

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE - UFF
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL - IACS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - PPGCI
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

MARA HELENA FORNY MATTOS FILHA

A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do
conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro



NITERÓI
2013

MARA HELENA FORNY MATTOS FILHA

**A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do
conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação (stricto-sensu) em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de concentração: Dimensões Contemporâneas da Informação e do Conhecimento.

Linha de Pesquisa 2: Fluxos e Mediações Sócio-Técnicas da Informação.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Regina de Barros Cianconi.

**NITERÓI
2013**

M444b

Mattos Filha, Mara Helena Forny.

A biblioteca universitária e a educação superior a distância:

estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro/
Mara Helena Forny Mattos Filha . – Niterói: [s.n.], 2013.

219f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Regina de Barros Cianconi.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal Fluminense, 2013.

Referências: f. 197-211.

Apêndices: f. 212-219.

1.Educação a distância – Brasil 2. Educação superior – Brasil. 3. Bibliotecas e educação a distância – Brasil. 4. Bibliotecas – planejamento. 5. Bibliotecas universitárias – administração. 6. Bibliotecas universitárias – serviços fora do campus. 7. Competência em informação. 8. Gestão do conhecimento. 9. Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro-CEDERJ. 10. Universidade Federal Fluminense. I. Cianconi, Regina de Barros (Orient.). II. Título.

MARA HELENA FORNY MATTOS FILHA

FOLHA DE APROVAÇÃO

**A BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA:
estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do
conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação (stricto-sensu) em Ciência da Informação da Universidade Federal Fluminense como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de concentração: Dimensões Contemporâneas da Informação e do Conhecimento.

Linha de Pesquisa 2: Fluxos e Mediações Sócio-Técnicas da Informação.

Data da aprovação: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Regina de Barros Cianconi - (Orientadora)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a. Dr^a. Maria Luiza de Almeida Campos - (Membro Titular)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Alves Breglia - (Membro Titular)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof. Dr. Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda - (Membro Titular Externo)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Carlos Henrique Marcondes de Almeida - (Membro Suplente Interno)
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof^a. Dr^a. Cícera Henrique da Silva - (Membro Suplente Externo)
Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)

**NITERÓI
2013**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me manter viva, lúcida e com fôlego para concluir a minha pesquisa.

À equipe médica da Unidade de Pronto Atendimento (UPA) do Fonseca pelo empenho em erradicar a minha pneumonia no período em que estive internada. Às minhas pneumologistas Isadora Vasconcellos e a Roberta Fittipaldi, pela competência no controle da minha asma e da rinite. Pois tenho ciência de que sem tais esforços, a realização da minha pesquisa seria bem mais difícil.

À minha mãe Mara Helena Forny Mattos por apoiar a minha decisão de cursar o mestrado, e principalmente pela minha formação. Também ao meu avô Luiz Carlos Forny (*in memoriam*) e à minha segunda mãe Vera Lúcia Leal Barcellos (*in memoriam*) por terem feito parte da minha vida. Saudades de vocês, meus amores!

Aos meus colegas de turma da graduação: Margarete Borba, Verônica Souza, Gabriela Ayres, Carina Volotão, Patrícia Lourenço, Cleucivania e Rodrigo Rodrigues; e aos meus colegas de mestrado: Fabrícia, Danilo, Silvia, Solange, Vera, Madu, Daiane, Ana Cláudia, Carla Regina, Mariana, Miguel, Berta, Airtiane, Claudiana, Darlene e Catarina, pelo carinho, amizade, apoio acadêmico e pelos momentos divertidos que foram compartilhados no “Escritório da Turma PPGCI UFF 2011”, ou seja, no Vestibular do Chopp. Se porventura, algum nome foi esquecido, desde já peço perdão pelo lapso de memória.

Quero agradecer também as pessoas que participaram direta e indiretamente da minha pesquisa empírica. A Diretora de polos Maria Luiza Marchiori e as professoras Esther Lück, Mara Eliane Fonseca Rodrigues e a Regina Moreth pelos contatos; à Diretora Acadêmica e Vice-Presidente da Fundação CECIERJ/CEDERJ, Masako Oya Masuda e ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em História e Licenciatura em Química, pela avaliação e autorização da aplicação da minha pesquisa.

À Paula Maria Abrantes Cotta de Mello (coordenadora do Sistema de Bibliotecas e Informação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – SiBI/UFRJ), à Sandra Lopes Coelho (coordenadora de Bibliotecas da Superintendência de Documentação, da Universidade Federal Fluminense – SDC/UFF), à Marcia Valéria da Silva de Brito Costa (coordenadora do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIBIBLI/UNIRIO); ao professor Júlio Cesar Abreu (coordenador do curso de Bacharelado

em Administração Pública – UFF/CEDERJ/UAB), e à professora Mariana de Aguiar Ferreira Muaze (coordenadora do curso de Licenciatura em História – UNIRIO/CEDERJ/UAB) por terem participado na etapa da entrevista.

Ao Alexandre dos Santos (coordenador do polo de Duque de Caxias), ao Arnaldo Macedo (coordenador do polo de Nova Iguaçu), à Eliane Viana (coordenadora do polo de São Gonçalo), e aos tutores presenciais: Alessandro, Fausto e Leandro (Bacharelado em Administração Pública – UFF/CEDERJ/UAB); Ana Carla, Janine, Lilian e Rita (Licenciatura em História – UNIRIO/CEDERJ/UAB); Grazieli, Thiago, Rafael e Ricardo (Licenciatura em Química – UFRJ/CEDERJ/UAB), pelas assistências prestadas na aplicação do questionário aos estudantes de diferentes períodos.

Aos estudantes dos cursos de: Bacharelado em Administração Pública (UFF/CEDERJ/UAB) Licenciatura em História (UNIRIO/CEDERJ/UAB), e Licenciatura em Química (UFRJ/CEDERJ/UAB) por terem respondido o questionário.

Meus sinceros agradecimentos a todos que participaram no pré-teste dos instrumentos de coleta de dados, pela paciência e sugestões dadas.

A CAPES pela concessão da bolsa.

Aos funcionários Eduardo, Luciana e Vitor do PPGCI/UFF, pela paciência e serviços prestados.

Aos professores que aceitaram participar da minha banca como suplentes: Carlos Henrique Marcondes de Almeida e Cícera Henrique da Silva.

Minha gratidão aos professores: Marcos Luiz Cavalcanti de Miranda, Maria Luiza de Almeida Campos, pelas sugestões que agregaram valor à minha pesquisa. À professora Vera Lúcia Alves Breglia pelas palavras de carinho, por ter contribuído com comentários e, principalmente por me dar sorte!

Por fim agradeço especialmente, à minha orientadora, professora Regina de Barros Cianconi pela competência, profissionalismo, paciência, pelas palavras de carinho e conforto, vários conselhos, incentivos, apoio pessoal e acadêmico, além das cobranças constantes, para prosseguir e concluir a pesquisa, nos momentos em que tive ansiedade e medo, sentimentos que tentaram sufocar sem sucesso, a minha vontade de seguir em frente.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo de caso exploratório que visa analisar a participação do bibliotecário no planejamento dos cursos de graduação na modalidade a distância no Estado do Rio de Janeiro, bem como o papel desempenhado pelas Bibliotecas de três universidades federais participantes do Consórcio CEDERJ no apoio à aprendizagem e no atendimento às necessidades informacionais dos estudantes *off-campus*. A investigação foi composta de análise teórica e pesquisa empírica. Inicialmente foi realizado levantamento de literatura das áreas de Ciência da Informação, Biblioteconomia e Educação a Distância, focando o planejamento dos cursos de educação a distância, o compartilhamento da informação e do conhecimento, e as contribuições de tais práticas para o desenvolvimento da competência informacional, como forma para abordar os problemas levantados na pesquisa. Para a pesquisa de campo foram aplicados questionários aos estudantes de três cursos de graduação a distância. Entrevistas foram realizadas com os coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias, e também com coordenadores dos cursos de graduação a distância, de modo a investigar se os serviços oferecidos aos usuários pelas bibliotecas acadêmicas são considerados no planejamento dos cursos de graduação *off-campus*. O estudo empírico permitiu verificar que além do uso dos serviços das bibliotecas universitárias não ser considerado no planejamento, também nunca houve a participação do bibliotecário na etapa da concepção dos cursos. Conclui-se que é possível promover maior participação das bibliotecas acadêmicas no planejamento e nos serviços oferecidos à comunidade que estuda fora do campus universitário, mediante a realização de algumas iniciativas para incentivar a socialização do conhecimento como criação e uso de ambientes para troca de experiências, debates e aprendizagem, tanto entre discentes, docentes, como também entre bibliotecários bem como da promoção do diálogo entre os coordenadores dos cursos e os coordenadores de bibliotecas como forma de contribuir para a melhoria nas condições de oferta de cursos com qualidade de Educação Superior a Distância pelas universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-Chave: Educação Superior a Distância. Bibliotecas Universitárias. Planejamento. Compartilhamento da Informação e do Conhecimento. Gestão do Conhecimento. Competência em Informação.

ABSTRACT

This research is an exploratory case study that aims to provide analysis of the participation of University Libraries at Rio de Janeiro State in the Distance Education Planning, as well as the role played by libraries of three federal universities participating in the Consortium CEDERJ in supporting learning and information needs of the off-campus students. The research consisted of theoretical analysis and empirical research. Literature survey was initially conducted on Information Science, Library Science and Distance Education, focusing on the planning of courses of distance education, on information and knowledge sharing, and on the contributions of such practices for the development of information literacy. For the field research, questionnaires were applied to students in three Distance Learning Courses. Interviews were conducted with the coordinators of University Libraries Systems, and also with coordinators of undergraduate distance in order to investigate about the services offered to the students by academic libraries in the planning and creation of undergraduate courses off-campus. The empirical study shows that the services to users offered by university libraries are not considered in the planning of the distance learning courses. It also shows that there has never been the participation of a Librarian in the design stage of the courses. One of the conclusions is that it is possible to promote greater participation of academic libraries in planning and in services offered to the off campus communities, by carrying out a number of initiatives to encourage the socialization of knowledge creation and use of such environments to exchange experiences, discussions and learning, both among students, teachers, librarians. The promotion of dialogue between the course coordinators and the coordinators of libraries should contribute to the improvement in the conditions for better quality of Distance Higher Education offered by public universities in the state of Rio de Janeiro.

Keywords: Distance Higher Education. University Libraries. Planning. Information and Knowledge Sharing. Knowledge Management. Information Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Modelo ISD (Instructional Systems Design).....	32
Figura 2 -	Fases da Metodologia Spider.....	33
Figura 3 -	Execução das fases da Metodologia Spider.....	34
Figura 4 -	Um modelo sistêmico para educação a distância.....	39
Figura 5 -	Ba como contexto compartilhado em movimento.....	62
Figura 6 -	Espiral do conhecimento.....	63
Figura 7 -	Os quatro tipos de Ba.....	63
Figura 8 -	Biblioteca para os cursos de EAD.....	84

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Serviços oferecidos pelas três bibliotecas universitárias aos estudantes no CEDERJ....	113
Gráfico 2 -	Ferramentas da web social (web 2.0) usadas pelas bibliotecas universitárias para divulgar os serviços aos alunos no Consórcio CEDERJ.....	117
Gráfico 3 -	Finalidades de uso das ferramentas da web social nas bibliotecas universitárias.....	118
Gráfico 4 -	Iniciativas para estimular o desenvolvimento da competência informacional em estudantes da graduação no CEDERJ.....	119
Gráfico 5 -	Ações para maior participação das bibliotecas universitárias no apoio a EAD.....	121
Gráfico 6 -	Finalidade do uso das ferramentas da web 2.0 no Consórcio CEDERJ.....	126
Gráfico 7 -	Percepção dos coordenadores dos cursos quanto ao papel da biblioteca na EAD.....	127
Gráfico 8 -	Conhecimento dos serviços da biblioteca universitária para a comunidade de EAD....	129
Gráfico 9 -	Participação em atividades acadêmicas.....	134
Gráfico 10 -	Suficiência dos materiais disponíveis na biblioteca do polo para a realização de pesquisas.....	135
Gráfico 11 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de referência (atendimento ao usuário).	136
Gráfico 12 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de orientação.....	137
Gráfico 13 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Instrução de usuários, no local.....	138
Gráfico 14 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Instrução de usuários, através de recursos interativos na Plataforma de EAD, quanto ao uso dos recursos informacionais.....	139
Gráfico 15 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Assistência e Instrução na utilização de equipamentos e publicações em suportes não impressos.....	140
Gráfico 16 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de empréstimo entre bibliotecas.....	141
Gráfico 17 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar.....	142
Gráfico 18 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Reserva e empréstimo de material didático.....	143
Gráfico 19 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Treinamento para realização de pesquisas bibliográficas em bases de dados e em sites da internet.....	145
Gráfico 20 -	Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes	146

dos cursos de graduação a distância – Serviço de alerta sobre os assuntos de interesse.

Gráfico 21 -	Motivação para compartilhar.....	158
Gráfico 22 -	Barreiras ao compartilhamento.....	162
Gráfico 23 -	Percepção em relação ao estímulo à interação, colaboração e compartilhamento.....	165
Gráfico 24 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Plataforma do CEDERJ.....	167
Gráfico 25 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Contato face a face no polo.....	168
Gráfico 26 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Contato face a face na biblioteca universitária.....	169
Gráfico 27 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Redes sociais como: Facebook, Twitter da biblioteca universitária.....	170
Gráfico 28 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Blog da biblioteca universitária.....	171
Gráfico 29 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Blog do curso.....	172
Gráfico 30 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Website de biblioteca universitária.....	173
Gráfico 31 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Encontros informais com colegas em eventos.....	174
Gráfico 32 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Fóruns, lista de discussão e redes sociais do curso.....	175
Gráfico 33 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Reuniões e confraternizações promovidas pelo curso.....	176
Gráfico 34 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Wiki ou Google Docs do curso.....	177
Gráfico 35 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Chat como: MSN, Skype, Google Talk.....	178
Gráfico 36 -	Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Compartilhamento de vídeos como: You Tube, Google vídeos.....	179
Gráfico 37 -	Apoio da biblioteca universitária aos estudantes de graduação a distância.....	183

LISTA DE QUADROS

Quadro1 -	Diretrizes sobre os serviços das bibliotecas na educação a distância de 2008.....	51
Quadro 2 –	Temas dos SNBUs de 2000 à 2012.....	55
Quadro 3 –	Momentos da avaliação.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Materiais que gostariam de poder consultar através da plataforma do CEDERJ.....	148
Tabela 2 –	Formas usadas para buscar informações de livros ou artigos que necessitam para realizar pesquisas acadêmicas.....	152
Tabela 3 -	Tipos de barreiras que dificultaram a localizar e acessar as informações que necessitavam, em uma pesquisa recente.....	154

LISTA DE ABREVIATURAS

AIM	Articulated Instructional Media Project (Mídia de Instrução Articulada)
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
DLS	Distance Learning Section
EAD	Educação a Distância
GC	Gestão do Conhecimento
GI	Gestão da Informação
IA	Inteligência Artificial
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Instructional Systems Design
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PVS	Pré-vestibular Social

LISTA DE SIGLAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Library Association
ACG	Avaliação dos Cursos de Graduação
ARIST	Annual Review of Information Science and Technology
AVALIES	Avaliação das Instituições de Educação Superior
ANZIL	The Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CECIERJ	Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro
CECI	Centro de Ciências
CECIGUA	Centro de Ciências da Guanabara
CEFET/RJ	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CILIP	The UK Chartered Institute of Library Professionals
CIQEAD	Congresso Internacional de Qualidade em EAD
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CVA/RICESU	Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede das Instituições Católicas de Ensino Superior
ELI	Educase Learning
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NMC	New Media Consortium
PPSUS/CEDERJ	Programa de Pesquisa para o Sistema Único de Saúde
RICESU	Rede de Universidades Católicas de Ensino Superior
SCIELO	Eletronic Library Online
SECT	Secretaria de Estado e de Ciência e Tecnologia
SNBU	Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias

SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SCONUL	The Society of College, National University Libraries
UA	Universidade Aberta do Reino Unido (Open University)
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISA	The University of South Africa
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA	26
2.1 Planejamento de Programas ou Sistemas de Educação Superior a Distância.....	30
3 O PAPEL DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA.....	42
3.1 Serviços na <i>web</i> oferecidos pelas bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância	44
3.2 Relatos de iniciativas para criação dos serviços das Bibliotecas Universitárias em apoio a Educação Superior a Distância	51
4 COMPARTILHAMENTO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL.....	57
4.1 O compartilhamento da informação e do conhecimento como práticas da Gestão do Conhecimento	58
4.2 As relações entre a Competência Informacional e a Gestão do Conhecimento.....	65
4.3 As contribuições do compartilhamento da informação e do conhecimento para o desenvolvimento da competência informacional na educação superior a distância	72
5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DOS SERVIÇOS DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS	80
6 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.	93
6.1 O Consórcio CEDERJ.....	94
6.1.1 Fundação CECIERJ.....	97
7 METODOLOGIA UTILIZADA	101
7.1 Delimitação da pesquisa e dos sujeitos envolvidos	102
7.2 Instrumentos de coleta de dados	103
7.2.1 Roteiros de entrevista	104
7.2.2 Questionário	105
7.2.3 Pré-teste	106
8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	108
8.1 Coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias	108
8.1.1 Perfis dos entrevistados	108
8.1.2 Avaliação e planejamento.....	109
8.1.3 O papel da biblioteca universitária	111
8.1.4 O Compartilhamento da informação e do conhecimento e a competência informacional	116
8.2 Coordenadores dos cursos de graduação a distância no CEDERJ.....	123
8.2.1 Perfis dos entrevistados	123

8.2.2 Planejamento e criação dos cursos	124
8.3 Discentes de Graduação a Distância	132
8.3.1 Perfis dos respondentes	133
8.3.2 Necessidades e usos da informação.....	134
8.3.3 Busca da informação	148
8.3.4 Compartilhamento da informação e do conhecimento.....	155
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	186
9.1 Recomendações para o fortalecimento do papel da biblioteca universitária e da maior participação do bibliotecário na Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro e sugestões para pesquisas futuras	193
REFERÊNCIAS	197
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORES DE SISTEMAS DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS)	212
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORES DOS CURSOS)	215
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA.....	217

1 INTRODUÇÃO

A oferta da Educação Superior a Distância (EAD) vem se intensificando cada vez mais nos últimos anos. Vários são os fatores que contribuem para o aumento da oferta dessa modalidade de educação, como: o uso das ferramentas colaborativas da *web*, facilitando a comunicação, e o compartilhamento da informação e do conhecimento, bem como a construção colaborativa do conhecimento entre os principais atores envolvidos. Segundo Spudeit, Viapiana e Vitorino (2010, p.54):

As previsões mundiais são otimistas: a Educação a Distância (EaD) parece estar aumentando em importância e sugere, deste modo, que se desenvolvam equipes especializadas para a criação de cursos nesta modalidade. Diversas explicações podem ser dadas para esse avanço, mas um dos principais estímulos para essa mudança de paradigma tem sido o surgimento de novas tecnologias. A combinação de computadores pessoais, Internet e World Web Wide (WWW), associada ao avanço das telecomunicações têm atraído educadores e profissionais da informação para equipes interdisciplinares, a fim de criarem cursos adequados a uma demanda crescente.

Outro fator que pode ser considerado determinante para a propagação da Educação Superior a Distância, diz respeito ao engajamento das autoridades governamentais brasileiras na implantação dessa modalidade de ensino nas universidades públicas em território nacional.

Dentre as ações promovidas, convém citar a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, pelo Ministério da Educação (MEC) que estabeleceu um conjunto de pré-requisitos para as universidades públicas oferecerem os cursos de graduação na modalidade a distância, entre os quais, se encontra a instalação de bibliotecas nos polos de apoio presencial de ensino (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2013).

Mesmo não havendo referências claras nos documentos brasileiros em relação às bibliotecas universitárias para o atendimento da Educação Superior a Distância, os bibliotecários que atuam em ambientes acadêmicos se deparam com questões que transpõem os limites do fornecimento e acesso aos materiais bibliográficos. Uma questão refere-se ao apoio à aprendizagem, por meio do estímulo à interação, colaboração, e ao compartilhamento da informação e do conhecimento entre os envolvidos na Educação Superior a Distância. Outra questão diz respeito ao atendimento das necessidades informacionais da comunidade acadêmica *off-campus*, através do planejamento e da criação de produtos e serviços.

Esta dissertação procurou investigar o planejamento dos serviços das bibliotecas universitárias, e o compartilhamento da informação e do conhecimento nas Instituições

Federais de Ensino Superior (IFES), consorciadas ao Centro de Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)¹.

A motivação para a escolha desta pesquisa surgiu a partir dos resultados obtidos no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: Serviços das bibliotecas na educação a distância: estudo de caso no Consórcio Cederj, realizado em 2009. O estudo em questão buscou analisar os serviços oferecidos, tanto pela biblioteca universitária, como pela biblioteca do polo aos alunos de três cursos de graduação a distância. Os resultados da referida pesquisa apontaram para falhas na divulgação dos serviços oferecidos pelas bibliotecas estudadas, entre elas o desconhecimento e demais barreiras encontradas, como o pouco apoio dado pelas bibliotecas universitárias aos estudantes.

Para esta investigação trabalhou-se com a seguinte hipótese: a falta de clareza a respeito dos serviços, assim como o pouco apoio dado pela biblioteca universitária aos alunos dos cursos semipresenciais podem ocorrer devido à falta da participação do bibliotecário na etapa do planejamento dos cursos de Programas ou Sistemas de Educação a Distância. Outra hipótese levantada parte também do princípio de que as bibliotecas universitárias, assim como as bibliotecas dos polos presenciais de ensino, têm importante papel a exercer nos programas de educação a distância.

Optou-se, portanto, pelo estudo das bibliotecas universitárias devido à obscuridade das informações acerca dos serviços prestados e do apoio dado aos estudantes *off-campus*. É de extrema importância, ainda, que sejam discutidas ações para assegurar maior participação e apoio das bibliotecas universitárias à educação superior a distância.

Não se pretende incluir as bibliotecas dos polos presenciais de ensino entre as variáveis de análise nesta pesquisa, primeiro por conta da falta de bibliotecários em tais espaços; e segundo porque, mesmo os referidos profissionais trabalhassem nesses ambientes, acredita-se que as bibliotecas universitárias também têm a responsabilidade e compromisso em atender a comunidade que estuda fora do campus acadêmico.

Além disso, longe da ideia de universidades paralelas, os polos de apoio presencial de ensino, e as bibliotecas *in loco* funcionam como extensão das Instituições de Ensino Superior (IES). Neste sentido, é oportuno o planejamento institucional, assim como a criação de ações

¹ O Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, oferece curso de graduação a distância desde 2002 na modalidade semipresencial e em parceria com as seis universidades públicas localizadas no referido Estado, Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o Centro de Educação Federal Tecnológica (CEFET).

que possam garantir a sinergia entre os espaços destinados para fins acadêmicos. Segundo Moran (2012) uma das tentativas para garantir a sinergia e integração entre as IES na oferta da Educação a Distância no Ensino Superior tem sido através da formação de parcerias e consórcios. E tece as seguintes observações:

Um caminho possível e até agora não bem sucedido é o de participar de consórcios e parcerias. Já foi tentado várias vezes. É importante, mas não fácil de conseguir, depende de sinergia de valores e capacidade de gerenciar diferenças pessoais e institucionais. Só parcerias bem sucedidas podem enfrentar, a médio prazo, os grandes grupos que atuam nacionalmente. [...] Para que as instituições grandes e pequenas possam continuar no ensino superior, é importante que assumam o mesmo modelo de currículo e oferta no presencial e no EAD. Que elaborem um projeto estratégico único e integrado, que permita a sinergia entre equipes, metodologias, conteúdo, infraestrutura, marketing (MORAN, 2012, p.15).

No caso das bibliotecas, tanto as universitárias de diferentes IES como as dos polos presenciais de ensino no Estado do Rio de Janeiro, a sinergia e a integração entre si se justifica principalmente pela necessidade de planejamento e criação de mecanismos como parcerias, através de consórcios ou redes de bibliotecas, não só para a oferta de produtos e serviços de forma integrada, mas também para discutir uma série de ações que visam o apoio à comunidade que estuda fora do campus acadêmico.

A pesquisa iniciada na graduação apontou para a necessidade de analisar a participação do bibliotecário e o planejamento dos serviços das bibliotecas universitárias na etapa da criação dos Programas de Educação a Distância, e o seu papel em apoio aos estudantes dos cursos semipresenciais.

De acordo com alguns autores, a participação do bibliotecário na etapa do planejamento dos cursos torna-se uma ação relevante. Segundo Mostafa (2003, p.1) a importância do profissional da informação nessa etapa consiste em colocar a biblioteca como um elemento tão importante quanto os demais componentes do curso. Para Dutra (2005, p.51) qualquer iniciativa de educação a distância em instituições de ensino superior deve incluir, desde a sua concepção, a participação efetiva da biblioteca universitária.

Porém, a falta de conhecimento a respeito dos produtos e dos serviços informacionais da parte dos responsáveis pela criação dos cursos, pode limitar a participação do bibliotecário na Educação Superior a Distância. Mueller (2000; 2005) relata que os Programas de Educação Superior a Distância no Brasil sequer mencionam os serviços das bibliotecas no seu planejamento, e estes procuram atender às necessidades informacionais dos seus estudantes, apenas através da oferta de materiais didáticos.

Os acervos digitais são considerados como um dos recursos que mais agregam valor na Educação a Distância. Entretanto, representam apenas parte dos serviços que a biblioteca

oferece aos estudantes. Retamal (2009, p.68) alerta que se deve evitar fazer da educação a distância uma simples distribuição e armazenamento de conteúdos no formato digital.

Na literatura há relatos sobre as ações de apoio em torno da Educação a Distância que abrangem desde a criação pela *Association of College & Research Libraries* (ACRL), da *American Library Association* (ALA), das diretrizes internacionais para a oferta de serviços às pessoas que estudam fora do campus universitário, até a realização de eventos como da *Library Distance Services Conference*, para debates sobre a oferta de serviços pelas bibliotecas universitárias para alunos e professores que participam de instruções longe de um campus principal ou no ambiente *online*.

No Brasil, as ações que dizem respeito às bibliotecas em apoio à Educação Superior a Distância são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), que em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), são os responsáveis por elaborar os instrumentos de avaliação aplicados nas instituições de ensino superior. Comumente, as bibliotecas são vistas em tais instrumentos, apenas sob a perspectiva da infraestrutura e da bibliografia. Quanto aos instrumentos de avaliação dedicados a Educação Superior a Distância, apenas as bibliotecas dos polos presenciais de ensino são mencionadas quanto a infraestrutura de apoio ao aluno *off-campus*. Enquanto isso, as unidades de informação acadêmicas, sequer são citadas entre os indicadores de avaliação para aprovação dos cursos de graduação a distância.

No território nacional, os primeiros estudos envolvendo as bibliotecas na EAD abordaram as ofertas de serviços e as bibliotecas digitais. Atualmente, têm sido apreciadas as pesquisas que envolvem a questão do desenvolvimento da Competência em Informação na Educação Superior a Distância. Contudo, percebe-se que há carências de ações que visam tornar as unidades de informações acadêmicas mais atuantes na EAD.

Moran ([2007], p.1) afirma que o Brasil aprende rápido com os modelos de Educação a Distância de outros países. Assim sendo, aproveitando o ensejo das universidades em seguir os exemplos bem sucedidos de educação a distância, convém que as unidades de informação acadêmicas imitem experiências internacionais de atendimento aos estudantes *off-campus*.

As bibliotecas universitárias que ao longo dos anos tem apoiado a aprendizagem dos estudantes dos cursos presenciais, através dos canais formais de comunicação, pode ter papel participativo na Educação a Distância, ao estimular as práticas de compartilhamento da informação e do conhecimento entre os alunos *off-campus*, contribuindo, para o exercício de aprender a aprender e do aprendizado ao longo da vida.

As ferramentas colaborativas da *Web* são aplicadas na Educação com o objetivo de facilitar a prática da aprendizagem, do compartilhamento da informação e do conhecimento e da realização de trabalhos colaborativos. Vários esforços, como o caso do Projeto *The Horizon Report*² surgem no sentido de tornar a experiência da aprendizagem mais rica, a partir da aplicação dessas ferramentas.

Algumas bibliotecas universitárias se valem das ferramentas colaborativas da *web* para divulgar os serviços para a comunidade acadêmica, tanto dos cursos presenciais quanto dos cursos a distância. Portanto, é relevante considerar os recursos *online* que estão sendo usados, a fim de desenvolver serviços para a comunidade *off-campus*, e também que sejam oferecidos ambientes (tanto físicos, quanto virtuais) que favoreçam as práticas de compartilhamento, que estimulem as relações de troca de informação e conhecimento, e que sirvam de apoio a aprendizagem entre os estudantes *off-campus*.

Com a proposta de buscar os meios para compreender melhor os problemas colocados, torna-se importante trabalhar com abordagens teóricas que permitam analisar o planejamento pelos Programas de Educação a Distância, bem como o apoio da biblioteca universitária para a aprendizagem dos estudantes *off-campus*.

Diante do exposto, surgem algumas inquietações que levam a analisar o papel da biblioteca universitária no apoio à aprendizagem aos estudantes *off-campus*, a sua participação no planejamento dos cursos de Programas ou Sistemas de Educação a Distância.

Qual o papel da Biblioteca nos cursos de Educação Superior a Distância? Quais os serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias aos estudantes da modalidade a Distância? Como ocorre o compartilhamento da informação e do conhecimento nas bibliotecas universitárias em relação aos cursos a distância? Os estudantes *off-campus* encontram nas bibliotecas universitárias o apoio que necessitam para as melhores práticas de aprendizagem, e atendimento às suas necessidades informacionais?

O objetivo geral da pesquisa foi: analisar o papel da biblioteca universitária no apoio à aprendizagem e no atendimento às necessidades informacionais dos estudantes *off-campus*, e em relação à sua participação no planejamento em Programas de Educação a Distância no Estado do Rio de Janeiro. E, como objetivos específicos, buscou-se: identificar as práticas do planejamento dos cursos de graduação a Distância em universidades no Estado do Rio de Janeiro; identificar os serviços oferecidos pelas Bibliotecas Universitárias para os estudantes

² Relatório anual através da colaboração das organizações New Media Consortium (NMC) e da Educase Learning (ELI) que procura identificar e descrever o impacto das tecnologias emergentes na educação, que irão afetar o ensino, a aprendizagem e a expressão criativa ensino superior, no período de 5 anos.

da Educação Superior a Distância; identificar as práticas que estimulam, facilitam e/ou dificultam o compartilhamento da informação e do conhecimento nas bibliotecas universitárias em relação aos cursos de Educação Superior a Distância; identificar os ambientes usados pelos atores envolvidos na Educação Superior a Distância e pelas Bibliotecas Universitárias, para as práticas de aprendizagem, e compartilhamento da informação e do conhecimento.

Questionários foram aplicados aos estudantes dos cursos de graduação em: Bacharelado em Administração Pública (UFF/CEDERJ/UAB), Licenciatura em História (UNIRIO/CEDERJ/UAB) e Licenciatura em Química (UFRJ/CEDERJ/UAB). Também foram realizadas entrevistas com: coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias da UFF, UFRJ e UNIRIO; coordenadores dos cursos de: Administração Pública (UFF/CEDERJ/UAB), e Licenciatura em História (UNIRIO/CEDERJ/UAB).

A dissertação é composta de nove seções, organizadas da seguinte forma:

Na primeira seção, parte introdutória, há a apresentação do tema do trabalho, as questões de pesquisa, a justificativa, o objetivo geral e os objetivos específicos, bem como a metodologia a ser adotada na investigação.

Na segunda seção, foi abordado o surgimento da Educação Superior a Distância no mundo e no Brasil, trabalhando o conceito de Sistema de Educação a Distância, e a sua organização nas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos na modalidade EAD. É destacado o conceito, os benefícios, e as etapas do planejamento, descrevendo o desenvolvimento desse processo na concepção dos Sistemas de Educação a Distância, a partir de modelos utilizados nessa etapa, bem como as questões que auxiliam a tomada de decisão, e ainda os requisitos definidos pelo documento brasileiro para as universidades oferecerem os cursos de graduação na modalidade semipresencial.

Na terceira seção, foi arrolado o papel da biblioteca na Educação Superior a Distância, através da oferta de produtos e serviços, bem como são relatadas as ações fora do Brasil que fortalecido o apoio das bibliotecas universitárias nessa modalidade de ensino.

Na quarta seção, a Gestão do Conhecimento (GC) foi conceituada, e o compartilhamento foi apontado como um dos elementos para tal prática, que pode ocorrer em ambientes, físicos e/ou virtuais, considerados facilitadores para trocar informações e experiências. Em seguida, trabalhou-se com a conceituação de Competência Informacional e a sua relação com a Gestão do Conhecimento foi explorada. Logo depois, buscou-se, a partir das relações entre essas áreas, descrever as contribuições do Compartilhamento da

Informação e do Conhecimento para o desenvolvimento da Competência Informacional na Educação Superior a Distância, e a aprendizagem é identificada como o eixo de contribuição para tais práticas, que podem ocorrer tanto no âmbito educacional, como também no meio profissional.

Na quinta seção, foram arrolados os procedimentos e os instrumentos de avaliação e planejamentos dos serviços das bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância.

Na sexta seção, o campo empírico foi apresentado; e na sétima seção, foi detalhada a metodologia utilizada na pesquisa, os atores envolvidos, os instrumentos usados, e a testagem das ferramentas de coleta de dados.

Na seção oito, foram apresentados os resultados e as análises das entrevistas feitas, e dos questionários respondidos. E na nona seção, foram apresentadas as considerações finais, com as conclusões e sugestões para pesquisas futuras.

2 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

A Educação a Distância é uma modalidade antiga de ensino. A sua evolução é relatada na literatura através das cinco gerações, cada qual, com um tipo de tecnologia. Não obstante, a terceira geração, diferentemente das demais, foi marcada não pela inclusão das tecnologias de comunicação, mas por uma nova forma de organizar a educação, através da abordagem sistêmica e da criação das Universidades Abertas, introduzindo, novas técnicas de instrução, e nova teorização da educação (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Compreender a forma como as Instituições de Ensino Superior (IES), ao longo dos anos se organizam e se articulam para oferecerem a Educação a Distância é fundamental para discorrer a respeito do planejamento do Programa ou Sistema Educacional voltado para atender o público *off-campus*. Neste sentido, é oportuno primeiro considerar brevemente, os conceitos de Sistema Educacional e Sistema e/ou Programa de Educação a Distância. Segundo Saviani (1999, p.120) o Sistema Educacional ou de Ensino:

[...] significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento. [...] as exigências de intencionalidade e coerência implicam que o sistema se organize segundo um plano.

No que diz respeito ao conceito de Sistema na Educação, Saviani considera que, como fenômeno fundamental, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sendo assistemática e indiferenciada, não se distingue do ensino, da escola, dos graus, dos ramos, dos padrões e dos métodos. Afirma que a necessidade de intervir na educação e erigi-la em sistema fez o homem explicitar a sua concepção de educação, enunciando os valores que a orientam, as finalidades que a preconizam, e os elementos que integram o processo educativo, e às suas distinções. De acordo com esse autor, os sistemas educacionais são classificados:

- a) do ponto de vista da entidade administrativa, o sistema educacional pode ser classificado em: federal, estadual, municipal, particular etc.;
- b) do ponto de vista do padrão, em: oficial, oficializado ou livre;
- c) do ponto de vista do grau de ensino, em: primário³, médio, superior;
- d) do ponto de vista da natureza do ensino, em: comum ou especial;
- e) do ponto de vista do tipo de preparação, em: geral, semi-especializado ou especializado;
- f) do ponto de vista dos ramos de ensino, em: comercial, industrial, agrícola etc (SAVIANI, 1999, p.121).

³ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no artigo 21 a educação escolar é composta pelos seguintes níveis de escolaridade: educação básica, formada pela educação infantil; ensino fundamental; ensino médio e ensino superior.

Para Ribeiro (2008, p.49) “Ao relacionar a idéia de sistemas com a educação a distância, busca-se, portanto, a estruturação de uma organização interna da instituição de ensino que seja capaz de responder aos desafios de EAD de forma mais flexível, dinâmica, de forma a atender às complexidades dos processos educacionais, de ensino e de aprendizagem.”

Quanto à adoção da filosofia educacional, Rumble (2003 apud RIBEIRO, 2008, p.58) afirma que a organização do sistema EAD baseia-se em três modelos:

- a) **Sistema de EAD centrado na instituição** – concepção voltada para a promoção da instrução básica em grande escala, e a comunicação com os alunos é quase nula, e a interação com os tutores é reduzida. As vantagens apresentadas estão na oferta a grande contingente de alunos;
- b) **Sistema de EAD centrado no aluno** – baseado na individualização das experiências de aprendizagem dos estudantes, que por sua vez, escolhe as formas de aprendizagem, bem como o material e o suporte desejados. Como principais desvantagens estão nos custos de promover materiais e suportes diferenciados; e
- c) **Sistema de EAD centrado na sociedade** – foca o processo de aprendizagem em grupo (com grande percentual de encontros presenciais e execução de tarefas e leituras a distância) e na identificação de problemas. Apresenta como principal vantagem o atendimento aos problemas sociais de interesse comunitário, e como desvantagem o alto custo de desenvolvimento de materiais e a grande quantidade de profissionais envolvidos no processo.

Não raro, os conceitos de Sistema e Programa de Educação a Distância, são tratados por alguns autores como sinônimos, uns preferindo o primeiro conceito, enquanto que outros o segundo. Moore e Kearsley (2008, p.6,9) recomendam cautela quanto ao uso do termo Programa, pois tal expressão por ter significados diferentes, pode se referir a várias coisas, como Programas de rádio e televisão, ou seleção de outras mídias que fazem parte do curso, ou ainda, no âmbito da instituição, esse conceito é usado para descrever o conteúdo total dos cursos. Assinalam também a necessidade de se observar o significado do conceito e a sua contextualização.

O conceito de Sistema de Educação a Distância parece representar melhor a estrutura educacional, pois conforme Ribeiro (2008, p.49) relata: “O maior avanço nessa área veio com adoção de uma visão sistêmica do processo de educação a distância. Essa perspectiva orienta para composição de equipes multidisciplinares, trabalhando integradas, otimizando desde o

planejamento até a produção de cursos a distância”. Além disso, Moore e Kearsley (2008, p.9) completam: “Um sistema de educação a distância é formado por todos os processos componentes que operam quando ocorre o ensino e o aprendizado a distância. Ele inclui aprendizado, ensino, comunicação e gerenciamento.”

Com base nas definições mencionadas, é possível observar na literatura vários casos envolvendo experiências com a implantação da Educação a Distância no Ensino Superior, como o *The University of South Africa* (UNISA), a primeira universidade, com finalidade única, dedicada a educação superior a distância, cujos cursos, inicialmente, se concentraram principalmente no estudo por correspondência (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.289).

Entretanto, foi a Universidade Aberta do Reino Unido (UA) quem definiu e consolidou a modalidade a distância como Sistema Educacional no Ensino Superior, graças à iniciativa do governo britânico, que se inspirou e aperfeiçoou o modelo do projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM)⁴ da *University of Wisconsin*, para a criação da primeira universidade nacional de educação a distância, em 1969, que: “[...] se valeria de economias de escala, tendo mais alunos do que qualquer outra universidade, com um nível de financiamento elevado e empregando a gama mais completa de tecnologias de comunicação para ensinar um currículo universitário completo a qualquer adulto que desejasse receber educação” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.36).

A experiência com o Sistema de Educação a Distância foi tão bem sucedida que, logo, a Universidade Aberta do Reino Unido ficou mundialmente conhecida e respeitada pela qualidade e produtividade dos seus cursos. Em vista disso, o seu modelo pedagógico foi considerado válido para o Ensino Superior a Distância, passando a ter um forte apoio financeiro do governo. Serviu de base para o surgimento das outras Universidades Abertas, nos demais países, chamando atenção de todo mundo para a importância da modalidade a distância de ensino (RURATO; GOUVEIA, 2004, p.163; SOUSA, 1996).

⁴ Em inglês, Articulated Instructional Media Project (AIM), o modelo teve como finalidade testar várias tecnologias, de comunicação para oferecer o ensino de alta qualidade e custo reduzido para os não-universitários. “As tecnologias incluíam guias de estudo impressos e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audioteipes gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos de uma biblioteca local [...] suporte e a orientação para o aluno, discussões em grupos de estudo locais e o uso de laboratórios das universidades durante o período de férias. [...] O AIM representou um marco histórico e [...] foi o primeiro teste de idéia de educação a distância como um sistema total. [...] testou a viabilidade da teoria de que as funções do professor poderiam ser divididas e de que o ensino poderia ser melhorado quando essas funções fossem agrupadas por uma equipe de especialistas e veiculado por meio de diversas mídias. [...] a idéia de que um aluno poderia se beneficiar das vantagens de apresentação da mídia transmitida pela rádio e televisão, bem como a interação que a correspondência e o telefone tornaram possível. [...] oferecia a disponibilidade de pessoas para facilitar a interação e proporcionar auxílio, quando necessário” (WEDEMEYER; NAJEM, 1969, *apud* MOORE; KEARSLEY, 2008, p.35, grifo nosso).

A *Universidad Nacional de Educación a Distancia* (UNED) da Espanha, considerada como um dos principais sistemas nacionais de educação no mundo apresenta a seguinte estrutura:

A Uned descreve a pedra angular de sua metodologia de ensino como “o material impresso e audiovisual, ensino por orientadores e um uso cada vez maior das tecnologias de informação e de comunicação” [...] Existem 75 centros de estudos incluindo 15 no exterior, um dos quais em Washington, DC. Os requisitos para ingressar nos cursos de graduação são similares aos das universidades convencionais, porém, há um programa preparatório para os adultos que não possuem esses pré-requisitos (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.297).

Sistemas Educacionais alternativos às Universidades Abertas foram implantados por algumas universidades de cursos presenciais para se organizarem na oferta da Educação a Distância. Essas Instituições de Ensino Superior passaram a ter finalidade dupla (oferecendo cursos presenciais e a distância); finalidade única (oferecendo apenas cursos a distância); as que formam parcerias, ou, consórcios; e/ou por iniciativas isoladas – Programas próprios de EAD. Nesses modelos, as universidades convencionais contam com o patrocínio do governo, ou ainda um programa governamental apoiando tanto as Instituições de Ensino Superior com iniciativas isoladas, quanto as que se organizam em parcerias ou consórcios (SOUSA, 1996; MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, a adoção sistêmica da modalidade a distância teve respaldo legal com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o artigo 80, estabelecendo a possibilidade de uso orgânico da modalidade a distância em todos os níveis de ensino. O artigo foi regulamentado, posteriormente, pelos Decretos 2.494 e 2.561, de 1998, ambos mais tarde revogados pelo Decreto 5.622, garantindo a política de qualidade na modalidade a distância, vigente desde 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2007, p.5).

O sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) possui algumas características. Uma delas diz respeito às instalações de polos de apoio presencial de ensino para os estudantes de ensino superior, a partir de acordos feitos entre as universidades com o governo e prefeituras de cada região. Outra característica é a parceria feita entre as universidades para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Com tais particularidades, o sistema UAB, ao contrário da Universidade Aberta do Reino Unido (UA), não possui uma estrutura física própria. Quanto ao diploma é gerado pela universidade que oferece o curso (SEMBAY, 2009, p.29).

Segundo Costa (2007, p.13) quatro modelos educacionais precursores foram basilares para o estabelecimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB): o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em 1994 – primeiro curso de

educação superior na modalidade a distância; o Projeto Veredas – Minas Gerais, em 2002 – reunindo 18 instituições públicas e privadas na oferta do ensino Superior a Distância; o Projeto piloto do curso de Administração do Banco do Brasil – considerado o projeto piloto para a UAB, caracterizada pela gestão acadêmica individualizada em cada instituição, e formação de estrutura colegiada para as tomadas de decisões de caráter mais global; e o consórcio CEDERJ, em 2000 (cujo modelo tem como base a UNED) – com o modelo dual, conhecido também como semipresencial, ou seja, modelo em que o ensino e a avaliação ocorrem, parte presencialmente, e parte a distância.

Para as universidades serem bem sucedidas com as experiências em Educação a Distância nos cursos acadêmicos, é necessário enxergar além dos programas ou sistemas educacionais. Aliás, pensar em oferecer esses cursos, tomar decisões sobre a formação de parcerias ou não, envolve considerar vários pontos como o planejamento, que será abordado a seguir.

2.1 Planejamento de Programas ou Sistemas de Educação Superior a Distância

O planejamento é uma etapa fundamental na concepção dos cursos semipresenciais, e dele depende o sucesso da implantação do Sistema ou do Programa de Educação Superior a Distância oferecida pela universidade. Sendo assim:

O planejamento não é um acontecimento, mas um processo contínuo, permanente e dinâmico, que fixa objetivos, define linhas de ação, detalha as etapas para atingi-los e prevê os recursos necessários à consecução desses objetivos. Com a incorporação dessa prática, reduz-se o grau de incerteza dentro da organização, limitam-se ações arbitrárias, diminuem-se riscos ao mesmo tempo em que se dá rentabilidade máxima aos recursos, tira-se proveito de oportunidades, com a melhoria da qualidade de serviços e produtos, e garante-se a realização dos objetivos visados (ALMEIDA, 2005, p.2).

Segundo Maciel e Mendonça (2006, p.43) o ato de planejar significa “preparar bem cada ação, ou organizar adequadamente um conjunto de ações interdependentes [...] acompanhar a ação [...] não improvisar na solução de problemas que surgem quando as decisões se mostram erradas”.

Ao apresentar a introdução sobre o planejamento, Almeida (2005) aborda a respeito das vantagens, instrumentos, os tipos bem como as etapas desse processo. Em relação às vantagens do planejamento, segundo a autora, são que tal processo possibilita a ocorrência de eventos que, do contrário, não aconteceriam; reduz riscos e aproveita ao mesmo tempo as oportunidades, possibilitando definir objetivo e a tomada de decisão que irá afetar o futuro com maior grau de certeza e segurança; compensa incerteza e mudança não deixando ao acaso

o futuro; as decisões são planejadas e baseadas em informações, respeitando a critérios objetivos. Atua economicamente porque:

[...] reduz custos, pela ênfase em operações eficientes e compatíveis com as condições existentes; [...] substitui atividades fragmentárias e não coordenadas por um esforço de grupo; [...] substitui o fluxo desigual de trabalho por um fluxo uniforme; [...] substitui julgamentos bruscos e irrefletidos por decisões premeditadas; [...] traz segurança e favorece a produtividade; [...] faz o tempo trabalhar a seu favor; [...] possibilita o monitoramento das ações (ALMEIDA, 2005, p.4).

Quanto aos instrumentos de planejamento, Almeida (2005, p.4-7) afirma que cada qual possui uma função específica podendo garantir a eficiência e a eficácia do processo, se forem apropriadamente articulados. Tais instrumentos são: o plano, os objetivos, as metas, as políticas ou diretrizes, os procedimentos, as regras, os programas e os projetos.

No que diz respeito aos tipos de planejamento, Almeida (2005, p.7) os classifica a partir do ponto de vista das instâncias organizacionais (planejamento institucional/estratégico, o intermediário e o operacional); do ponto de vista das atividades, ou de sua abrangência (de espaço físico, organizacional, de produtos, de recursos, de operações das formas de acompanhamento e avaliação e global); e do ponto de vista do tempo (a longo prazo, a médio prazo, e a curto prazo).

Por fim, no que tange às etapas, Almeida (2005) afirma que o planejamento é dinâmico, interativo e cíclico, cujas fases não podem ser tratadas de maneira linear.

Inicia-se o processo do planejamento pela definição do objeto a ser estudado, seguida da obtenção de informações que darão subsídios ao processo de avaliação desse objeto e seu ambiente (diagnóstico). A partir da análise dos dados e informações obtidos, será possível proceder-se à elaboração do plano, que pressupõe: definição de metas e prioridades, previsão dos acontecimentos futuros e tomada de decisões sobre fins, meios e recursos. Seguem-se as providências relativas à implementação do plano, bem como às formas de acompanhamento e controle necessárias à consecução dos objetivos traçados [...] A avaliação, processo que acompanha todas as etapas do planejamento [...] permite, com base em parâmetros predefinidos, aferir o sucesso na implementação do plano e traçar novos objetivos e metas (ALMEIDA, 2005, p.10).

Na Educação a Distância, as etapas do planejamento são representadas através de modelos, indicando a metodologia usada para a concepção dos cursos. Neste caso, um dos modelos de planejamento é o *Instructional Systems Design (ISD)*, ou Elaboração de Sistemas de Instrução, que é um processo de avaliação das possibilidades de criação dos Programas ou Sistemas de Educação a Distância. O ISD tem base nas perspectivas da teoria dos sistemas, na psicologia behaviorista e na teoria de comunicação e informação. Surgiu após a Segunda Guerra Mundial, devido à pressão para a criação de treinamento mais eficiente durante a Guerra. Segundo Moore e Kearsley (2008) a maioria das organizações se vale das

recomendações indicadas pelo ISD, para implantar a EAD. Com a ISD, os estágios da criação do sistema educacional envolvem a análise, elaboração, desenvolvimento, implementação e avaliação, conforme é mostrado na figura 1.

Figura 1- Modelo ISD (Instructional Systems Design).



Fonte: Moore; Kearsley, (2008).

Segundo destacam Arruda et al. (2008, p.4):

No estágio de análise os profissionais de criação envolvidos no processo devem realizar avaliação da tarefa, função ou conteúdo (área acadêmica), além de identificar as características dos alunos e do ambiente de aprendizado, entendendo o que os alunos precisam conhecer. Na elaboração ocorre a articulação do desempenho dos alunos com os objetivos de aprendizado requeridos. Os profissionais nesta etapa irão analisar o que os alunos precisam aprender e de que maneira esse aprendizado será demonstrado em todo o curso. No desenvolvimento os responsáveis pela criação e produção elaboram os materiais de instrução que apresentam o que é necessário para atingir os objetivos da aprendizagem [...] Na implementação é o momento do contato (interação) do usuário (professores e alunos) com os materiais de instrução. Na avaliação acontecem as atividades que incluem testes e classificação (formativos) contínuos.

Segundo Moore e Kearsley (2008) o grau da implantação da abordagem ISD depende de vários fatores, como a compreensão dos professores envolvidos no processo, o compromisso da instituição de ensino e o seu grau de organização para apoiá-lo. Os autores afirmam que, por necessitar de tempo e por ser mais onerosa, a aplicação de todo o processo da ISD tende a ocorrer com maior intensidade em Universidades Abertas, do que nas universidades tradicionais. Destacam que as instituições de ensino com finalidade única e finalidade dupla usam o método de equipe para a criação de cursos.

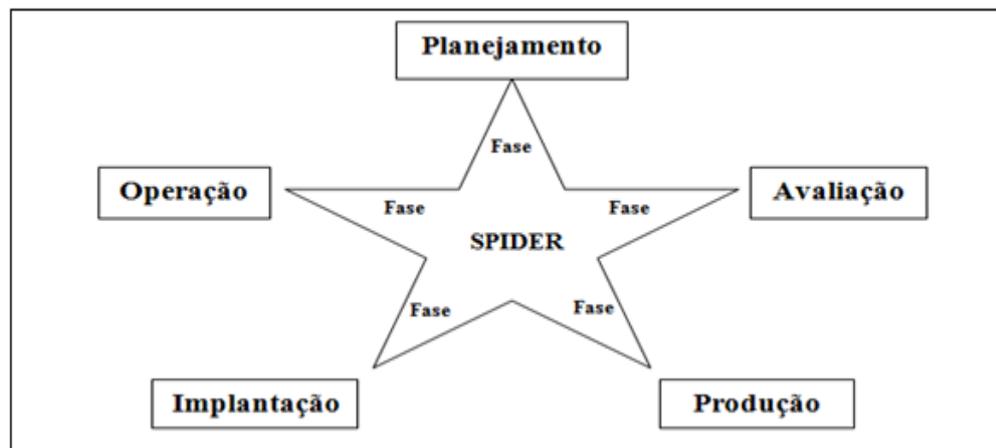
As universidades com finalidade única [...] Cada curso é criado e produzido por uma equipe que pode ser formada por até 20 ou mais pessoas, em que todo membro é um especialista. [...] Esses especialistas [...] incluem: produtores da web, editores de texto, designers gráficos, produtores de rádio e televisão, profissionais de elaboração de instrução, bibliotecários e até mesmo um fotobibliotecário especializado [...] Nas instituições com finalidade dupla [...] a parceria autor-editor tem se ampliado, às vezes, a fim de incluir alguns outros especialistas, porém, não em uma escala comparável às equipes do curso das instituições com finalidade única (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.111,113,115).

Outro modelo que indica as etapas do processo de planejamento para a criação dos sistemas de educação a distância é a metodologia Spider, desenvolvida por Xavier (2005), que é “composta de fases definidas e pontos a serem observados para criação e gestão de programas de cursos a distância sendo encarados como uma composição de vários fatores importantes (pedagógico, tecnológico, mercadológico e operacional) que se complementam” (XAVIER, 2005, p.1).

Visando o maior alcance do conteúdo e aplicação tanto nos setores corporativo e educacional, Xavier se vale de três premissas. A primeira é de que “O projeto de um curso a distância deve ser encarado sob a perspectiva de vários aspectos: pedagógico, tecnológico, mercadológico e operacional”; a segunda é de que “o curso a distância deve sofrer um processo de melhoria contínua”; e, por fim, a terceira premissa é de que “a construção de um curso a distância deve oferecer ‘customização’ e flexibilidade máximas”.

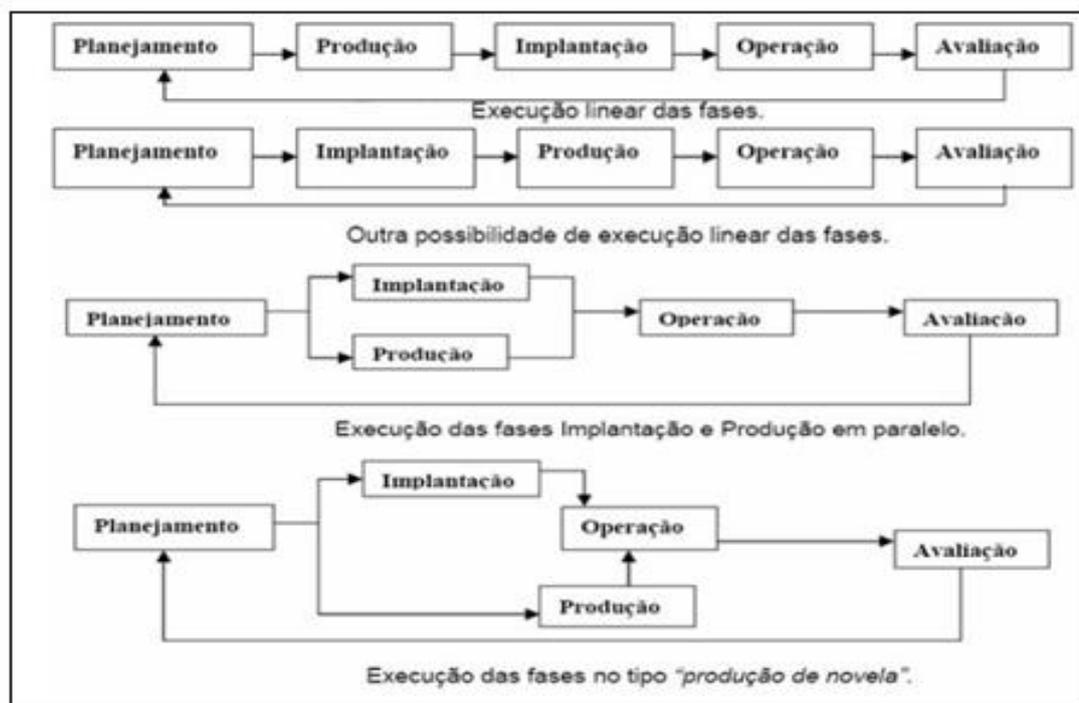
O desenvolvimento da metodologia Spider resultou da análise dos padrões de metadados educacionais, que poderiam ser utilizados não apenas na indexação de conteúdos, como também, para o planejamento, construção e avaliação dos cursos a distância (XAVIER, 2005, p.5). Tal metodologia é composta, por cinco fases, podendo ser organizadas de diferentes formas, conforme descritas nas figuras 2 e 3.

Figura 2 – Metodologia Spider.



Fonte: Xavier (2009).

Figura 3 - Execução das fases da Metodologia Spider.



Fonte: Adaptada de Xavier (2005).

Xavier (2005, p.7) discorre sobre cada fase. A do Planejamento é a etapa da análise dos cursos e de suas diretrizes pedagógicas, mercadológicas e financeiras. Para o desenvolvimento dessa fase, o autor afirma que é necessário conhecer o público-alvo, concorrentes, conteúdos e os objetivos a se alcançar; já a fase da Produção os conteúdos são gerados e manipulados pelos componentes do curso; na fase da Implantação, ocorre a execução das ações necessárias para a operação do curso, sendo necessário estar de posse das informações sobre a infraestrutura e recursos disponíveis para o curso; na fase da Operação, é a realização do curso, composto pelo cronograma que foi elaborado no planejamento; e a fase de Avaliação é o momento de análise do processo de execução das fases como um todo.

A concepção do Sistema de Educação a Distância é uma tarefa de grande complexidade. Além da criação dos cursos, a partir dos modelos metodológicos de planejamento, envolve também tomar decisões a respeito de vários aspectos, dentre os quais objetivos e a missão. Alguns questionamentos podem vir à tona, durante o processo de implantação dos Sistemas de Educação a Distância, tais como:

- i) quais são os elementos que se precisa considerar em projetos de EaD?
- ii) quais são os fatores que colocam em risco a implantação?
- iii) quais são os diversos entendimentos que se têm do assunto?
- iv) qual é o tamanho da demanda?
- v) que meios utilizar?
- vi) qual o papel dos governantes?
- vii) quais são as expectativas concernentes aos resultados? (ELIASQUEVICI; PRADO JUNIOR, 2008, p.313).

Neste sentido, o planejamento estratégico é uma ferramenta que auxilia o estabelecimento de critérios, e reduz a incerteza, quanto aos tipos de escolhas. Segundo Drucker (1975) o planejamento estratégico:

É o processo contínuo de tomar decisões [...] (envolvendo risco) no presente de modo sistemático e com maior conhecimento possível de seu futuro; é organizar sistematicamente os esforços necessários para que se cumpram essas decisões; e é medir os resultados dessas decisões contra as expectativas através de uma retroalimentação sistemática e organizada (DRUCKER, 1975, p.136).

Para Moore e Kearsley (2008) o planejamento estratégico é considerado pelos dirigentes e os colaboradores das instituições de ensino (federal e estadual) como uma das principais responsabilidades necessárias para veicular um programa de educação a distância de qualidade. Inclui:

[...] a definição de uma visão e de uma missão, metas e objetivos para a instituição ou o com relação à educação a distância; [...] escolher entre as opções, de modo que as metas prioritárias possam ser atingidas com qualidade aceitável e com os recursos disponíveis; [...] avaliação contínua das tendências que se alteram nas demandas dos alunos, das empresas e da sociedade; [...] acompanhar as opções tecnológicas emergentes que poderiam trazer maior eficiência; [...] projetar as necessidades futuras de recursos e de capital e tomar medidas para concretizá-las (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.201).

No que concerne à demarcação do quadro institucional, a equipe responsável se depara com várias situações, cujas decisões são tomadas com base em características específicas. Um determinado Sistema ou Programa adotado por uma universidade pode não ser adequado para outras instituições de ensino superior. A seguir, algumas decisões, bem como os aspectos a serem considerados para a implantação dos cursos, são apresentadas por Freeman (2003, p.33-55):

A escolha do tipo de Sistema de Educação a Distância, pretendida pela instituição de ensino - (no campus, no trabalho, ou junto dos estudantes). **Aspectos para decisão:** razões filosóficas para a escolha da Educação a Distância; O papel dos (materiais de aprendizagem para o estudo autônomo, ensino e apoio a distância, tutoriais, comunicação assíncrona, serviços de aconselhamento e avaliação), e o motivo que foi atribuído esse papel; O tipo de Sistema que pretende adotar (no campus [universitário], na organização [empresa], individual) (FREEMAN, 2003, p.34);

Escolha do ritmo de estudo – (adoção da flexibilidade no ritmo do estudo – o aluno opta pelo seu ritmo, ou o ritmo de estudo, bem como os prazos para a conclusão dos cursos, quem determina é a instituição de ensino). **Aspectos para decisão:** Filosofia do sistema em relação ao ritmo de estudo; os mecanismos a serem usados para efetivar o ritmo de estudo

adotado – a entrega de trabalhos, sessões presenciais, início e fim de conferências online, tutoriais por telefone [e outros], e exames (FREEMAN, 2003, p.38);

Acesso aberto ou não – (se a instituição tenciona oferecer acesso aberto, considerando a heterogeneidade da população de estudantes, bem como estabelecer o critério de seleção. O acesso à sistemas de EAD poderá ser limitado intencionalmente, ou sem intenção – através de um descuido na forma como os sistemas educacionais, ou os cursos foram desenhados, criando barreiras em relação a vários fatores tais como: local, alunos que moram em lugares remotos podem ter dificuldade de acesso a centros de estudo ou bibliotecas; e dificuldades de acesso ao equipamento de estudo). **Aspectos para decisão:** O pressuposto da aprendizagem anterior adotado pelo sistema; as técnicas de estudos a serem exigidas aos alunos; quem o sistema poderá excluir não intencionalmente; e o que fazer quanto a isso (FREEMAN, 2003, p. 39);

Instituição terá uma ou duas modalidades de ensino - (a maioria dos Sistemas de Educação a Distância são desenvolvidos como uma extensão do ensino ministrado por uma escola ou universidade: são instituições com duas modalidades de ensino. Às vezes é necessário decidir entre criar uma nova instituição para o EAD ou alargar o trabalho de uma instituição de EAD já existente). **Aspectos para decisão:** O regime que o sistema educacional irá favorecer (presencial, semipresencial, ou a distância); utilização do currículo vigente do regime presencial na EAD; utilização do atual pessoal acadêmico do regime presencial na EAD; utilização da atual gestão e estruturas administrativas na EAD; utilização dos sistemas financeiros atuais na EAD (FREEMAN, 2003, p.42-43);

A capacidade tecnológica – (envolve decisão quanto ao tipo de tecnologia mais apropriada para cada caso). **Aspectos para decisão:** o tipo de tecnologia a ser utilizada para: fornecer informações a potenciais alunos; aos estudantes; aos tutores; diagnosticar a aprendizagem necessária; realização de matrículas; ministração passiva dos materiais de aprendizagem; ministração interativa dos materiais de aprendizagem; acesso aos recursos *online*; comunicação direta; em conferências; preparação de trabalhos pelos estudantes; preparação de materiais de aprendizagem; ministrar materiais de aprendizagem; e administração (FREEMAN, 2003, p.46); e

Participação presencial – (decisão quanto à obrigatoriedade das aulas presenciais nos centros de apoio local). **Aspectos para decisão:** Filosofia da instituição em relação à participação presencial nas aulas; tipos de eventos que exigem a participação presencial;

argumentos para tornar obrigatória a participação nos eventos; argumentos para tornar a participação presencial voluntária nos eventos (FREEMAN, 2003, p. 52).

Algumas instituições de ensino superior, como as brasileiras, procuram atender os requisitos estabelecidos em documentos governamentais para planejarem os seus cursos.

Nos “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância” (BRASIL, 2007, p. 8-24) são apresentados os critérios às universidades, com os requisitos para a criação e a oferta dos cursos na modalidade a distância. Conforme destacado no documento, devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, categorias envolvendo os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, devem estar expressos no Projeto Político-Pedagógico, com os seguintes tópicos principais:

Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem – (a opção epistemológica de educação; uso inovador da tecnologia na educação a distância; estruturação curricular por meio da interdisciplinaridade e contextualização; e inclusão de um módulo). (BRASIL, 2007, p.8);

Sistemas de Comunicação - (deve descrever como se dará a interação entre os estudantes, tutores e professores ao longo do curso; o modelo de tutoria; previsão dos momentos presenciais, horários de tutoria presencial e tutoria a distância; sistema de orientação e acompanhamento do estudante; flexibilidade no atendimento ao estudante com horário ampliado para o atendimento tutorial; polos de apoio descentralizados de atendimento ao estudante; facilitar a interação entre os estudantes, tutores e docentes em tempo real, através de tecnologias como videoconferências, chats na internet, telefones, entre outros para promover a interação). (BRASIL, 2007, p.10);

Material Didático – (deve conter um guia geral do curso, no formato impresso ou digital, que oriente os alunos quanto às características da educação a distância; informações gerais do curso – grade curricular ementas, etc -; informativo quanto aos materiais que estarão disponíveis aos estudantes – livros-texto, cadernos de atividades, leituras complementares, roteiros, obras de referência, CD Rom, *Websites*, vídeos, ou seja, um conjunto - impresso e/ou disponível na rede - que se articula com outras tecnologias de comunicação e informação para garantir flexibilidade e diversidade; formas de interação com os professores, tutores e demais colegas; e sistema de acompanhamento e avaliação). (BRASIL, 2007, p.13);

Equipe Multidisciplinar – (formada, principalmente por: docentes; e pessoal técnico-administrativo. Tem por função oferecer apoio necessário para a realização dos cursos oferecidos, atuando tanto na sede da instituição junto à equipe responsável pela criação dos

cursos, como também nos polos de ensino. As principais atividades exercidas por tais profissionais são administrativa e tecnológica. Na parte administrativa, a equipe atua em funções na secretaria acadêmica, dentre as atividades exercidas estão o apoio ao docente e tutores nas atividades presenciais e a distância, através da distribuição e recebimento de materiais didático, atendimento de usuários de laboratórios e bibliotecas, entre outros). (BRASIL, 2007, p. 19); e

Infraestrutura de apoio – (no documento é feita menção a dois tipos de infraestrutura de apoio: material – televisão, vídeo-cassetes, áudio-cassetes, fotografias, impressoras, linhas telefônicas 0800, internet, videoconferências, computadores ligados à rede. É destacado ainda que a universidade não está isenta de dispor de centros de documentação e informação para prover suporte aos estudantes, tutores e professores; e estrutura física – na sede da instituição, núcleo de EAD, e polos de apoio presencial) (BRASIL, 2007, p.24).

A concepção do Sistema Educacional a Distância, envolve vários outros aspectos, além dos expostos anteriormente. Segundo Eliasquevici e Prado Junior (2008, p.309) “A tarefa de projetar um sistema de educação a distância (SEAD) é um processo complexo devido ao número de componentes envolvidos, às diferentes visões e abordagens quanto à sua eficácia, aos valores em disputa, aos interesses em jogo e às decisões urgentes”.

No tocante à formação da equipe de apoio, Freeman (2003, p.177) enfatiza a necessidade de se conhecer aspectos da EAD, que não são utilizados na Educação convencional, o que requer, muitas vezes, preparar as pessoas recrutadas para tal processo. Para o autor, as três áreas em que o conhecimento em relação a EAD mais se destacam, em comparação à outros tipos de educação são na tutoria; no desenvolvimento do curso e no aconselhamento. Os aspectos a serem considerados na tomada de decisão para a formação da dessa equipe são: tipos de pessoas a serem recrutadas para serem tutores, escritores, editores e conselheiros; tipos de conhecimentos que essas pessoas deverão ter; e como dar formação para aquisição de conhecimento relativa à EAD.

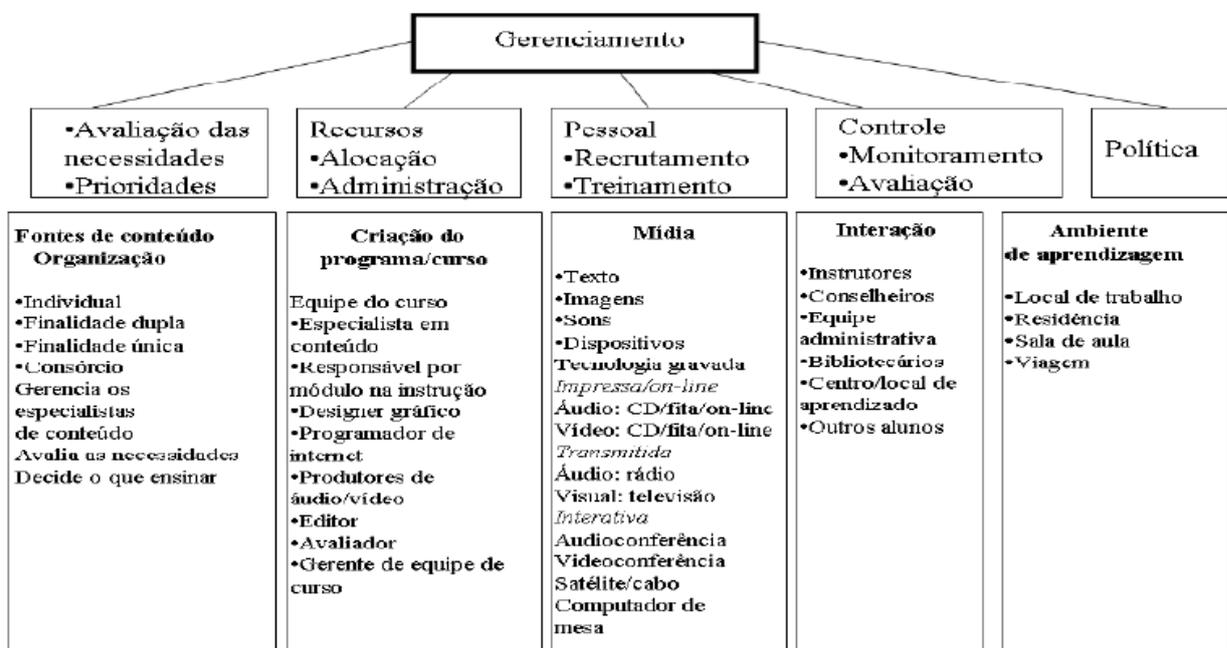
Freeman (2003, p.184) afirma que o pessoal de apoio desempenha várias funções tais como: tratar de pedidos de informação de alunos interessados; dar informações e conselhos aos estudantes interessados; matricular alunos; manter registro dos estudantes; produzir e enviar materiais. Quanto aos aspectos a serem considerados na concepção dos cursos de EAD são as tarefas a serem desempenhadas pelo pessoal de apoio; os conhecimentos requeridos; quantidades de cada tipo de profissionais que demandados; como será selecionado esse

peçoal; tipo de formação especializada para atuar na EAD; e a forma de atualização do conhecimento.

Um aspecto importante que merece ser observado é que, embora se tenha destacado as habilidades, bem como a necessidade de formação para poder atuar na EAD, a composição de profissionais requeridos não é explorada, por Freeman. E no documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, este aspecto é pouco aprofundado.

Visando descrever os principais processos componentes de um sistema de educação a distância, Moore e Kearsely (2008, p.12) propuseram um modelo sistêmico composto por elementos que as instituições educacionais, desde as mais sofisticadas até as mais simples, devem ter, para criarem os seus cursos, tais como: fonte de conhecimento que deve ser ensinada e aprendida; subsistema para estruturar o conhecimento em materiais e atividades para os alunos; subsistema de transmissão de cursos para os estudantes; interação entre os professores e alunos; estudantes em seus ambientes distintos; subsistema para avaliar e controlar os resultados; e organização com estrutura administrativa para ligar peças distintas. Na figura 4 é apresentado o modelo sistêmico de educação a distância, mostrando não só as atividades, como também os profissionais organizados em subsistemas.

Figura 4 – Um modelo sistêmico para educação a distância.



Fonte: Moore; Kearsley (2008, p. 14).

A figura acima ilustra uma síntese dos aspectos a serem considerados no planejamento e na criação dos cursos, conforme já exposto no decorrer desta seção. No modelo citado, os

bibliotecários estão incluídos no subsistema de interação. Apesar disso, não são mencionados os papéis que tais profissionais podem exercer nesse subsistema. Mesmo não explorando a função do profissional da informação no subsistema interação, Moore e Kearsley (2008, p.208-209), destacam a importância dos serviços das bibliotecas, mostrando as diretrizes criadas pela ACRL, os serviços de algumas bibliotecas universitárias para os estudantes *off-campus*, bem como o acesso aos bibliotecários. Relatam a experiência de uma biblioteca universitária que recebeu verba da Fundação Bush para o desenvolvimento de um programa de serviços de bibliotecas para os alunos de educação a distância.

O planejamento de serviços de biblioteca para o aprendizado a distância será orientado pelo seguinte princípio: O que é bom para os alunos campus também deve ser bom para os alunos a distância.. Inversamente, os serviços de biblioteca desenvolvidos tendo os alunos a distância em mente também precisam dar certo para os alunos no campus. Esse método reflete a crença de que, no futuro, diminuirá a distinção entre aprendizado a distância e no campus [...] A biblioteca planeja enfatizar quatro áreas principais de desenvolvimento: 1) contato com o corpo docente e comunicações; 2) acesso ampliado aos recursos de informação; 3) serviços de referência e consulta; e 4) instrução no uso dos recursos de informação (BUTLER, 1997 apud MOORE; KEARSLEY, 2008, p.210).

Os esforços na formação da equipe de apoio, multidisciplinar, objetivam a organização sistemática dos serviços que visam dar suporte ao aluno. Em tais serviços, a necessidade de tomar decisões, bem como de considerar aspectos relevantes no planejamento, não difere das demais etapas mencionadas. A demanda pelo planejamento do serviço de apoio se justifica, em primeiro lugar, porque:

O apoio aos estudantes tem sido visto universalmente como um leque de serviços oferecidos aos estudantes, que eles podem optar por utilizar ou não. Contudo, esta visão tem vindo a ser posta em causa, porque os estudantes que mais necessitam destes serviços são aqueles que menos provavelmente os utilizam. Os analistas atribuem isto ao facto de os estudantes não possuírem as técnicas e o background que lhes permita identificar qual a ajuda de que precisam. Para ultrapassar este condicionalismo, sugerem que os serviços de apoio sejam mais intervencionistas, por exemplo, procurando estudantes com técnicas de estudo deficientes, e convidando-os a aceitarem ajuda nesta área. (BRINDLEY; JEAN-LOUIS, 1990 apud FREEMAN, 2003, p. 110).

E também porque a implementação de cursos superiores a distância representa um significativo investimento para a instituição de ensino, que são direcionadas para a construção de infraestrutura material compatível com o número de alunos a ser atendido, com os recursos tecnológicos a serviço do processo pedagógico e com a logística de distribuição territorial dos polos, bem como, custear os recursos humanos e educacionais (COSTA, 2007, p.11). Entre os serviços de apoio estão:

[...] correspondência (carta/e-mail) com os tutores; [...] diálogo ao telefone com os tutores; [...] diálogo por telefone/online conduzido pelos tutores; [...] tutoriais; [...] sessões de estudo ao fim-de-semana; [...] visitas de estudo; [...] newsletters e jornais;

[...] tutoriais através da rádio; [...] grupos de auto-ajuda; [...] eventos sociais; [...] Web sites (especialmente *bulletin boards*) (FREEMAN, 2003, p.110).

As bibliotecas também fazem parte do apoio que a educação a distância deve oferecer aos estudantes do ensino superior. A concepção dos serviços para atender o público *off-campus*, merece um olhar cuidadoso, na etapa do planejamento dos Sistemas ou dos Programas Educacionais. Na literatura, a biblioteca tem sido considerada como um importante suporte aos alunos, através do acesso aos livros tanto no formato físico, como digital. Apesar disso, a questão da necessidade de planejar os serviços das bibliotecas, é pouco considerada.

No Brasil, a exigência do Ministério da Educação, através do documento “Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância”, feita às universidades, quanto às instalações dos polos de apoio presencial de ensino, prevê a instalação de bibliotecas nesses locais. Conforme relata Costa (2007, p.13):

A biblioteca deve ser ampla e possuir acervo atualizado em quantidade e qualidade compatíveis com o projeto pedagógico dos cursos ofertados. O material oferecido na biblioteca deve ser disponibilizado em diferentes mídias, seguindo o princípio da flexibilidade, recorrendo à amplitude de meios de comunicação e informação, os quais devem prevalecer na educação a distância. É importante, também, que a biblioteca esteja informatizada, permitindo que sejam realizadas consultas *on-line*, solicitação virtual de empréstimos dos livros, entre outras formas de organização que facilitem o acesso ao conhecimento e, deste modo, favoreça as atividades de aprendizado e de pesquisa. Além disso, em seu espaço interno, a biblioteca deve dispor de salas de estudos individuais e em grupo.

Entretanto, a questão do planejamento dos serviços, deixa de ser tratada nesse documento. Outro ponto que o documento deixa de contemplar claramente, se refere ao uso dos serviços das bibliotecas universitárias. Um estudante de Educação a Distância, regularmente matriculado pela universidade, possui oficialmente vínculo com a instituição de ensino superior, que optou cursar. Logo, deveria usufruir os serviços das bibliotecas universitárias, da mesma forma que os alunos dos cursos presenciais. Porém, não há informações explícitas no documento em relação a essa questão, o que pode dar margem para tais alunos serem desconsiderados quanto ao uso dos recursos que se encontram na sede da universidade, e dos serviços e produtos informacionais da biblioteca universitária.

Portanto, torna-se pertinente, investigar a questão da criação e da oferta dos serviços de apoio pelas bibliotecas universitárias, bem como a sua participação no planejamento dos Sistemas ou Programas, e por fim, o seu papel no apoio a Educação Superior na modalidade a distância.

3 O PAPEL DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA

Para entender o papel da biblioteca universitária na Educação Superior a Distância, convém discorrer, brevemente, sobre a sua importância nas universidades.

Ao longo dos anos, a biblioteca universitária tem desempenhado um duplo papel: o de preservar o conhecimento e o de apoiar a aprendizagem do indivíduo. Carvalho (2004, p.78) relata que a origem das bibliotecas universitárias encontra-se sedimentada nas bibliotecas de ordens religiosas que sustentaram o movimento de criação das universidades. Conforme observa essa autora, naquela ocasião, as bibliotecas eram lugares reservados, o acesso à coleção era restrito e tinham como principal função a preservação do conhecimento então produzido.

Já no que diz respeito ao apoio à aprendizagem do indivíduo, Lemos (2005, p.106) destaca que foi a partir de meados do século XIX, que as bibliotecas, em especial, as públicas e as universitárias, ganharam grande impulso, e passaram a serem vistas como instrumentos auxiliares do processo de educação formal.

No Brasil, o surgimento das bibliotecas universitárias ocorreu no final do século XIX e início do século XX, com a inclusão das primeiras universidades pelos jesuítas, que por sua vez, dispunham de bibliotecas não apenas para o uso pessoal, mas também para apoiar as suas responsabilidades com seminários e colégios. Visando à permanência das bibliotecas nas escolas acadêmicas, algumas ações foram tomadas ao longo dos anos. Entre as iniciativas estão: a determinação feita no capítulo 19 do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário Dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores de 1901, para manterem as bibliotecas nas universidades; e a recomendação feita pelo Conselho Federal de Educação em 1963, da existência de biblioteca como um dos requisitos para o reconhecimento de cursos acadêmicos, cuja proposta ganhou força com a Reforma Universitária em 1968, passando a haver maior investimento nesses espaços (CARVALHO, 2004, p.83-85).

Além da função de organizar a informação para o uso, Carvalho (2004, p.96) afirma que a biblioteca universitária, deve se encarada como um espaço de múltipla comunicação, e pensada como um dos espaços facilitadores de aprendizagem, representando, por assim dizer, um fórum de interação entre os emissores e receptores do conhecimento e da informação e provedora de acesso a uma multiplicidade de fontes informacionais.

Para Garcia (2006, p.85) as bibliotecas (sejam elas públicas, universitárias ou especializadas), devem ser vistas como centros de aprendizagem local e espaço para apoiar as pessoas com necessidades de informação e aprendizagem continuada e ao longo da vida, seja através da educação formal, nas escolas e universidades ou pela aprendizagem informal.

Assim sendo, a Biblioteca Universitária:

Integrada a Instituição de Ensino Superior, tem como propósito oferecer serviços e produtos de informação que atendam as necessidades de aprendizagem, consulta e pesquisa de comunidade acadêmica. Sua missão é complementar os conhecimentos ministrados no currículo dos cursos, contribuindo para capacitação do estudante e para formação contínua do próprio professor, no sentido de torná-los usuários independentes da informação, conscientizando-os [...] usando corretamente os recursos informacionais e os princípios de pesquisa bibliográfica (FIGUEIREDO, 1996; SILVA; ARAÚJO, 2003 apud NUNES; SILVA, 2008, p.4).

Na atualidade, as bibliotecas universitárias, são consideradas como um dos requisitos de avaliação para aprovação dos cursos, inclusive os de graduação, na modalidade a distância, sobretudo, no que diz respeito ao apoio à aprendizagem do aluno *off-campus*.

No Brasil, o documento, Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), criado pelo Ministério da Educação, além da exigência da instalação de polos de apoio presencial de ensino nos municípios, prevê também a inclusão de bibliotecas nesses polos, com o acervo atualizado, compatível com as disciplinas oferecidas, e que também tenham o sistema de empréstimo, possibilitando o acesso aos materiais tanto disponíveis nos polos, quanto também na sede da instituição.

Além dos Referenciais de Qualidade, o documento, Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na Dimensão 3, contém detalhes sobre a Infraestrutura dos locais, bem como critérios de análise para a quantidade de material bibliográfico que deve haver para a oferta dos cursos a distância. A existência do acervo digital também é objeto de análise (BRASIL, 2012, p.21). Conforme destacam Netto, Giraffa e Faria (2010, p.130) a biblioteca digital é um importante indicador que tem agregado qualidade à educação a distância. De acordo Tammaro e Salarelli (2008, p.273):

Uma função importante das bibliotecas digitais na sociedade da aprendizagem refere-se à capacitação do usuário. Sejam usuários remotos ou pessoas com necessidades especiais de atendimento, os usuários precisam possuir uma capacitação básica (deverão ser alfabetizados) para ter acesso à informação e aos conteúdos das bibliotecas [...].

Concordemente, Le Coadic (2004, p.112) afirma que a educação para a informação leva a questões relacionadas às habilidades necessárias para aprender a se informar, a aprender a informar, assim como também onde adquirir tais informações.

Em vista disso, as bibliotecas universitárias, e os bibliotecários que nelas atuam, têm um importante papel na formação dos usuários de informação quanto ao uso das bibliotecas digitais, sejam estes vinculados aos cursos da modalidade presencial, ou a distância.

A seguir são abordados recursos como o acervo digital, como também as ferramentas da *Web* na oferta de serviços das bibliotecas em apoio a Educação Superior a Distância.

3.1 Serviços na *web* oferecidos pelas bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância

A importância da implantação de uma biblioteca digital em apoio a Educação a Distância tem ocupado boa parte dos estudos realizados por alguns pesquisadores. Entre as pesquisas realizadas estão a dissertação de mestrado de Garcez (2000) e a tese de doutorado de Blattmann (2001), em cujas pesquisas as autoras apresentaram vários conceitos e suas diferenças como biblioteca virtual, biblioteca digital, biblioteca híbrida, biblioteca eletrônica etc. Além desses dois trabalhos, os artigos como o de Mostafa (2003), de Santos Filho e Giannasi-Kaimen (2009) destacam a importância das bibliotecas digitais como recurso informacional necessário aos Programas de Educação a Distância.

Não obstante, o conceito de biblioteca digital tem gerado discussões entre os pesquisadores, demarcando assim, a falta de consenso e confusão conceitual na literatura. A respeito disso, Sayão (2008-2009, p.8) faz o seguinte comentário:

O termo 'biblioteca digital' vem sendo aplicado a uma variedade extraordinária de coisas – do catálogo *on-line* de comércio eletrônico à coleção de programas de computadores –, grande parte delas desvinculada do conceito que temos de biblioteca.

A busca por uma definição mais precisa e consensual para biblioteca digital esbarra também na existência de três termos – biblioteca digital, biblioteca eletrônica e biblioteca virtual – que possuem diferentes significados, mas que são usados frequentemente para designar a mesma coisa.

Em relação a uma possível definição para a biblioteca digital, Sayão (2008-2009, p.14) considera:

o único consenso possível de se distinguir é que o conceito de biblioteca digital não é equivalente a uma mera coleção digitalizada apoiada por uma ferramenta de gestão de informação. Esse primeiro patamar na evolução das bibliotecas digitais foi substituído por um conceito mais sofisticado que envolve um ambiente onde estão reunidas coleções, serviços e pessoas com a missão de dar apoio ao ciclo completo de criação, disseminação, uso e preservação de dados, informação e conhecimento, como propõe Paul Duguid (1997).

Sayão (2008-2009, p.12) com base em Brown (2005) destaca que a “tecnologia atual está focada na conversão de papel para formatos digitais e não na conversão da biblioteca [...] para formatos digitais”. Na educação superior a distância, a preocupação em oferecer

bibliotecas digitais equivalentes às bibliotecas universitárias, em alguns casos, esbarra no obstáculo que limita o acesso dos alunos *off-campus* ao material didático. Em outras situações, os alunos conseguem ter acesso aos livros digitais. Porém, fornecer apenas o acesso ao acervo digital (seja de materiais didáticos, seja de livros), além de representar apenas parte dos serviços de uma biblioteca, pode ser insuficiente para o atendimento das necessidades informacionais dos estudantes dos cursos semipresenciais.

O estudo do conceito da *Web 2.0 (Web Social)* e sua aplicação nos serviços da biblioteca universitária tende a contribuir para a Educação a Distância, em especial no âmbito do ensino acadêmico, pois agrega valor às bibliotecas digitais em relação à oferta de serviços bibliotecários, viabiliza maior interação com os usuários, assim como possibilita o compartilhamento da informação e do conhecimento entre os alunos e tutores que estão fora do campus universitário na realização de trabalhos colaborativos.

As nomenclaturas como *Web 1.0 (Web Tradicional)*, e *Web 2.0 (Web Social)* são usadas na literatura tanto nas áreas da Ciência da Informação e da Biblioteconomia, como também na área da Educação entre outras, para indicar diferentes recursos e características comportamentais dos usuários na *Web*, que vão desde o simples acesso a informações até o compartilhamento, colaboração e interação entre os indivíduos.

A *Web 1.0 (Web Tradicional)* é o nome que se dá à primeira fase da *web*. Suas principais características são:

Possibilita acessar um conjunto de documentos dispersos nos computadores, que podem conter textos, imagens, sons e outros tipos de dados, com links caracterizando a *web* como um sistema de hipertexto ou hiperímídia, que ao acessar a internet, permite a locomoção de um documento para o outro (CENDÓN, 2007, p.288);

São marcadas pelo acesso aos mecanismos de busca, às *websites* e aos canais de comunicação com o usuário, cuja interação ocorre de um-para-um, ou de um-para-muitos, sem participação e colaboração *online* (BRITO; SILVA, 2010, p.1).

No caso das bibliotecas, além de possibilitar o acesso aos acervos digitais, a *web* tradicional permite a divulgação dos serviços oferecidos aos usuários, através de *websites* e também, o acesso aos catálogos *online* (função que simplesmente aciona o sistema de automação do catálogo das bibliotecas, por meio de um *link* de hipertexto, que dá início ao outro programa).

Os principais canais de comunicação que a *web* tradicional viabiliza entre a biblioteca universitária e os usuários, são o *chat* (bate-papo) que possibilita agilizar o atendimento; o

correio eletrônico (*e-mail*) que permite a troca de mensagens entre bibliotecários e usuários, anexar arquivos, fotos e inserir *links* no corpo da mensagem; e FAQ'S (*Frequently Asked Questions*) lista de perguntas frequentes feitas pelo usuário à biblioteca.

Já a *Web 2.0 (Web Social)* é considerada um conjunto de princípios, práticas e tecnologias que configuram a segunda geração da *Web*, mais participativa, em que o usuário atua participando, colaborando e controlando seus próprios dados. Tal termo foi criado em outubro de 2004, por Tim O'Reilly, da O'Reilly Media, e rapidamente ficou popular, passando a ser utilizado em diversos textos para descrever o que estava acontecendo na Internet, como o crescimento das mídias e redes sociais, e para descrever novos comportamentos dos usuários na internet e nos *sites* colaborativos (MANESS, 2007; TORRES, 2009, p.349).

Os recursos da *web* social possibilitam maior intervenção, participação e colaboração dos usuários e maior aproximação com as bibliotecas tanto as digitais como as tradicionais. Na biblioteca universitária, para os estudantes *off-campus*, a *web* social possibilita a dinamização do compartilhamento da informação e do conhecimento.

Michael Casey (2006 apud SODT; SUMMEY, 2012, p.3) cunhou de Biblioteca 2.0 as aplicações das ferramentas da *web* social nos serviços nas bibliotecas. A respeito de tais aplicações, Borba et al. (2011, p.1) relatam que houve uma intensificação em relação ao uso das ferramentas baseadas na *web 2.0* na rotina das bibliotecas universitárias, nos últimos anos, porque além de propiciar a expansão dos serviços de informação para o universo digital, possibilitam a interação efetiva entre os usuários e os fornecedores desses serviços.

Entre alguns recursos colaborativos da *web* Social agregados aos serviços das bibliotecas universitárias estão:

Blogs – são recursos para registro cronológico e frequentemente atualizado de opiniões, fatos, imagens ou qualquer outro tipo de conteúdo que os autores queiram disponibilizar, e funciona como diário virtual. Entre os seus usos nas bibliotecas estão a recomendação de leitura, divulgação dos serviços e novidades, e aplicação no serviço de referência, como auxílio para o bibliotecário localizar pesquisas e discussões a respeito de temas pouco explorados (BARROS, 2006).

Wikis – são recursos para produção coletiva de textos, com estrutura lógica semelhante a de um *Blog*, com a funcionalidade acrescida de que qualquer um pode juntar, editar e apagar conteúdos mesmo os criados por outros autores. Nas bibliotecas, tal recurso pode ser aplicado para a competência informacional, possibilitando a construção e edição colaborativa

de textos, e o compartilhamento entre bibliotecários e usuários (MANESS, 2007).

Microblogging – como o *Twitter* – permite aos usuários o envio e a leitura de atualizações pessoais ou institucionais através da própria *web* ou por SMS (mensagens instantâneas recebidas do celular). Funciona como uma espécie de serviços de mensagens curtas cujos posts, tem no máximo 140 caracteres, e são chamados de “*tweets*”. O uso de tal ferramenta nas bibliotecas serve para divulgar notícias sobre concursos, novas aquisições, leituras recomendadas etc (ARCHER; CIANCONI, 2010, p.65; BRITO; SILVA, 2010, p.8).

As Redes Sociais como *Facebook*, *Hi5*, *Myspece* – são utilizadas para conversas e compartilhamento de informações. Além de relevantes para os estudantes dos cursos a distância, para as bibliotecas servem como ferramentas para divulgação dos serviços oferecidos, das aquisições recentes, bem como canais para divulgar eventos.

Mensagens Instantâneas – recurso que permite a comunicação, através do envio e recebimento de textos e arquivos em tempo real. Funciona como um bate-papo ou um *chat* (recurso já existente na *web* tradicional), com a diferença que agora possibilita conferências em áudio, vídeo, *SMS*, celular e rádio para vários usuários simultaneamente. O *Skype* é um exemplo de *software* que agrega as mensagens instantâneas à função da telefonia *voip* (voz sobre IP), áudio e vídeo. É uma espécie de telefone virtual, permitindo a comunicação por voz e vídeo entre várias pessoas simultaneamente. Esses recursos podem ser usados quando o usuário desejar se comunicar entre si e/ou com o bibliotecário e permitem também enviar um *link* referenciando um documento na *web*.

RSS Feeds (*Rich Site Summary* ou *Really Simple Syndication*) – considerada como ferramenta de agregação de conteúdos, permite ao usuário receber informações frequentemente atualizadas e do seu interesse, no seu *e-mail*, sem que este precise acessar o *website* ou *blog* da biblioteca (MANESS, 2007; ARCHER; CIANCONI, 2010).

É possível observar algumas bibliotecas universitárias usando os recursos tanto da *web* tradicional como da *web* social para oferecer não só o acervo digital, como também para manter contato com os seus usuários para a oferta de serviços.

Vale mencionar a Biblioteca da Universidade de Pepperdine⁵, Califórnia. Além de oferecer acesso às bases de dados e aos catálogos *online*, também apresenta no *site* da Biblioteca um item chamado de “Iniciativas Digitais”, formado por *links* que dão acesso aos projetos de tecnologias recentes, tais como: *iTunes U*, oferece acesso gratuito, permitindo visualizar e baixar faixas de áudio e vídeo em computadores ou em *iPod*, para assistir

⁵ <http://library.pepperdine.edu/>

palestras e eventos realizados na Universidade de Pepperdine; *PepWikis*, sistema que suporta dezenas de *wikis* que permite aos grupos compartilharem informações, documentos, *blogs* e comentários e *RSS Feeds*; *Pepperdine Digital Collections*⁶, que dá acesso às coleções digitais; *Pepperdine Digital Commons*, que oferece uma publicação eletrônica e plataforma de arquivamento digital para a comunidade acadêmica de Pepperdine, incluindo revistas, páginas *web* do corpo docente, anais de conferências, pesquisas; e por fim, os aplicativos móveis e *Widgets*, formados por aplicativos para disponibilizar os recursos da biblioteca disponíveis a qualquer hora e em qualquer lugar para a realização de pesquisas. Os recursos usados para manter contato com os usuários são o *chat* e o *e-mail*; e as redes sociais como o *Facebook* e o *Twitter* são utilizadas para divulgar serviços.

Os *e-books* e os *audiobooks* também são recursos usados pelas universidades para atender aos estudantes de educação a distância nos cursos acadêmicos. Segundo Bottentuit Júnior, Lisbôa e Coutinho (2009, p. 435) o principal objetivo é a disponibilização dos livros no formato digital, no computador ou nos dispositivos móveis, que podem ser facilmente acessados pela internet, CD-Rom, ou pendrive. O leitor de livros eletrônicos (*e-book reader*): “são dispositivos eletrônicos portáteis que exibem texto e imagem. Podem armazenar um grande número de documentos em sua memória interna, fazendo com que realmente seja possível ter uma biblioteca em seu bolso” (DRINKWATER, 2010 apud SILVA, 2011, p. 37).

Os *audiobooks*, conforme relatam Bottentuit Júnior, Lisbôa e Coutinho (2009, p. 438) são muito utilizados pelas bibliotecas para incluir os deficientes visuais no mundo da leitura. Todavia, os autores ressaltam que esse recurso, como uma forma dinâmica e diferenciada de acessar a informação, pode atrair diferente leitores, que por vários motivos não usam os livros impressos, e preferem usar tal ferramenta para ouvir leitura. Tal recurso é possível acessar pela internet. No que se refere ao acesso aos *audiobooks*, os autores ainda destacam outra forma de acesso na internet, através da associação aos vídeos, que consiste na gravação de pequenos trechos do livro em vídeo, denominada de videoaudiolivro, disponibilizado *online* e pode ser usado para fins educativos.

A George Mason University Library⁷ fornece um guia destinado aos estudantes e professores de educação a distância dos cursos acadêmicos, apresentando uma introdução sobre os serviços oferecidos. Entre estes está o acesso e instruções sobre o uso dos *e-books*. A forma utilizada pelos bibliotecários para fornecer auxílio para pesquisa e manter contato com

⁶ <http://pepperdine.contentdm.oclc.org/cdm/>

⁷ <http://infoguides.gmu.edu/content.php?pid=289392&sid=2397679>

o usuário é realizada através de telefone, *e-mail*, e mensagens instantâneas. Quanto aos recursos da *web* social usados por essa biblioteca para divulgação são o *RSS Feeds*, o *Facebook*, o *Twitter*, o *YouTube* e o *Flickr*.

Outra biblioteca que oferece serviços aos estudantes fora do campus universitário é The University of Maine⁸. Os serviços oferecidos são acesso a reservas eletrônicas e a coleções digitais; pergunte ao bibliotecário através do *chat*, correios e serviços por telefone; e *download* de *audiobooks* gratuitos.

Na Universidade Carlos III de Madrid, as bibliotecas tem um papel participativo no apoio à aprendizagem dos alunos a distância. Segundo Hernández-Pérez (2013, p.9) nessa universidade as bibliotecas oferecerem todo suporte para professores e estudantes.

No que tange aos serviços oferecidos pelas bibliotecas aos alunos de EAD, os serviços *online* oferecidos são: acesso à coleção eletrônica; acesso à coleção impressa (em que o aluno pode solicitar a digitalização de artigos de revistas impressas); instrução bibliográfica; controle de empréstimo (o aluno pode fazer renovação de empréstimo, empréstimo entre bibliotecas e outros serviços). Já os serviços oferecidos no local são: empréstimo e devolução de materiais bibliográficos (a devolução dos materiais pode ser feita pelo correio); reserva de sala de estudo individual e em grupo; conexão *WiFi* em todo o campus universitário; uso de aulas informáticas (em que o discente tem acesso livre para realizar trabalhos de busca de informação); reprografia e Oficinas de aula e de ajuda. Também é oferecido curso de formação de usuários cuja proposta é de preparar os alunos para desenvolverem habilidades de busca e uso da informação não só acadêmica, mas também no trabalho. (UNIVERSIDAD CARLOS III, 2013, p.2)

No Brasil, várias bibliotecas universitárias usam algumas ferramentas da *web* social, como o *Facebook*, o *Twitter* e os *blogs*, para divulgar serviços, palestras, eventos e aquisições de livros. Elias Junior, Capello e Santos (2012); e Elias Júnior, Almendra e Vaz (2012) apresentaram uma pesquisa em que mapearam as unidades de informação de universidades federais de todas as regiões brasileiras que usam e se apropriam dos recursos da *Web 2.0*. A conclusão desta pesquisa em relação às bibliotecas universitárias é de que o percentual quanto ao uso dos recursos da *web* social é muito baixa. E apresentam a seguinte consideração: “[...] para além de saber se as bibliotecas universitárias estão presentes no ciberespaço ou se utilizam as ferramentas colaborativas é preciso investigar quais têm sido os usos e as apropriações que as bibliotecas vêm fazendo dessas ferramentas e dos ambientes virtuais”

⁸ <http://library.umaine.edu/>

(ELIAS JÚNIOR; ALMENDRA; VAZ, 2012, p.11).

Quanto aos *e-books*, a Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Universidade Estadual Paulista (UNESP)⁹ disponibiliza para os alunos: *E-books* UNESP – livros produzidos pela própria instituição, cuja primeira edição encontra-se apenas no formato digital, com a possibilidade de *download* gratuito; *E-books* Assinados – disponibiliza 10 coleções no formato digital. Para acessar as coleções é necessário ser aluno da UNESP, e o acesso aos *e-books* é controlado pelo IP dos equipamentos; e *E-books* outros – possibilita acessar a Rede Scielo de livros com publicações *online* de coleções nacionais e temáticas de livros acadêmicos com o objetivo de maximizar a visibilidade, acessibilidade, uso e impacto das pesquisas, ensaios e estudos que publicam.

O Sistema de Bibliotecas da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)¹⁰ em convênio com a Pearson Education do Brasil Ltda disponibiliza acesso *online* a 2.046 títulos das editoras Artmed, Contexto, IBPEX, Manole e Pearson aos professores e estudantes do ensino superior, das modalidades presencial e a distância. É importante investigar como os estudantes *off-campus* de universidades públicas acessam os *e-books* através das bibliotecas universitárias públicas.

Os estudos relacionados às aplicações das ferramentas colaborativas da *web* social nos serviços das bibliotecas universitárias tendem a contribuir para o atendimento e o trabalho de colaboração entre os estudantes no contexto da Educação Superior, sobretudo, na modalidade a Distância. Tais ferramentas, além de viabilizar o compartilhamento da informação e do conhecimento, facilitam também a oferta dos serviços pelas bibliotecas. Torna-se pertinente pensar a respeito da criação e da oferta de produtos e serviços informacionais à luz dos recursos colaborativos *online*.

O interesse em relação ao papel da biblioteca universitária em apoio aos estudantes *off-campus* vinculados à Educação Superior, assim como a concepção e a oferta de produtos e serviços a esse público, é uma preocupação antiga. Conforme já destacado ao longo do referencial teórico, tal papel já vem sendo desempenhado pelas bibliotecas em diferentes países. A seguir, serão apresentados exemplos de esforços realizados com o intuito de adequar os serviços das bibliotecas universitárias às demandas dos estudantes *off-campus* e aos Sistemas ou Programas de Educação a Distância, e de fortalecer o papel da biblioteca em relação a esta modalidade de ensino.

⁹ <http://unesp.br/cgb/conteudo.php?conteudo=1141>

¹⁰ <http://www.ulbra.br/novo-comuns/pages/biblioteca-virtual.html>

3.2 Relatos de iniciativas para criação dos serviços das Bibliotecas Universitárias em apoio a Educação Superior a Distância

Os produtos e serviços informacionais são meios para se ter acesso não apenas às fontes informacionais das bibliotecas universitárias, como também são considerados instrumentos de apoio à aprendizagem da comunidade acadêmica. Neste sentido, é possível encontrar várias iniciativas visando não só o apoio das bibliotecas, mas também a qualidade da oferta dos serviços bibliotecários para comunidade de educação superior a distância.

Na literatura há vários relatos de esforços em relação à criação e oferta de serviços e produtos informacionais aos alunos a distância. Vale destacar as diretrizes internacionais da *Association of College & Research Libraries* (ACRL), da *American Library Association* (ALA), com o objetivo de assegurar a prestação de serviços equivalentes de bibliotecas universitárias aos professores, alunos e aos estudantes com acesso remoto. Foram elaboradas em 1963, através do documento *Guidelines for Distance Learning Library Services*, sendo formalizadas e atualizadas em 1967, 1982, 1990, 1998, 2000, 2004 e 2008. O quadro 1 apresenta as diretrizes revistas em 2008.

Quadro1 - Diretrizes sobre os serviços das bibliotecas na educação a distância de 2008

STANDARDS FOR DISTANCE LEARNING LIBRARY SERVICES (2008) TIPOS DE SERVIÇOS
Serviço de referência;
Serviços <i>online</i> de instrução e de informação em formatos acessíveis ao maior número de pessoas, incluindo aquelas com deficiência;
Acesso, rápido, confiável e seguro aos recursos online;
Serviços de consulta;
Programa de biblioteca de instrução ao usuário para instilar a competência independente e eficaz da informação, e especificamente satisfazer as necessidades do aluno no apoio à comunidade de aprendizagem à distância.
Assistência e instrução na utilização de equipamentos e meios não impressos;
Empréstimos recíproco ou contratual, ou serviços de empréstimo entre bibliotecas, utilizando aplicação mais ampla do uso justo de material sob direito autoral.
Entrega para os usuários de itens obtidos a partir de coleções da instituição, ou através de contrato de empréstimo entre bibliotecas via correio ou sistema de entrega eletrônica.
Acesso aos materiais de reserva, em conformidade com as políticas de permissões e direitos autorais
Horários adequados de serviços;
Promoção dos serviços da biblioteca para a comunidade de ensino à distância, incluindo políticas documentadas e atualizadas, regulamentos e procedimentos para o desenvolvimento sistemático e gestão dos recursos de informação.

Fonte: Association of College & Research Libraries (2008).

Outra iniciativa da ACRL foi a criação de uma seção para a comunidade de Educação a Distância, *Distance Learning Section* (DLS), que além de apoiar e promover os serviços de biblioteca para alunos dessa modalidade de ensino, fornece um veículo para o desenvolvimento profissional e a troca de ideias entre os bibliotecários que trabalham fora do

campus universitário, e com os estudantes *off-campus*. Na referida seção, além das diretrizes revistas em 2008, também há o *Getting Started: A Guide for New Distance Learning Librarians*, elaborado por Jones (2008), que é um guia para bibliotecários, com algumas recomendações sobre os programas de educação a distância, o planejamento, a criação e a oferta de serviços das bibliotecas a essa comunidade.

Outro modo com que as bibliotecas universitárias têm apoiado a Educação Superior a Distância é através do trabalho de cooperação. Segundo Lancaster (2004, p.263) o objetivo do trabalho de cooperação entre bibliotecas visa o compartilhamento de recursos, para melhorar o seu custo-eficácia. Conforme assinala o autor, alguns tipos de cooperação que podem ser aplicadas às bibliotecas são: a cooperação para a aquisição de material, cooperação para armazenamento de material de menor utilização, e cooperação para apoio ao serviço de referência entre bibliotecas regionais.

No que tange à cooperação entre as bibliotecas universitárias para apoiar a Educação Superior a Distância, esta tem ocorrido: entre as bibliotecas universitárias; entre as bibliotecas universitárias com as bibliotecas filiais/regionais; e/ou entre as bibliotecas universitárias com as bibliotecas públicas (LESSIN, 1991).

Neste sentido, vale mencionar o caso da biblioteca da Universidade da África do Sul (UNISA)¹¹, que oferece serviços descentralizados aos alunos a distância, através das bibliotecas filiais na Flórida, Durban, Cape Town, Joanesburgo e Polokwane. Os serviços prestados a esses estudantes são: assistência para alunos com necessidades especiais; empréstimo domiciliar, e entre bibliotecas; renovação de empréstimo; reservas *online*; posto de informações às consultas breves; pedido de informações de artigos; e cursos para o uso da biblioteca e dos seus recursos, tanto manuais quanto eletrônicos.

Outra parceria visando a cooperação é o consórcio Madroño¹², que é formado por sete universidades da comunidade de Madrid e da Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED) para cooperação bibliotecária, que tem entre os objetivos unir esforços para promover serviços de bibliotecas em conjunto, de modo a possibilitar o compartilhamento dos recursos eletrônicos, e melhorar a qualidade dos serviços através da cooperação entre bibliotecas aos alunos *off-campus*.

¹¹ <http://www.unisa.ac.za/library>

¹² <http://www.consorciomadrono.es/index.html>

No Brasil, a iniciativa da cooperação entre as bibliotecas universitárias e as dos polos para atender a comunidade de educação superior a distância, através de formação de consórcios ou rede de bibliotecas, ainda não existe, e, portanto carece de ações nesse sentido.

A realização de eventos como a *Library Distance Services Conference*¹³ é outra iniciativa para apoiar a comunidade acadêmica que se encontra fora do campus universitário. Trata-se de uma Conferência Internacional, que surgiu em 1982, em St. Louis, Missouri, com o nome de *Off-Campus Conference Library Services*, reunindo bibliotecários, administradores e educadores para discutir, demonstrar e defender as técnicas e teorias de prestação de serviços de biblioteca para alunos e professores que participam de instruções longe de um campus principal ou no ambiente *online*. O evento é patrocinado pela *Central Michigan University Libraries* e, é planejado e organizado pelo *Off-Campus Library Services Departament*. A periodicidade desse evento é bienal.

A 15ª Conferência realizada em abril de 2012 ocorreu em Memphis, Tennessee. Entre os trabalhos apresentados, alguns relatam experiências envolvendo trabalhos colaborativos, como Carrico e Neff (2012) que mostraram exemplos de trabalho de colaboração entre bibliotecários, professores e estudantes de pós-graduação de curso *online* da *Benedictine University*. Conforme descrito por esses autores, os bibliotecários, nesse curso, desempenham o papel de consultores de pesquisa, treinadores e facilitadores oferecendo apoio acadêmico personalizado aos estudantes participantes.

Lamond e Chisholm (2012) relatam a participação de duas equipes de bibliotecários acadêmicos, da *Massey University*, em mais de 40 cursos universitários *online*, visando alcançar um grande número de estudantes de educação a distância para o desenvolvimento da competência informacional. Conforme destacam esses autores, os bibliotecários em questão conseguem participar do curso e ainda dar conta dos seus afazeres na biblioteca. Afirmam que tais atividades são possíveis graças ao trabalho em colaboração com o pessoal acadêmico para integrar o desenvolvimento da competência informacional usando tarefas autênticas e do uso dos objetos de aprendizagem reutilizáveis.

Na Conferência Anual da *American Library Association (ALA)*¹⁴, em junho de 2012 houve uma seção dedicada a discutir sobre a questão crítica da parceria entre bibliotecários e professores nas salas de aula *online*, bem como foram apresentadas experiências de melhores

¹³ <http://ocls.cmich.edu/conf2012/about.php>

¹⁴ <http://ala12.scheduler.ala.org/node/152>

práticas em que os bibliotecários são incorporados aos modelos de educação a distância em diferentes universidades.

*The Routledge Distance Learning Librarianship Conference Sponsorship Award*¹⁵ é um evento atribuído aos bibliotecários que atuam na área de educação a distância. Desde 2004 nessa conferência, os bibliotecários compartilham experiências de prestação de serviços aos alunos a distância, e os melhores trabalhos são premiados.

No que concerne à realização de eventos voltados para discutir o apoio da biblioteca universitária na Educação Superior a Distância no território brasileiro, observa-se que os esforços são menos expressivos.

Em 2005, ocorreu em São Leopoldo, RS, o Seminário intitulado “O papel da Biblioteca Universitária no planejamento e implantação de Programas de Educação a Distância”¹⁶. O evento foi promovido pela Comunidade Virtual de Aprendizagem da Rede das Instituições Católicas de Ensino Superior – (CVA/RICESU) para o lançamento da sua Biblioteca Digital. Segundo Alvarez (2007)¹⁷ esse seminário foi considerado um marco no Brasil, pois foi a primeira vez que houve um evento específico direcionado para tratar do papel da biblioteca no planejamento e implantação de programas de EAD. Paralelamente a esse seminário, ocorreu o Congresso Internacional de Qualidade em EAD (CIQEAD), realizado também em São Leopoldo, RS, no campus da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O Seminário promovido pela RICESU foi um evento regional. Entre os trabalhos apresentados, naquela ocasião, apenas em um foi tratada a questão da importância de se incluir a biblioteca universitária e a participação do bibliotecário no planejamento dos programas de educação a distância. Na palestra realizada por Mueller (2005) intitulada “Biblioteca Universitária e a Educação a Distância”, a autora tratou da importância de inserir a biblioteca e os serviços bibliotecários no planejamento dos cursos de Ensino Superior a Distância. Parece que este foi o primeiro e o único evento realizado no Brasil voltado especificamente para discutir o papel da biblioteca na educação a distância.

Alguns trabalhos apresentados em eventos como no Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU) tem tratado da questão das bibliotecas na educação a distância. Entre os trabalhos apresentados nesse evento estão: o de Blattmann e Rados (2000)

¹⁵ <http://distancelearningsection.wordpress.com/previousrecipientsdlsaward/>

¹⁶ http://listas.ibict.br/pipermail/bib_virtual/2005-April/001201.html.

¹⁷ ALVAREZ, Ana Maria Torres. **Algumas informações complementares:** Avaliações do CIQEAD 2005.2007. Disponível em: <<http://www.ricesu.com.br/ciqead2007/complementares.php>>.

“Bibliotecas acadêmicas na educação a distância”; Cassin et al. (2008) “Competências do profissional da informação no processo de tutoria em curso *online*”; Nascimento (2008) “Desafios da biblioteca universitária diante do avanço do ensino superior à distância no Brasil”, e Costa et al. (2012) “Sistema de Bibliotecas da UFMG: criação de um setor de apoio às bibliotecas pólos de EAD”. Apesar dos trabalhos citados, o foco dos SNBUs, em sua maioria, tem sido direcionado para debater questões a respeito das bibliotecas universitárias no atendimento aos cursos presenciais. Segue no quadro 2, os temas dos SNBUs referentes aos anos de 2000 à 2012.

Quadro 2 –Temas dos SNBUs de 2000 à 2012

N. SNBU	Tema	Ano
XI SNBU	A biblioteca universitária do século XXI	2000
XII SNBU	Bibliotecas universitárias: espaços de (re) evolução do conhecimento e da informação	2002
XIII SNBU	Bibliotecas universitárias: (re) dimensão de bibliotecas universitárias: da gestão estratégica à inclusão social	2004
XIV SNBU	Acesso livre à informação científica e bibliotecas universitárias	2006
XV SNBU	Empreendedorismo e inovação: desafios da biblioteca universitária	2008
XVI SNBU	Onde estamos, aonde vamos	2010
XVII SNBU	A biblioteca universitária como laboratório na Sociedade da Informação	2012

Fonte: Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (2012).

A realização de eventos em determinada área do conhecimento serve para demonstrar a importância que é dada para debater certas questões, pois indica preocupação por parte dos pesquisadores em apontar soluções, relatar experiências e/ou discutir os problemas que tem surgido em suas respectivas áreas. Em vista disso, torna-se importante a realização periódica de seminários, congressos e/ou encontros de alcance nacional, para discutir, estudar e propor os tipos de apoio que as bibliotecas universitárias brasileiras podem oferecer na educação a distância, sobretudo, no ensino superior.

Outros trabalhos como a dissertação de Sembay (2009) e o artigo de Mattos Filha e Cianconi (2010), tem apontado para alguns problemas relacionados tanto à falta de bibliotecários nas bibliotecas no polo de apoio presencial de ensino, como também para falhas no diz respeito à oferta de serviços aos alunos dos cursos semipresenciais seja pelas bibliotecas dos polos, seja pelas bibliotecas universitárias. Diante dos problemas mencionados e visando disponibilizar os produtos e serviços informacionais necessários aos estudantes dos

cursos de graduação na modalidade a distância, Costa et al. (2012) apresentaram a proposta do Sistema de Bibliotecas Universitárias da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para a criação de um Setor de Apoio às Bibliotecas dos Pólos de ensino no próprio Estado. Tal esforço demonstra preocupação da parte dos bibliotecários que trabalham nas bibliotecas acadêmicas em atender as necessidades dos alunos *off-campus*. Porém, é importante que outras bibliotecas universitárias no Brasil que participam de Programas de Educação a Distância, também tenham iniciativas semelhantes e passem a se empenhar a atender a esse público.

Levando em conta o exposto, é necessário analisar as ações das bibliotecas universitárias para apoiar a aprendizagem das comunidades de educação superior a distância, bem como identificar a percepção dos alunos *off-campus* sobre as formas como as bibliotecas os tem apoiado, através do compartilhamento da informação e do conhecimento e também por meio do desenvolvimento da competência informacional, desempenhando o papel ativo no apoio à aprendizagem.

4 COMPARTILHAMENTO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO E O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A prática do compartilhamento da informação e do conhecimento na Educação Superior a Distância pode ser fundamental para a construção colaborativa do conhecimento. Além de um importante instrumento para o exercício de aprender a aprender mediante a troca de experiências entre os atores envolvidos, o ato de compartilhar e colaborar pode auxiliar o aprendizado ao longo da vida através da aquisição de conhecimentos. Neste aspecto, o compartilhamento pode servir de suporte para o desenvolvimento de competências informacionais, de estudantes e também de profissionais que atuam no ambiente acadêmico.

O compartilhamento da informação e do conhecimento pode ser realizado em qualquer ambiente, inclusive nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem¹⁸. Para Santos (2003, p.2) “[...] um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. Tais espaços podem ser utilizados para intensificar o desenvolvimento da competência informacional, no sentido de oferecer a oportunidade, de ampliar horizontes em relação ao processo de busca e aprendizado.

Já no ambiente de trabalho dentro do contexto universitário, o desenvolvimento da competência informacional, visando à eficácia do compartilhamento tende a agregar valor, pois contribui para a cultura da informação no ambiente organizacional, bem como habilita o indivíduo a compreender melhor o processo que leva à construção do conhecimento.

A biblioteca tem desempenhado um papel muito importante, no sentido de incentivar o aprender a aprender, e o aprendizado ao longo da vida. Para promover a cultura do compartilhamento do conhecimento na Educação Superior a Distância e estimular a interação entre os estudantes, e tutores, a participação ativa do bibliotecário nesse ambiente torna-se um fator relevante.

Recentemente, pesquisas divulgadas na literatura procuram estabelecer as relações entre a Competência Informacional e a Gestão do Conhecimento, bem como tem se esforçado em analisar as contribuições da primeira para a segunda (MELO; ARAÚJO, 2007;

¹⁸ São softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborados para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permitem acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramentas para a [Educação a Distância] EAD, são usados para complementar aulas presenciais. Ex: Moodle, SOLAR, TelEduc etc (WIKIPEDIA, 2012). Fonte: WIKIPEDIA. **Ambiente virtual de aprendizagem.** Disponível em:<http://pt.wikipedia.org/wiki/Ambiente_virtual_de_aprendizagem>.

O'FARRIL, 2008, 2010; SANTOS, 2010).

Como a Gestão do Conhecimento é um conceito complexo, optou-se por investigar as suas contribuições a partir do compartilhamento e colaboração nos ambientes de Educação Superior a Distância.

4.1 O compartilhamento da informação e do conhecimento como práticas da Gestão do Conhecimento

O compartilhamento da informação e do conhecimento na Educação Superior a Distância constitui-se como um dos recursos que mais agregam valor para a aprendizagem. Para obter o sucesso em tal prática, torna-se importante haver estímulo e ambientes favoráveis que venham a garantir a interação e a dinâmica para a construção colaborativa do conhecimento entre os participantes.

Antes de abordar a questão do compartilhamento da informação e do conhecimento, vale expor de forma sucinta, o conceito da Gestão do Conhecimento (GC), cujas definições apontadas na literatura, têm gerado polêmicas e confusões em torno do seu significado, demarcando desta forma, a falta de consenso conceitual em alguns domínios do conhecimento.

Segundo Barbosa (2008, p.9-10) tal conceito passou a chamar atenção da comunidade acadêmica e gerencial a partir do final da década de 1980. O autor relata que em resultado do interesse pelo tema, estudiosos de diferentes áreas entraram em divergência em torno da questão. Com base em Elizabeth Davenport e Blaise Cronin (2000) o autor mostra três das abordagens conceituais existentes em torno desse conceito.

- a) Vista como tendo origem no campo da Inteligência Artificial (IA), a Gestão do Conhecimento é tratada sob a perspectiva do sistema, e tem como principal característica a representação do conhecimento em bases e repositórios, bem como focaliza os processos e atividades organizacionais;
- b) Vista como tendo origem na Teoria Organizacional e na Administração de Empresas o conhecimento é considerado como elemento capaz de proporcionar adaptação da empresa ao ambiente externo, cujo aspecto central concentra-se no relacionamento entre os conhecimentos tácito e explícito, bem como focaliza o contexto onde são gerenciados;

- c) Vista como tendo origem na Biblioteconomia e na Ciência da Informação, a Gestão da Informação (GI) é tratada como sinônimo para a Gestão do Conhecimento (GC) por alguns autores.

Na abordagem que focaliza a Gestão do Conhecimento na perspectiva do sistema, o aspecto da interação entre as pessoas deixa de ser tratado. Tal abordagem ocorre devido aos primeiros estudos da Gestão do Conhecimento estarem atrelados as pesquisas da área da Inteligência Artificial (AI), cujos esforços estavam voltados para o conhecimento que potencialmente seria gerado ou interpretado pelos computadores. Só alguns anos depois, em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990 que os estudos da Gestão do Conhecimento mudaram o foco da tecnologia e passaram a estudar a criação do conhecimento organizacional pelo ser humano (CIANCONI, 2003).

Vale destacar que, se por um lado o estudo da Gestão do Conhecimento direcionou o seu foco para o ser humano, por outro lado os esforços voltados para estudar a capacidade de o computador gerar e interpretar o conhecimento continuam em curso até os dias atuais, e ganham destaque mais recentemente com as pesquisas da *Web Semântica*, ou da *Web 3.0*.

Eluan et al.(2008, p.2) com base em no artigo de Berners-Lee; Hendler; Lassila (2001) afirmam que a ideia foi apresentada por Tim Berners-Lee e sua equipe em 1989 numa discussão sobre a possibilidade dos computadores em buscar a informação nos sítios da *Web* e compreendê-la. Ainda segundo Torres (2009, p. 350-351):

O que se pretende dizer com o termo *Web 3.0* é que caminhamos para a organização e o uso, de maneira mais inteligente e eficiente, de todo o conhecimento já disponível na Internet. Isso se daria pelo uso da semântica, em vez de palavras-chave, dando mais precisão e agilidade à busca de conteúdo. O usuário poderia fazer perguntas em sua ferramenta de busca, e esta seria capaz de ajudá-lo de forma mais eficiente, entendendo sua real necessidade, pela análise semântica da pergunta e de seu contexto.

Na década de 1990 as pesquisas da Gestão do Conhecimento tomaram rumos diferentes dos estudos iniciais pelos profissionais da Inteligência Artificial. Atualmente entende-se que o sucesso para a prática da Gestão do Conhecimento, bem como uma implantação bem sucedida de um programa voltado para esta finalidade, depende do elemento humano como fator principal, capaz de interagir com os outros, para gerar e compartilhar o conhecimento. Sendo assim, a Gestão do Conhecimento “[...] por lidar com fenômenos de menor visibilidade e envolver aspectos íntimos das pessoas, é mais difícil ainda de ser administrada” (BARBOSA, 2008, p.18). A tecnologia, por sua vez, é considerada apenas um suporte de apoio para tais práticas.

Já a abordagem baseada na Teoria Organizacional que trabalha com a ideia de que o conhecimento é o fator diferencial, privilegia a importância da relação entre conhecimento tácito e explícito e da criação de contextos para garantir essa interação. Com base em Von Krogh, Ichizo e Nonaka (2001), Barbosa (2008, p. 10-11) mostra que não se gerencia o conhecimento no sentido de controlar, mas de promover a sua criação. Além disso:

Esses autores concluem que os gerentes devem promover a criação de conhecimento, em vez de controlá-la. Como forma de facilitar a criação do conhecimento na empresa os autores sugerem, então, alguns elementos “capacitadores”, que são: a) instilar a visão do conhecimento, b) gerenciar as conversas, c) mobilizar os ativistas do conhecimento, d) criar o contexto adequado e e) globalizar o conhecimento local (BARBOSA, 2008, p.11).

Quanto à abordagem que trata a Gestão do Conhecimento como sinônimo para a Gestão da informação, Barbosa (2008) mostra que estes conceitos são distintos e tiveram origens em áreas diferentes – a Gestão da Informação teve origem na Biblioteconomia e na Ciência da Informação; e a Gestão do Conhecimento surgiu da Inteligência Artificial (aplicada mais precisamente aos processos de tomada de decisão) e da Administração. Afirma ainda que esses conceitos possuem características distintas. “Enquanto a GI focaliza a informação ou o conhecimento registrado, a GC destaca o conhecimento pessoal, muitas vezes tácito, e que, para ser efetivamente utilizado, antes precisa ser descoberto e socializado” (BARBOSA, 2008, p.14).

Considerando as origens e as particularidades da Gestão da Informação e da Gestão do Conhecimento, as diferenças entre os dois conceitos tornam-se mais evidentes.

A partir dos aspectos considerados até o presente momento, a conceituação da Gestão do Conhecimento a ser trabalhada nesta pesquisa é: “[...] ações sistemáticas para facilitar o compartilhamento do conhecimento, estando associada ao processo de criação, organização, difusão e uso do conhecimento, envolvendo políticas, metodologias e tecnologias para o seu compartilhamento, mapeamento e avaliação” (CIANCONI, 2003, p. 16).

A área da Educação a Distância também tem trabalhado com a aplicação de princípios e práticas da Gestão do Conhecimento, inclusive no contexto do ensino superior.

Convém citar como exemplo o estudo de caso de uma Instituição de Ensino Superior, descrito por Dalmau et al. (2010). A referida pesquisa objetivou analisar a utilização das ferramentas tecnológicas para a prática da Gestão do Conhecimento e mostrar como é realizado o processo de criação até a disseminação do conhecimento na Educação a Distância na oferta dos cursos de graduação. Como resultado desse estudo, os autores destacaram que algumas ferramentas tecnológicas utilizadas deixaram a desejar no que tange às exigências

requeridas pela Gestão do Conhecimento. Nas considerações finais, os autores chegaram à conclusão de que a Gestão do Conhecimento não é efetiva na Instituição estudada.

Na literatura há relatos de pesquisas voltadas para o compartilhamento da informação e do conhecimento, consideradas como práticas essenciais para a Gestão do Conhecimento. Tal prática é definida como: “[...] processo que permite a uma pessoa transformar o conhecimento para que possa ser entendido, absorvido e utilizado por outros atores [...] Compartilhar não implica ceder a posse do conhecimento, e sim usufruir juntamente com os pares” (ALCARÁ, et al., 2009, p.172).

A pesquisa realizada por Alcará et al. (2009) consistiu em investigar os fatores que influenciam o processo de compartilhamento do conhecimento entre os atores envolvidos no ambiente de pesquisa e desenvolvimento do projeto “Redes Sociais e Inteligência Local: Espaços da Informação”. Entre as principais intervenções em relação ao processo de compartilhamento constatadas na referida investigação estão a motivação, as barreiras, a obrigatoriedade, as formas e os meios de compartilhamento.

Para o embasamento da pesquisa, os autores se valeram dos estudos teóricos desenvolvidos por Ipe (2003), que indica os principais fatores que influenciam o compartilhamento de conhecimento entre indivíduos: a natureza do conhecimento (Tácito ou Explícito e Valor do conhecimento), motivação para compartilhar (Fatores Internos – poder e reciprocidade; Fatores Externos – Relacionamento e recompensa), oportunidades para compartilhar (Canais de Aprendizado Intencional e Canais de Relacionamento), e a cultura do ambiente de trabalho.

Outra abordagem tratada no referido texto encontra-se baseada em O’Delle e Grayson (1998) que falam das barreiras existentes para o compartilhamento: a ignorância dos indivíduos em relação à necessidade de partilhar o que sabem; a capacidade de absorção do receptor em implementar uma prática assimilada devido aos obstáculos de tempo e recurso; e a falta de relacionamento e vínculos pessoais entre os indivíduos, bem como a falta de credibilidade e de esforço para ouvir e ajudar os outros.

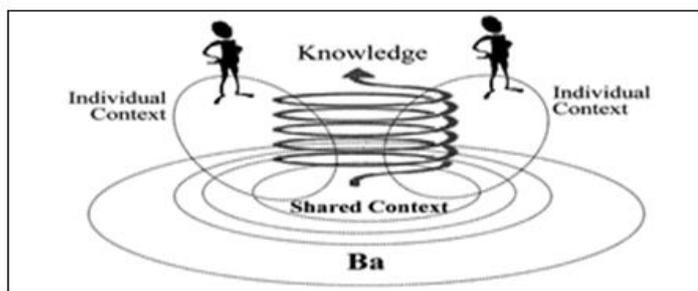
Em vista dos fatores que podem dificultar ou motivar o compartilhamento do conhecimento, Alcará et al. (2009) abordam a necessidade das organizações não só promoverem a cultura do compartilhamento, como também identificarem aspectos que causam barreiras, e ainda fomentar ações que favoreçam o compartilhamento.

Outro estudo que buscou identificar e analisar as condições e os ambientes favoráveis para o compartilhamento da informação e do conhecimento no âmbito de pesquisa acadêmica

foi o realizado por Holanda, Francisco e Kovaleski (2009). Esses autores buscaram identificar a partir da percepção dos alunos do mestrado em Engenharia de Produção da Universidade Tecnológica do Paraná (UFTPR), os ambientes e as oportunidades favoráveis para compartilhar a informação e o conhecimento. A pesquisa realizada foi baseada na metodologia dos autores Nonaka, Toyama e Konno (2002) que chamam de contexto *ba*, os ambientes favoráveis para facilitar a criação, o compartilhamento e a utilização do conhecimento.

O *ba* é conhecido também como “contexto capacitante”, no qual são fomentados relacionamentos baseados em conhecimento e informação, e nos ambientes apropriados para o seu compartilhamento (VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001, p.16 apud TOMAEL, 2008, p. 7, 8). Na figura 5 é ilustrado o processo de compartilhamento do conhecimento entre os indivíduos no ambiente *ba* na construção do conhecimento.

Figura 5- Ba como contexto compartilhado em movimento.



Fonte: Nonaka, Toyama e Konno (2000).

Uma forma de identificar se há um ambiente *ba* propício para a implantação de um Programa de Gestão do Conhecimento, no âmbito da Educação Superior a Distância é analisar a cultura informacional vigente na universidade, e a partir disso, analisar os ambientes tanto físicos como os virtuais e os recursos da *web* utilizados no processo de construção do conhecimento. Segundo Davenport e Prusak (1998, p.110 apud WOIDA, 2008, p.98) a cultura informacional é o: “[...] padrão de comportamentos e atitudes que expressam a orientação informacional de uma empresa”.

Para analisar a cultura informacional, primeiro é importante buscar compreender o processo que leva à criação do conhecimento tanto individual, como coletivamente, e verificar os hábitos e as motivações dos estudantes e profissionais em compartilhar a informação e o conhecimento.

O modelo da “Espiral do Conhecimento”, teoria criada pelos japoneses Nonaka e Takeuchi (1997) responsáveis pela popularização da Gestão do Conhecimento, auxilia o

entendimento do processo que leva à construção do conhecimento. Descrevem os fluxos de interação e o processo de conversão do conhecimento, através de quatro modos: “socialização (tácito para tácito), externalização (tácito para explícito), combinação (explícito para explícito) e internalização (explícito para tácito)”. Na figura 6 é apresentada a dinâmica e o processo que leva a construção de conhecimentos.

Figura 6 - Espiral do conhecimento



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997).

No que diz respeito à “Espiral do Conhecimento”, Barbosa (2008, p.15) afirma que: “De acordo com esse modelo, o conhecimento, uma vez externalizado por uma pessoa, pode ser transformado em informação e esta, quando internalizada por outra, transforma-se em conhecimento”.

Nonaka, Toyama e Konno (2000) descrevem o processo de criação do conhecimento no contexto (ou no ambiente) *ba*. Para esses autores, o contexto *ba* pode ser: o espaço físico (escritório, espaço de negócios [redes] etc); virtual (e-mail, uma teleconferência etc); e mental (experiências compartilhadas, ideias, ideais). Destacam ainda que o contexto em questão pode de quatro tipos (*Originating ba*, *Dialoguing ba*, *Systemizing ba* e *Exercising ba*). Na figura 7 é exemplificado o tipo de interação do conhecimento individual e coletivo, e a forma como a interação é feita entre os participantes.

Figura 7 - Os quatro tipos de Ba.



Fonte: Adaptado de Nonaka, Toyama e Konno (2000) apud COSTA; PINHEIRO, 2007.

Cada *ba* tem a sua função. Estas funções correspondem às etapas do modelo “Espiral do Conhecimento”, que seguem descritas a seguir.

Originating ba é o espaço em que o conhecimento é originado por meio da interação face a face em que os indivíduos compartilham sentimentos, emoções, experiências e modelos mentais. É o primeiro *ba* no qual inicia o processo de criação de conhecimento e é associado ao processo de socialização do conhecimento tácito. [...] *Dialoguing ba* é mais conscientemente construído em relação ao *originating ba*. Por meio do diálogo, indivíduos compartilham suas experiências e habilidades convertendo-as em termos e conceitos comuns. [...] funciona como uma plataforma para o processo de externalização do conhecimento em que o conhecimento tácito é tornado explícito. [...] *Systemizing ba* é definido como uma interação coletiva ou virtual e oferece um contexto para a combinação de novo conhecimento explícito gerado às bases de conhecimento existentes na organização. Nesta fase do processo as tecnologias de informação, como redes on-line, groupware etc., podem exercer um papel relevante para a sistematização do conhecimento explícito gerado. [...] *Exercising ba* é definido como o espaço em que o conhecimento que foi socializado, combinado e sistematizado é novamente interpretado e internalizado pelo sistema cognitivo dos indivíduos. Neste tipo de *ba* ocorre a transformação de conhecimento explícito em conhecimento tácito, ou seja, o conhecimento criado é internalizado em forma de novos conceitos e práticas de trabalho (NONAKA; TOYAMA; KONNO, 2002 apud HOLANDA, FRANCISCO, KOVALESKI, 2009, p.101, tradução dos autores).

A necessidade de compartilhar a informação e conhecimento está cada vez mais presente na Educação Superior a Distância, cuja interação está pautada na preocupação em construir conhecimentos nos ambientes de aprendizagem. Neste aspecto, Ribeiro e Schons (2008) consideram a prática do compartilhamento como fator diferencial não só para a aprendizagem como também para a construção do conhecimento de forma coletiva.

Assim sendo, o ambiente *ba* na Educação Superior a Distância, pode ser identificado através de espaços tanto físicos quanto virtuais usados pelos estudantes e profissionais para interagirem, trocarem experiências, ou para a construção colaborativa do conhecimento.

O desenvolvimento das ferramentas da *Web 2.0* (Social) tem impulsionado várias áreas do conhecimento a pesquisarem sobre as atividades de colaboração, compartilhamento da informação e do conhecimento em alguns ambientes, para vários fins, entre os quais o de aprendizagem. Diversos recursos baseados na *Web 2.0* são empregados para representar mudanças que ocorrem nas atividades diárias das pessoas quer seja no ambiente de trabalho, no contexto educacional e acadêmico, e ainda nos relacionamentos pessoais.

Entre os conceitos empregados para destacar os ambientes em que estas ferramentas são usadas, e mais do que isso, em que ocorrem os novos comportamentos em relação à colaboração e compartilhamento, encontram-se Biblioteca 2.0, Educação 2.0, Marketing 2.0 e Gestão do Conhecimento 2.0.

Vale destacar que, apesar do conceito de Gestão do Conhecimento 2.0 não estar consolidado na literatura, é possível notar, através das pesquisas realizadas, a aplicação cada vez mais frequente das ferramentas colaborativas da *Web* em várias atividades da Gestão do

Conhecimento, como por exemplo, no compartilhamento, na inteligência competitiva, e na aprendizagem organizacional.

Retomando a Teoria de Nonaka e Takeuchi (1997), Chatti et al. (2007) estudaram a aplicação do modelo “Espiral do Conhecimento” com os recursos da *Web 2.0* no processo baseado na aprendizagem. Na pesquisa realizada, os autores apresentaram uma visão de aprendizagem baseada na combinação da aprendizagem formal e informal, na gestão do conhecimento e nos conceitos da *Web 2.0*. A partir das abordagens citadas, os autores propuseram uma solução integrada da aplicação das ferramentas colaborativas *online* ao modelo “Espiral do Conhecimento” para impulsionar o processo baseado na aprendizagem.

O apoio das tecnologias colaborativas da *Web Social* tende a facilitar, bem como favorecer a comunicação, o compartilhamento da informação e do conhecimento, e ainda contribuir para maior interação dinâmica entre estudantes e tutores, além disso, a elevar a qualidade no ensino fortalecendo a confiança dos participantes.

Portanto, torna-se pertinente investigar nas universidades se a cultura informacional favorece ou dificulta o processo de compartilhamento da informação e do conhecimento e ainda identificar os ambientes *ba* favoráveis para tais práticas entre os atores envolvidos na Educação Superior a Distância, mesmo que seja inexistente um Programa de Gestão do Conhecimento voltado para atender esta finalidade.

Apesar da polêmica em relação ao seu conceito, a Gestão do Conhecimento tem sido objeto de estudo em diversas áreas, entre as quais, a Competência Informacional, que será abordada a seguir.

4.2 As relações entre a Competência Informacional e a Gestão do Conhecimento

A literatura tem apontado estudos que relacionam a Gestão do Conhecimento com a Competência Informacional, que conforme destaca Barbosa (2008, p.22):

[...] ganha importância a questão da competência informacional, conceito que pode se aplicar tanto a pessoas como a organizações. Trata-se, no caso, de saber utilizar a informação e o conhecimento de maneira efetiva [...] Descobrir, organizar, disseminar e utilizar esse conhecimento de maneira efetiva constitui o grande desafio da gestão da informação e do conhecimento.

O conceito de competência informacional surgiu pela primeira vez nos Estados Unidos em 1974 com o termo *Information Literacy*, criado pelo bibliotecário Paul Zurkowski, para representar um conjunto de habilidades necessárias para o uso de bases de dados eletrônicas que estavam sendo comercializadas desde a década de 1960 nos EUA. Naquele ano, Zurkowski apresentou o relatório intitulado: *The information service environment*

relationships and priorities, à *National Commission on Libraries and Information Science*, com propostas para preparar as pessoas a fazerem uso adequado das bases de dados eletrônicas. O relatório em questão descreve uma série de produtos e serviços providos por instituições privadas, bem como relata suas relações com as bibliotecas (DUDZIAK, 2003; CAMPELLO, 2006).

Sendo o então presidente da Information Industry Association, Zurkowski antevia um cenário de mudanças e recomendava que se iniciasse um movimento nacional em direção à *information literacy*. Sugeriu que os recursos informacionais deveriam ser aplicados às situações de trabalho, na resolução de problemas, por meio do aprendizado de técnicas e habilidades no uso de ferramentas de acesso à informação (DUDZIAK, 2003, p.24).

Em relação à evolução da Competência Informacional, Dudziak (2003) relata três momentos, as décadas de 1970, 1980 e 1990 em que ocorre a expansão desse conceito.

A década de 1970 foi caracterizada como o marco inicial e considerada o período em que o reconhecimento da importância em desenvolver um conjunto de habilidades para usar eficazmente a informação, era o elemento essencial para o desenvolvimento da sociedade. Dentre os pioneiros, além de Paul Zurkowski, destacam-se Hamelink e Owens - que trataram da competência informacional como instrumento de emancipação política; e Taylor e Garfield - que abordam a importância da capacitação em informação para domínio de técnicas e desenvolvimento de habilidades para o uso das ferramentas informacionais visando à tomada de decisão.

A década de 1980 é considerada como o período em que o conceito de competência informacional passou a ser utilizado e foi fortemente influenciado pelas tecnologias. É nesse cenário que, conforme relata Dudziak (2003), trabalhos com enfoque na *Information Technology Literacy* começaram a se popularizar, sobretudo no ambiente de trabalho, e a capacitação no uso das tecnologias da informação começou a ser implantadas nas escolas secundárias.

Admitia-se a necessidade dessa capacitação, porém não havia ainda programas educacionais estruturados. Esta ênfase na tecnologia da informação restringia a noção do que seria *information literacy*, dando-lhe uma ênfase instrumental. Todavia, a tecnologia da informação era o foco naquele momento (DUDZIAK, 2003, p. 25).

Campello (2006) destaca que foi na década de 1980 que a competência informacional passou a ser mais adotada pelos bibliotecários, devido ao relatório publicado em 1983, *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform*, que apresentava o diagnóstico da educação norte-americana em função da preocupação com os problemas de aprendizagem nessas escolas. Conforme comenta essa autora, deixar de mencionar as bibliotecas como

recurso pedagógico gerou uma forte reação da classe bibliotecária que, por sua vez, começou a tomar uma série de iniciativas para ressaltar sua capacidade em contribuir para a aprendizagem, especialmente no ensino de habilidades de pesquisa, de uso da biblioteca e das fontes de informação. Dentre as medidas tomadas:

Grande número de textos sobre o assunto foi publicado na literatura da área de biblioteconomia e ciência da informação e a reação dos bibliotecários culminou com o lançamento do relatório final do *Presidential Committee on Information Literacy da American Library Association (ALA)* em 1989, que advogava a necessidade de desenvolver nas pessoas a competência informacional (CAMPELLO, 2006, p. 65).

Completando o relato, Dudziak (2003, p.25) afirma que os bibliotecários passaram a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, a *information literacy* e o aprendizado ao longo da vida, bem como o papel educacional das bibliotecas acadêmicas, e a importância dos programas em Competência Informacional. Entre os autores que se destacaram na década de 1980 encontram-se Karol C. Kuhlthau - cuja monografia lança bases para educação voltada para a competência informacional, Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee - enfatizando o conceito da educação baseada em recursos com o foco em processos de construção do conhecimento com base na busca e uso da informação (DUDZIAK, 2003, p.26).

Programas educacionais marcaram a década de 1990. A definição de Competência Informacional proposta pela *American Library Association (ALA)* teve grande aceitação, e logo, as bibliotecas universitárias ao redor do mundo passaram a implementar a Competência em Informação. Esse período foi marcado pela busca da fundamentação teórica do conceito, bem como pela elaboração de relatórios e o surgimento de instituições em apoio ao Programa voltado para a Competência Informacional (DUDZIAK, 2003, p. 27).

Vitorino e Piantola (2009, p. 133) afirmam que nessa ocasião “[...] bibliotecários e educadores publicaram um relatório para a *American Library Association (ALA)* que determinava um conceito de competência informacional, posteriormente muito disseminado, e apontava novos territórios de pesquisa”.

Assim sendo, a ALA define que para ser competente em informação o indivíduo precisa (2000 apud LINS; LEITE, 2008, p.1):

1. Determinar a extensão da informação necessária,
2. Acessar a informação necessária efetivamente e eficientemente,
3. Avaliar criticamente a informação e as suas fontes e incorporar a informação selecionada aos seus conhecimentos básicos,
4. Usar a informação efetivamente com um propósito específico,
5. Conhecer os aspectos econômicos, legais e sociais que cercam o uso da informação, acessar e usá-la eticamente.

Hatschbach e Olinto (2008, p.23) afirmaram que no ano 2000, a *Association of College & Research Libraries* (ACRL) dos Estados Unidos, atualizou a ‘Agenda de Pesquisa para Instrução Bibliográfica e Competência em Informação publicada pela primeira vez em 1980, com diretrizes para a realização de estudos na área. Consta nessa Agenda a ampliação do escopo da Competência em Informação, principalmente no meio acadêmico, agregando profissionais que não eram mais apenas aqueles vinculados diretamente às bibliotecas.

A competência informacional tem sido tratada, na literatura, com vários termos como *information literacy*, *library skills*, *library use*, *bibliographic instructions*, *digital literacy*, *network literacy*, *hyper literacy*, *Internet literacy*, *computer literacy* e *media literacy* (SNAVELY; COOPER, 1997; BAWDEN, 2001 apud VITORINO; PIANTOLA, 2009).

Essas terminologias surgiram em função das principais concepções ao longo da evolução do termo. Para Dudziak (2003, p. 30): “A partir da análise da evolução do conceito, três concepções de *information literacy* se destacam: a concepção da informação (com ênfase na tecnologia da informação); a concepção cognitiva (ênfase nos processos cognitivos); a concepção da inteligência (ênfase no aprendizado)”.

Desde a sua concepção, essa expressão estava longe de ser aceita com unanimidade entre os bibliotecários. McCrank (1991) citado em nota por Campello (2006, p.66) destaca que houve reações contrárias ao uso do termo, devido a alguns bibliotecários argumentarem que o uso da expressão *bibliographic instruction* representaria melhor o papel educativo do bibliotecário, enquanto que o uso da *information literacy*, representaria apenas a necessidade de fazer o *marketing* da profissão.

O conceito de competência informacional na sua concepção biblioteconômica surgiu, portanto, em circunstâncias específicas da realidade dos Estados Unidos e foi sustentado pela trajetória já percorrida pelos bibliotecários norte-americanos na construção de seu papel educativo. [...] As atividades de *bibliographic instruction* que antecederam o conceito de competência informacional vinham sendo apoiadas por iniciativas que propiciaram seu aperfeiçoamento, possibilitando aos bibliotecários contribuir de forma efetiva para a aprendizagem de habilidades informacionais (CAMPELLO, 2006, p. 66).

Nos artigos de Webber e Johnston (2000) e O’Farrill (2008) as abordagens conceituais, bem como o emprego da expressão *Information Literacy* são analisados criticamente. Tais pesquisas revelam a importância em avaliar o conceito da Competência Informacional, não só para estabelecer diálogo com outras áreas, como também pela necessidade da atualização das suas abordagens teóricas.

Ambos os textos criticam a generalização e a falta de clareza nas definições do conceito, resultando na criação de novos termos para abrigar conceitos mais abrangentes. As principais críticas são:

- a) a limitação das abordagens conceituais, que geram problemas na aplicabilidade desse conceito fora do contexto educacional e deixam de contemplar aspectos pertinentes ao ambiente de trabalho;
- b) a adesão ao construtivismo individualista relacionada ao paradigma de processamento de informação, bem como a posição ideológica modernista que é considerada como acrítica aos grandes temas sociais.

Como solução para o problema os autores destacam ser importante que o estudo desse conceito saia dos limites da abordagem da biblioteconomia e apresentam diferentes propostas.

Webber e Johnston (2000) sugerem a realização de duas novas pesquisas: uma diz respeito à utilização de métodos pedagógicos para o desenvolvimento da Competência Informacional, e a outra a definição da disciplina Competência em Informação.

Já O’Farrill (2008) propõe o emprego do termo *Literacy* (Alfabetização) no lugar da *Information Literacy* (Alfabetização Informacional), pois considera a teoria do primeiro conceito mais abrangente capaz de abrigar o estudo no local de trabalho, e ainda substitui a quantidade de *literacies* (alfabetizações) que tem surgido.

As expressões usadas variam de um país para o outro. Por exemplo, no Brasil, os termos como Competência Informacional, Letramento Informacional, e Alfabetização Informacional estão em vigor. Contudo, a expressão Competência Informacional tem recebido melhor aceitação na literatura científica brasileira (DUDZIAK, 2003; GASQUE, 2010).

Quanto à realização de estudos em torno do conceito, alguns pesquisadores como Campello (2009) e Gasque (2010) adotaram a expressão Letramento Informacional por entender que esse termo é o mais adequado e abrangente. Todavia, outras autoras como a Dudziak (2003) e Miranda (2006) preferem usar o conceito Competência Informacional. Em um artigo publicado em 2010, Dudziak reforça a adoção do termo Competência Informacional como mais apropriado para a realidade brasileira.

Enquanto nos Estados Unidos e outros países de língua inglesa o uso da expressão *literacy* (alfabetização) associada ao termo informação foi largamente aceito, em outros países sua utilização ainda varia [...] No Brasil, a questão da tradução da expressão *information literacy* ainda suscita discussão e não há consenso. Alguns bibliotecários e pesquisadores da área utilizam a expressão alfabetização informacional, outros adotam letramento informacional, enquanto muitos utilizam competência informacional. Dado que, no país, a alfabetização tem seu significado fortemente associado às fases iniciais da educação, ao passo que a literacia e o letramento ligam-se predominantemente ao universo das palavras, é preciso refletir

sobre a terminologia mais adequada e representativa. A adoção da tradução do conceito como competência informacional ou competência em informação parece ser a melhor escolha, por ter significado mais abrangente, além de ser aceita e valorizada tanto na área educacional quanto nos círculos profissionais (DUDZIAK, 2010, p.8).

De acordo com o exposto, o conceito de Competência Informacional não se restringe apenas a um único contexto, antes trata-se de uma abordagem flexível e aplicável a outros campos. A observação da Dudziak faz sentido, pois leva em conta dois aspectos importantes: a adequação da tradução do termo à cultura do país, bem como a necessidade de haver diálogo e ligações com outros campos, inclusive no meio organizacional. A respeito dos conceitos competência e competência informacional, Miranda (2006, p.108-109) apresenta as seguintes definições:

[...] define-se **competência** como o conjunto de recursos e capacidades colocado em ação nas situações práticas do trabalho: saber (conhecimentos), saber-fazer (habilidades) e saber-ser/agir (atitudes) [...] **competência informacional** pode ser definida [...] como um conjunto de competências individuais que possa ser colocado em ação nas situações práticas do trabalho com a informação.

Assim sendo, a expressão adotada para a abordagem teórica nesta pesquisa é Competência Informacional ou Competência em Informação, considerando a sua aplicação não só no contexto educacional como também no ambiente de trabalho.

No que tange à relação da Competência em Informação com a Gestão do Conhecimento, Ferguson (2009) explora as afinidades entre os dois campos de estudo e os diferentes contextos em que a teoria e prática das duas áreas se manifestam. Investiga primeiro, o interesse em Gestão do Conhecimento pelas bibliotecas na oferta dos serviços de informação à comunidade; depois aborda as pesquisas realizadas voltadas para a Competência Informacional no local de trabalho e afirma que o fomento de uma força de trabalho alfabetizada em informações é o componente-chave em qualquer iniciativa de Gestão do Conhecimento.

No ambiente organizacional Duarte et al. (2008, p. 81) afirmam que o processo de aprendizagem pode ocorrer em três níveis: o nível do indivíduo, que carrega emoções positivas ou negativas; o nível do grupo, o processo é social e partilhado pelas pessoas; e o nível organizacional, a aprendizagem é partilhada pelo grupo e institucionalizada. Estes autores comentam que “o processo de aprendizagem está intimamente ligado à gestão do conhecimento”.

No que diz respeito à Competência em Informação, a ênfase está na aprendizagem para desenvolver a habilidade e atender a necessidade informacional, e a partir disso, construir

conhecimentos. O conjunto de habilidades para exercer o domínio da informação é listado abaixo:

Reconhecer as necessidades informacionais [...] Definir essas necessidades [...] Buscar e acessar a informação, física e intelectualmente [...] Avaliá-la [...] Organizá-la [...] Transformá-la em conhecimento [...] Aprender a aprender [...] Aprender ao longo da vida (DUDZIAK, 2002, p.4).

Outro texto que trata das relações entre esses conceitos é o de O’Farrill (2010). O autor apresentou o resultado da sua pesquisa de doutorado que tratou da aplicação da Competência Informacional no trabalho com base nos quadros institucionais promovidos pela *American Library Association (ALA)*, *The Australian and New Zealand Institute for IL (ANZIL)*, *The Society of College, National University Libraries (SCONUL)*, e *The UK Chartered Institute of Library Professionals (CILIP)*, bem como buscou relacioná-la com a Gestão do Conhecimento. Após a sua análise, o autor ponderou que as relações entre os dois campos ocorrem através das conexões sobre a utilização da informação para a tomada de decisões e para a aprendizagem. Mas ressaltou que na literatura da Gestão do Conhecimento e da Aprendizagem Organizacional esses aspectos são muito vagos. Ainda chamou atenção para a baixa ocorrência do conceito de competência em informação na literatura da Gestão. E apesar desse fraco relacionamento, considera a possibilidade da ocorrência da conexão entre esses conceitos para a aprendizagem no local de trabalho.

O’Farril afirma que a colaboração tem se mostrado uma dimensão importante e bastante aceita pelas estratégias organizacionais, bem como contribui para a organização e o alcance dos objetivos de aprendizagem organizacional e a Gestão do Conhecimento.

A segunda conclusão a que chega O’Farrill é que os quadros institucionais voltados para Competência Informacional apresentaram uma aplicação limitada ao contexto educacional, tanto por apresentar uma definição generalista, como também por deixar de contemplar e reconhecer aspectos importantes em ambientes de trabalho como a colaboração e uso das pessoas como fontes de informação. Por fim, afirma que os requisitos para a utilização eficaz da informação, e para o desenvolvimento da Competência Informacional podem variar de acordo com os objetivos, e a cultura da organização.

No Brasil, entre os textos que tem tratado de fazer as conexões entre as referidas áreas vale citar o artigo de Melo e Araújo (2007) que consideram as relações entre a Competência Informacional com a Gestão do Conhecimento como ligações necessárias para o desenvolvimento da Sociedade da Informação, bem como a dissertação de mestrado em

Ciência da Informação de Santos (2010), que também buscou relacionar os dois campos de estudo.

Em suma, quer seja no ambiente educacional ou no local de trabalho a questão do compartilhamento da informação e do conhecimento estudada pela gestão do conhecimento, também pode contribuir para o desenvolvimento da Competência Informacional.

4.3 As contribuições do compartilhamento da informação e do conhecimento para o desenvolvimento da competência informacional na educação superior a distância

Uma das importantes contribuições que a prática do compartilhamento do conhecimento pode oferecer para o desenvolvimento da Competência Informacional está na aprendizagem, através de trocas de experiências, da partilha de informações e conhecimentos entre indivíduos para a construção de conhecimentos, bem como para a realização de trabalhos de colaboração em contexto organizacional. Para Burnham, et al. (2005, p.3-4):

Aprendizagem é, pois, aquisição de um certo saber com ajuda do outro ou por si só [...] é uma constante ao longo da história da humanidade e da vida dos sujeitos humanos; não cessa de maneira alguma e, portanto, não pode ser restringida a muros e paredes escolares, ela admite inúmeras formas de relação sujeito aprendiz/objeto de aprendizagem, num movimento constante de interação.

A aprendizagem colaborativa é aquela que ocorre em grupo e em colaboração, promovendo a participação dinâmica do aluno nas atividades e na definição dos objetivos comuns do grupo (DIAS, 2001). Neste sentido, a prática do compartilhamento possibilita a realização desse tipo de aprendizagem.

As Teorias de Aprendizagem visam explicar as formas e as estratégias usadas pelos indivíduos para aprenderem e compartilharem a informação e o conhecimento. Entre as principais teorias destacam-se: a Socrática (aprendizagem baseada na reflexão); a Reativa/Behaviorista (aprendizagem baseada na reação); a Sociointeracionista (aprendizagem baseada na interação e colaboração entre os participantes) (ANDRADE; VICARI, 2006, p.268); e o Conectivismo¹⁹(aprendizagem baseada em redes de conexões e de relacionamentos).

¹⁹ Teoria desenvolvida pelo canadense George Siemens em 2004, que considera que as teorias de aprendizagem vigentes não dão conta de compreender as características do aprendiz do século XXI, diante da sociedade organizada em rede. Conforme tal teoria, a aquisição do conhecimento não ocorre exclusivamente através da Instituição, valoriza o processo integrativo de modelo formal e informal, e assume a aprendizagem como um contínuo e inerente à vida cotidiana. Para Siemens, o conhecimento na sociedade atual é um processo complexo, dinâmico e contínuo que envolve uma série de etapas preparatórias e o desenvolvimento de meta-competências, como por exemplo, a exploração de formas de aquisição da informação e a capacidade de se avaliar o valor de se aprender algo. Fonte: FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS ONLINE. Disponível em:<

Considerar essas teorias favorecem a interação e a colaboração entre os participantes de Educação a Distância e é fundamental para o desenvolvimento da competência informacional a partir das práticas do compartilhamento da informação e do conhecimento.

É possível observar a importância do compartilhamento da informação e do conhecimento em algumas etapas do desenvolvimento da competência informacional. Por exemplo, Alcará et al. (2009, p.171-172) com base em Lin (2007) relatam duas situações em que ocorre o processo de compartilhamento entre as pessoas. A primeira acontece quando o indivíduo deseja se comunicar ativamente com outras pessoas, ajudar ou repassar conhecimento. Já a segunda situação ocorre para consultar e aprender com outros, ou seja, para adquirir conhecimentos. Em ambas as situações, podem ocorrer o desenvolvimento da Competência Informacional entre os envolvidos no processo de compartilhamento.

No que se refere a formar um indivíduo competente em informação, Dudziak (2003, p.28) relata um conjunto de requisitos para o indivíduo desenvolver a capacidade de aprender de forma independente e ao longo da vida. Tais requisitos envolvem a capacidade da pessoa em utilizar os meios, as fontes e os recursos. Conforme exposto pela autora, quanto aos meios utilizados para aprender estão dialogar com colegas, docentes, educadores, definindo e articulando suas necessidades informacionais; bem como saber identificar potenciais fontes de informação.

Vale destacar que as pessoas podem ser consideradas como potenciais fontes de informação devido ao conhecimento que possuem, compartilham, ensinam e aprendem com os seus pares. Este ponto é confirmado por Dudziak (2003, p.29) ao expor a necessidade da pessoa, além da capacidade de procurar a informação, também manter as redes de relacionamento e internalizar valores que promovem o uso da informação, visando o aprendizado ao longo da vida.

Neste sentido, o compartilhamento pode ser considerado como um valor internalizado e cultivado pelo indivíduo que, por sua vez, necessita aprender, promover, partilhar e estimular o uso da informação e do conhecimento de forma coletiva. Além disso, conhecer pessoas que podem compartilhar o que sabem e que tem condições para contribuir para o desenvolvimento da competência informacional torna-se importante.

O compartilhamento da informação e do conhecimento ajuda a vencer as dificuldades que levam ao processo de aprendizagem. Para obter êxito nesse processo, bem como no

desenvolvimento da competência em informação, torna-se relevante a existência de oportunidades e ambientes que favoreçam as práticas da aprendizagem e os trabalhos de colaboração.

Alcará et al. (2009, p.174) relatam que as oportunidades para compartilhar o conhecimento podem ocorrer através dos canais de aprendizagem e dos canais de relacionamento. Ambas as oportunidades podem contribuir para o aprendizado, bem como podem servir de ajuda para os indivíduos vencerem determinadas barreiras e dificuldades.

É nesse sentido que o ato de compartilhar pode operar a favor da competência informacional. Dudziak (2003, p.29) afirma que a disposição para vencer desafios, bem como a necessidade da pessoa assumir o aprendizado como *continuum* em suas vidas é um dos requisitos para o aprendizado ao longo da vida. Portanto:

As dificuldades encontradas no processo da pesquisa, como infra-estrutura, conhecimento complementar de especialistas ou busca por soluções para problemas encontrados, levam o pesquisador a compartilhar informações, conhecimento e sua experiência. Essas dificuldades possibilitam a criação e/ou fortalecimento das relações com pares e especialistas de áreas de interface, situação que permite a construção do conhecimento de ambas as partes, tanto de quem busca a informação quanto de quem a fornece (ALCARÁ, et al., 2009, p.188).

Esses aspectos considerados até o momento podem ser aplicados no contexto da Educação Superior a Distância. Junto a isso, convém analisar os canais de aprendizado, bem como os ambientes usados pelos estudantes, e profissionais, não só para compartilhar a informação e o conhecimento, como também para o desenvolvimento da competência informacional. Segundo Vitorino (2009, p.38) na educação a distância, a competência informacional: “Trata-se, portanto, de um esforço intencional de construção de conhecimentos em espaços não presenciais e semi-presenciais.”

Na Educação Superior a Distância, cuja modalidade é semipresencial, parte do estudo, bem como da aprendizagem ocorrem presencialmente, nos polos de ensino ou até mesmo nas universidades, enquanto que outra parte pode ocorrer virtualmente, como por exemplo, em ambientes específicos como nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem tem a utilidade tanto para atender as finalidades educacionais no meio acadêmico, como também no contexto de trabalho visando a aprendizagem organizacional. Neste sentido, Campos e Gonçalves (2010, p.3) relatam que: “universidades, escolas secundárias e primárias, organizações sem fins lucrativos e empresas privadas tem utilizado uma Plataforma de educação a distância como Moodle, para criar cursos online, páginas das disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.”

As ferramentas colaborativas da *web*, além de serem usadas nas atividades de compartilhamento e interação, também podem ser utilizadas como espaços para aprendizado.

Por exemplo, as redes sociais favorecem o compartilhamento da informação e do conhecimento, bem como tem contribuído para maior interação dinâmica entre estudantes, pesquisadores e profissionais que atuam em Educação a Distância, tanto dentro quanto fora dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem visando à construção colaborativa do conhecimento. Para Bottentuit Júnior e Coutinho (2008, p.145) as redes sociais possibilitam o relacionamento entre as pessoas.

A participação em redes sociais, a cooperação, as parcerias e a adoção de redes de comunicação possibilitam a interação. A interação leva ao compartilhamento, impulsiona os fluxos de informação e de conhecimento que são decorrentes do movimento de uma rede e determinados pelos vínculos que se configuram e re-configuram. Esses são elementos que podem constituir uma rede de conhecimento (TOMAÉL, 2008, p.1).

Outra ferramenta usada como plataforma é *Wiki*. Argollo et al. (2010) relatam a experiência do Grupo de Pesquisa Educação, Comunicação e Tecnologias (GEC), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, no uso do ambiente *TWiki*, uma plataforma de escrita colaborativa, para descrever ações desenvolvidas, bem como a relação entre os sujeitos no trabalho colaborativo. O autor mostra a interação e o compartilhamento entre os pesquisadores nesse Ambiente Virtual de Aprendizagem na produção do conhecimento. Para Maness (2007) no seu artigo sobre a Teoria da Biblioteca 2.0, a ferramenta *Wiki*, além de poder ser utilizada para o desenvolvimento de textos, pode ser aplicada para o desenvolvimento da competência informacional dos usuários.

Projetos baseados nas ferramentas da *Web* também são implantados com o intuito de melhorar a aprendizagem no ambiente acadêmico, com o propósito de estreitar relações entre os discentes e os docentes. O projeto *The Horizon Report* tem se configurado como fruto de pesquisas internacionais em relação à aplicação das ferramentas de colaboração e de compartilhamento baseados na *web* na Educação Superior. O relatório de cada ano apresenta experiências na aplicação das tecnologias *online* no processo de aprendizagem e entre as ferramentas estão as redes sociais visando a conexão entre estudantes e pesquisadores.

No Relatório de 2009 são descritas as tecnologias emergentes aplicadas na educação: os dispositivos móveis (*Mobiles*); a computação nas nuvens (*Cloud Computing*); Geo-Tudo (*Geo-Everything*); a *Web* pessoal (*The Personal Web*); as aplicações com a consciência semântica (*Semantic-Aware Applications*) e Objetos inteligentes (*Smarts Objects*). Quanto aos desafios descritos para organizações de aprendizagem são mencionados: a necessidade de

instrução formal e o desenvolvimento de novas habilidades essenciais, entre as quais a alfabetização em informação, a alfabetização visual e alfabetização tecnológica; o uso dos dispositivos móveis pela a Educação Superior (JOHNSON, et al., 2009).

As aplicações envolvendo a *Web Semântica* na educação, conforme abordado no relatório, são muito raras. Eluan et al. (2008, p.4) afirmam que o compartilhamento de conhecimento juntamente com as competências e as habilidades são os requisitos que guiam os princípios da *Web Semântica* na Educação a Distância. Ainda complementam:

A característica maior da *Web Semântica* está no compartilhamento, significado e reuso de termos que identificam, padronizam, e automatizam as informações e/ou conjunto de informação da *Web* e os processadores de máquinas (agentes inteligentes), que localizam os metadados e os relacionam. Como os objetos de aprendizagem são identificados semanticamente é possível a combinação de novos cursos a distância (ELUAN, et al., 2008, p.5).

No relatório de 2009 são apresentados ainda alguns aplicativos para produção colaborativa como o *WeBook*, o texto é produzido primeiro na *Web* e depois de aprovado pode ser publicado; o *Zotero*, para organizar referências bibliográficas em *browsers*; e o *Omeka*, plataforma de publicação, gratuita e de código aberto, para pesquisadores, bibliotecários, arquivistas, museólogos, educadores e entusiastas culturais (JOHNSON, et al., 2009).

As tecnologias emergentes mostradas nos relatórios de 2010 e 2011 são: a computação móvel (*Mobile Computing*), conteúdo aberto (*Open Content*), livros eletrônicos (*Electronic Books*), realidade aumentada (*Augmented Reality*), computação baseada em gestos (*Gesture-Based Computing*) e, por fim, a análise de dados visuais (*Visual Data Analysis*). As tendências apontadas nesse relatório são a realização de trabalhos colaborativos entre os estudantes, os acadêmicos e ainda entre departamentos da mesma ou de universidades diferentes (JOHNSON, et al., 2010; 2011).

Os desafios apontados no Relatório de 2010 dizem respeito à mudança do papel das Instituições de Ensino Superior em preparar os estudantes para a vida futura, à indicação de novas formas para a autoria acadêmica, bem como o domínio no uso das mídias digitais com destaque para a alfabetização digital, como competência básica. No documento é destacado que a alfabetização digital deve ser menos voltada para as ferramentas e bem mais para os seus fins, para os modos de ver e pensar, de elaborar a narrativa (JOHNSON, et al., 2010).

Quanto aos desafios apontados no Relatório de 2011, além da alfabetização digital, são citados também o uso das métricas adequadas para avaliar as novas formas eruditas de autoria, edição e pesquisa; as pressões econômicas e novos modelos de educação em

concorrência aos modelos tradicionais da universidade; e a rápida proliferação da informação, as ferramentas de *software* e dispositivos como desafio para alunos e professores, havendo uma necessidade de instrumentos eficazes e filtros para encontrar, interpretar, organizar e recuperar os dados importantes (JONHNSON, et al., 2011).

As tecnologias emergentes indicadas no Relatório de 2012 são:

As aplicações móveis (*Mobile Apps*); Computadores *tablet* (*Tablet Computing*); Aprendizagem baseada em jogos (*Game-Based Learning*);

Aprendizagem analítica (*Learning Analytics*) - baseada em informações produzidas pelo *Google Analytics* e outras ferramentas semelhantes - visa mobilizar o poder de avanços da mineração de dados, interpretação, e modelagem para melhorar a compreensão do ensino e aprendizagem e à educação sob medida para indivíduos com mais eficácia. Interpreta uma vasta gama de dados produzidos pelo estudante para avaliar o seu progresso acadêmico e abraça a complexidade, a diversidade e a abundância de informações que os ambientes de aprendizagem dinâmica podem gerar. Os dados são coletados a partir das tarefas e exames realizados pelo estudante, e da participação das interações sociais, atividades extracurriculares, fóruns de discussão;

Computação baseada em gestos (*Gesture-Based Computing*);

Internet das coisas (*Internet of Things*)²⁰ – considerada como uma espécie de rede de objetos inteligentes, formados por pequenos dispositivos que possibilita, através de um identificador único, conter um pequeno repositório com dados e informações que podem ser comunicados através de um dispositivo externo. Usa o TCP/IP como meio para transmitir a informação, tornando assim objetos endereçáveis (e encontráveis) na Internet (JOHNSON; ADAMS; CUMMINS, 2012, p.7, 30).

As tendências e os desafios apresentados no relatório 2012 são semelhantes aos de 2011, com foco no trabalho colaborativo no meio acadêmico, o desenvolvimento das competências digitais pelos estudantes da Educação Superior e, as novas formas de avaliação

²⁰ A Internet das coisas é uma evolução tecnológica que representa o futuro da computação e da comunicação, e cujo desenvolvimento depende da inovação técnica dinâmica em segmentos importantes como os sensores, wireless e a nanotecnologia. [...] Tal recurso permitirá a conexão dos objetos comuns do cotidiano (roupas, calçados, eletrodomésticos etc) à rede e possibilitará a interação entre esses objetos e pessoas, através de três etapas: **Identificação**: o sistema precisa registrar os dados de cada aparelho para conectá-los à Internet. (RFID); **Sensores**: o sistema detecta mudanças na qualidade física dos objetos; **Miniaturização e Nanotecnologia**: pequenos objetos com a capacidade de interagir e se conectar a grande rede.

Fontes: IDEIA DE MARKETING. **Internet das coisas X internet de tudo**: como isso vai mudar o seu cotidiano em breve, 2013. Disponível em: <<http://www.ideiademarketing.com.br/2013/04/22/internet-das-coisas-x-internet-de-tudo-como-isso-vai-mudar-seu-cotidiano-em-breve/>>.

WIKIPÉDIA. **Internet das coisas**. Disponível em:< http://pt.wikipedia.org/wiki/Internet_da_Coisas>.

por pares, incluindo outras formas de referências e citações como os *blogs*, as *Tags*, os *retweets* entre estudantes como fontes alternativas (JOHNSON; ADAMS; CUMMINS, 2012).

Diante dos avanços destacados nos relatórios *The Horizon Report* de 2009 a 2012, pode-se perceber que aumentam cada vez mais os desafios para alunos, professores e gestores dos cursos a distância. A responsabilidade das Instituições de Ensino Superior com a aprendizagem dos estudantes se torna cada vez mais intensa. A necessidade de formar competências exige das bibliotecas um compromisso cada vez maior, e os bibliotecários terão que se familiarizar com as ferramentas colaborativas da *web* para não só oferecer produtos e serviços informacionais, como também promover, os trabalhos de colaboração e de compartilhamento da informação e do conhecimento.

No ambiente de trabalho, as ferramentas colaborativas, bem como os projetos baseados na *Web* podem ser utilizadas para o compartilhamento da informação e do conhecimento, bem como para o desenvolvimento da competência informacional. Porém, considerando o contexto organizacional, outras formas e ambientes de compartilhamento são utilizados para a aprendizagem. Dentre as formas de aprendizagem no ambiente de trabalho destacam-se as comunidades de prática.

Para Duarte et al (2008, p. 82) as comunidades de prática são:

[...] grupos formados em torno de prática da sua profissão, ligados pela necessidade de partilhar experiências e desenvolver conhecimento coletivo. As pessoas necessitam trocar experiências com seus colegas e envidar esforços para se reunir e partilhar histórias para construir um conhecimento que os ajude a enfrentar os problemas que surgem [...] Assim, pode ser uma “comunidade que aprende”, com o objetivo de agregar as melhores práticas.

Em se tratando de ambiente de trabalho no meio acadêmico, é comum que tais práticas sejam realizadas pelas comunidades científicas e acadêmicas.

[...] universidades, como comunidades acadêmicas, constituem elementos do sistema científico. São consideradas como cerne da produção do conhecimento, e os processos de comunicação científica permeiam boa parte de suas atividades, o que permite tanto as trocas internas de conhecimento quanto externas, em interação com a comunidades científica. As comunidades científicas, por sua vez, podem ser entendidas como o agrupamento de pares que compartilham um tópico de estudo, desenvolvem pesquisas e dominam um campo de conhecimento específico, em nível internacional (COSTA, 1999 apud LEITE; COSTA, 2007, p. 94-95).

Além da organização em comunidades vale destacar as reuniões informais, os eventos, e outros encontros que podem servir de oportunidades para compartilhar e aprender a aprender. Neste sentido, tais oportunidades abrangem não só os estudantes e pesquisadores, mas também profissionais, que se valem dos encontros para aprender, bem como compartilhar o que conhecem com os colegas de trabalho.

A exemplo disso, Duarte et al. (2008) relatam as práticas desenvolvidas pelos bibliotecários em bibliotecas universitárias da Paraíba voltadas para a promoção da aprendizagem organizacional. As ações são desenvolvidas através do encontro chamado “Chá do compartilhamento do conhecimento” visando à aprendizagem através do compartilhamento de experiências entre os profissionais bibliotecários.

Tais práticas também podem existir na Educação Superior a Distância. Portanto, torna-se pertinente verificar quais são os ambientes utilizados para o compartilhamento da aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da competência informacional.

As bibliotecas universitárias podem se valer dos ambientes da *web*, bem como do espaço físico para promover o compartilhamento da informação e do conhecimento e o desenvolvimento da competência informacional, não só entre os estudantes e pesquisadores de Educação Superior a Distância, como também entre os profissionais, tanto os que atuam dentro da biblioteca como os que atuam em outros setores do ambiente acadêmico.

Neste sentido, o bibliotecário pode promover a cultura do compartilhamento do conhecimento e o desenvolvimento da competência informacional, ao estimular a interação entre os estudantes, pesquisadores e tutores através dos canais informais, bem como indicar pessoas como fontes de conhecimento em auxílio à realização de pesquisas e trabalhos científicos. A importância do homem como fonte de conhecimento é destacada por Lévy (1999, p.163): “Nas sociedades anteriores à escrita, o saber prático, mítico e ritual é encarnado pela comunidade viva. Quando um velho morre é uma biblioteca que queima”.

Sem desconsiderar a relevância da escrita, dos documentos e registros de informação, os seres humanos são uma importante fonte de conhecimento. As ações voltadas para estimular a interação, o compartilhamento do conhecimento e a troca de experiências entre os indivíduos tendem a contribuir para a qualidade da aprendizagem e podem agregar valor aos serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias à comunidade a distância.

O compartilhamento favorece a aprendizagem. Esta por sua vez pode ocorrer tanto no ambiente educacional (entre estudantes e pesquisadores), como no contexto organizacional (entre profissionais da mesma ou de diferentes áreas). A contribuição que o compartilhamento e a colaboração podem oferecer para o desenvolvimento da Competência Informacional está no aumento do potencial de aprendizagem, através de ambientes e ações que promovam seu estímulo, e que devem ser consideradas no planejamento.

5 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO DOS SERVIÇOS DAS BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS

A avaliação é um importante processo do planejamento e sem ela, é pouco provável obter resultados satisfatórios, assim como também pouco se consegue conhecer a respeito do ambiente de atuação, fazer melhorias e atender às necessidades do público alvo. Almeida (2005) apresenta os diferentes momentos em que ocorre a avaliação, e as suas finalidades (Quadro 3).

Quadro 3 – Momentos da avaliação

	Início da ação		Fim da ação	
Finalidade	Avaliação da situação	Avaliação do diagnóstico e da proposta	Avaliação de processo	Avaliação final
Denominação	Diagnóstico marco zero	Avaliação <i>ex-ante</i>	Acompanhamento Monitoramento Avaliação formativa	Avaliação de resultados Avaliação de impacto

Fonte: Almeida (2005, p.31).

Os programas ou sistemas de educação a distância, aplicam diferentes métodos como o ISD e o *Spider*, conforme já visto, (subseção 2.1) para avaliar as possibilidades de criação dos cursos de graduação. Uma vez concluída a primeira etapa, existem ainda outras, que visam avaliar as condições não só para a oferta de tais cursos, mas também para verificar ou acompanhar a qualidade com que as instituições vão atender aos seus usuários.

A proposta desta seção é de apresentar o que consta nos instrumentos de avaliação e na legislação brasileira, a respeito dos procedimentos de avaliação dos serviços das bibliotecas (as universitárias e as dos polos) para atender aos programas de educação a distância no Brasil, e também os procedimentos no *Getting Started: A Guide for New Distance Learning Librarians* (JONES, 2008) sobre o planejamento dos serviços de bibliotecas para os Programas de Educação a Distância.

No âmbito da Educação Superior, as instituições de ensino são avaliadas pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que é responsável por elaborar os instrumentos de avaliação aplicados nas instituições de ensino superior. Antes de falar a respeito desses instrumentos, convém primeiro apresentar como funciona o Sistema de Avaliação.

Visando avaliar as Instituições de Ensino Superior, quanto às condições para oferta de cursos de graduação e o desempenho dos estudantes em tais cursos, foi criado em abril de 2004, pela Lei nº 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES),

com o intuito de melhorar a qualidade da educação superior, a sua expansão e oferta, o aumento constante da sua eficácia institucional, a sua efetividade acadêmica e social, e por fim, o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais. (BRASIL, 2004, p.4; 2010, p.2). O SINAES é composto por três principais modelos de avaliação:

(1) Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:

(a) auto-avaliação – coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, a partir de 1º de setembro de 2004;

(b) avaliação externa – realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela [**Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior**] CONAES.

(2) Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas in loco de comissões externas [...]

(3) Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE) – aplica-se aos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso, estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, definirá as áreas que participarão do ENADE (BRASIL, 2004, p.4-5, grifo nosso).

Os instrumentos de avaliação que se pretende abordar nesta dissertação são os que incluem as bibliotecas e as bibliografias em suas análises. Por conta disso, o ENADE não será abordado.

As bibliotecas universitárias como espaços vinculados as instituições de ensino superior, também são analisadas nos instrumentos de avaliação institucional. Além de preencher os requisitos exigidos pelo governo para garantir o funcionamento da universidade, o desempenho da unidade de informação no atendimento ao seu público também é avaliado pelos gestores de bibliotecas.

No que tange a avaliação institucional relacionada às bibliotecas serão comentados os seguintes documentos: Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições (BRASIL, 2004); Instrumento de avaliação institucional externa (BRASIL, 2010); e Instrumento de avaliação para credenciamento de instituição de ensino superior (BRASIL, 2010).

Em relação ao documento Orientações gerais para o roteiro da auto-avaliação das instituições (BRASIL, 2004) na dimensão que trata sobre a infraestrutura física, os aspectos considerados pertinentes para a avaliação de bibliotecas encontram-se descritos em dois núcleos: núcleo básico e núcleo de temas optativos. No primeiro núcleo, os objetos de avaliação são mais abrangentes, inclui a questão da infraestrutura e a sua utilização no espaço acadêmico (salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc) para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas. No segundo núcleo, os tópicos considerados pertinentes às bibliotecas aparecem em forma de perguntas, que podem ou não ser selecionados pelas IES para avaliação.

Qual o nível de funcionalidade dos laboratórios, bibliotecas, oficinas, espaços experimentais? Qual o estado de conservação dos laboratórios e bibliotecas e as carências mais relevantes? Quais são as características dos laboratórios e bibliotecas quanto à iluminação, refrigeração, acústica, ventilação, mobiliário e limpeza? A quantidade de postos na biblioteca e salas de leitura é adequada às necessidades dos usuários? Justifique. Os horários e calendário da biblioteca respondem às necessidades dos estudantes nos turnos oferecidos pela IES (diurnos e noturnos)? Justifique. Os equipamentos da biblioteca têm a quantidade e qualidade necessárias? Justifique. A organização dos materiais e o volume de consultas e empréstimos são adequados (Justifique)? São informatizados? Qual é a disponibilidade dos materiais em relação à demanda? Qual é a disponibilidade da bibliografia obrigatória ou recomendada em relação à demanda? Qual o grau de satisfação dos usuários com relação ao sistema de acesso aos materiais e a sua consulta? Justifique. Qual é a satisfação dos usuários com a quantidade, qualidade e acessibilidade da bibliografia? Justifique. Qual é a satisfação dos estudantes com os laboratórios e as bibliotecas da IES? Justifique [...] Há coerência entre as bibliotecas, laboratórios, equipamentos de informática e as práticas pedagógicas dos docentes? Justifique (BRASIL, 2004, p. 29-30, 31).

No instrumento de avaliação externa (BRASIL, 2010, p.14), na dimensão sobre a infraestrutura física, de ensino e pesquisa, biblioteca e recursos de informação e comunicação, os itens considerados relevantes no conceito referencial mínimo de qualidade, levam em conta os seguintes aspectos:

- a) A coerência da biblioteca e dos recursos de informação e comunicação conforme o estabelecido no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)²¹;
- b) A atualização, ampliação do acervo bibliográfico e dos serviços da biblioteca;
- c) As ações adequadas de atualização, ampliação do acervo bibliográfico e dos serviços das bibliotecas nos polos presenciais de ensino.

Já no Instrumento de avaliação para credenciamento de instituição de ensino superior (BRASIL, 2010, p.9-10) na dimensão 3 que trata de instalações físicas, a biblioteca é objeto de avaliação segundo três indicadores:

- a) **instalações para o acervo e funcionamento** – os critérios de análise envolvem as instalações equipadas para o acervo, dimensão, limpeza, iluminação, acústica,

²¹ É o instrumento de planejamento e gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito à sua filosofia de trabalho; à missão a que se propõe; às estratégias para atingir suas metas e objetivos; à sua estrutura organizacional e ao Projeto Pedagógico Institucional com as diretrizes pedagógicas que orientam suas ações e as atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. Abrangendo um período de cinco anos, deverá contemplar ainda o cronograma e a metodologia de implementação dos objetivos; metas e ações da IES, observando a coerência e a articulação entre as diversas ações; a manutenção de padrões de qualidade; o perfil do corpo docente; a oferta de cursos de graduação, pós-graduação, presenciais e/ou a distância; a descrição da infraestrutura física e instalações acadêmicas, com ênfase na biblioteca e laboratórios e o demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiras (BRASIL, 2012, p.31).

ventilação, segurança, conservação, conforto, horários de atendimento e espaços para estudos individuais e em grupo;

- b) informatização** – os critérios de análise envolvem a informatização das bibliotecas, o que inclui a atualização tecnológica de computadores, programas e aplicativos e em quantidades suficientes de modo que possam atender as demandas previstas para a utilização do acervo, para realização de pesquisa, reservas de livros online e que possibilite o acesso via internet; e
- c) política de aquisição, expansão e atualização do acervo** - os critérios de análise envolvem a política de aquisição que atende ao PDI.

Para a oferta dos cursos de graduação na modalidade a distância, também foram definidos requisitos relacionados ao uso dos recursos das bibliotecas. Vale citar como exemplos os Decretos nº 5.622 de 2005 e nº 5.773 de 2006. No Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que é responsável por definir a política de qualidade na educação superior a distância, tendo em vista, o credenciamento da instituição de ensino superior para ofertar os cursos nessa modalidade de ensino, estão descritos alguns critérios, conforme consta no Artigo 12:

X - descrição detalhada dos serviços de suporte e infra-estrutura adequados à realização do projeto pedagógico, relativamente a: [...] d) bibliotecas adequadas, inclusive com acervo eletrônico remoto e acesso por meio de redes de comunicação e sistemas de informação, com regime de funcionamento e atendimento adequados aos estudantes de educação a distância (BRASIL, 2005, p. 6).

No Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, são apresentados os requisitos para regulação, supervisão e avaliação de instituições do sistema federal de ensino superior, e ainda dos seus cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância. Quanto às condições para o credenciamento e reconhecimentos de instituição de ensino superior, vale observar o Artigo 16, onde estão estabelecidos os elementos que devem estar contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), entre os quais está a biblioteca.

VII - infra-estrutura física e instalações acadêmicas, especificando:
a) com relação à biblioteca: acervo de livros, periódicos acadêmicos e científicos e assinaturas de revistas e jornais, obras clássicas, dicionários e enciclopédias, formas de atualização e expansão, identificando sua correlação pedagógica com os cursos e programas previstos; vídeos, DVD, CD, CD-ROMS e assinaturas eletrônicas; espaço físico para estudos e horário de funcionamento, pessoal técnico administrativo e serviços oferecidos (BRASIL, 2006, p.6).

Além desses Decretos, é possível observar alguns instrumentos criados para avaliar as condições das instituições de ensino superior para oferecerem os cursos de graduação na modalidade a distância. Um dos instrumentos de avaliação é Formulário de verificação *in loco*

das condições institucionais: credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância (BRASIL, 2002), que avalia as condições institucionais para a oferta da graduação na modalidade a distância. No que tange à biblioteca para essa modalidade de ensino, os seguintes aspectos são analisados (Figura 8).

Figura 8 – Biblioteca para os cursos de EAD.

Dimensão 4 – Instalações gerais e específicas para EAD				
Categoria de Análise	Indicadores	Aspectos a serem analisados	Atende	Não Atende
4.2 Biblioteca	4.2.1 Espaço físico <i>Fonte de consulta: Projeto arquitetônico e PDI</i>	Instalações para o acervo. (*)		
		Instalações para estudos individuais. (*)		
		Instalações para estudos em grupos. (*)		
	4.2.2 Acervo <i>Fonte de consulta: Projeto arquitetônico e PDI</i>	Livros. (*)		
		Periódicos.		
		Informatização.		
		Base de dados.		
		Multimídia.		
		Jornais e revistas.		
	4.2.3 Serviços <i>Fonte de consulta: PDI</i>	Política de aquisição, expansão e atualização. (*)		
		Horário de funcionamento. (*)		
		Serviço e condições de acesso ao acervo.		
		Pessoal técnico e administrativo. (*)		
Apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos.				

(*) – Todos os aspectos marcados com asterisco são considerados ESSENCIAIS.

Fonte: BRASIL, 2002, p.15.

Conforme a figura, os principais indicadores de avaliação em bibliotecas são: o espaço físico, o acervo e os serviços. No indicador serviços, além do horário de funcionamento, as condições de acesso ao acervo, a equipe de pessoal técnico-administrativo, bem como o apoio na elaboração de trabalhos acadêmicos são considerados. A respeito do último item de análise, vale destacar a sua importância, visto que o bibliotecário pode auxiliar o aluno na realização de pesquisas bibliográficas, por indicar fontes informacionais confiáveis, na localização de conteúdos pouco abordados, e ainda na normalização de trabalhos acadêmicos.

Segundo o informativo CONFENFEN *online*²² (2012) o Ministério da Educação está estudando as mudanças nos instrumentos de avaliação da EAD, com alterações previstas para o segundo semestre de 2012. E indica os instrumentos vigentes: Instrumento de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância (BRASIL, [s.d.]); Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância (BRASIL, [s.d.]); Instrumento para reconhecimento de curso a distância (2010); Credenciamento de pólo de apoio presencial para educação a distância (BRASIL, [s.d.]); e o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (BRASIL, 2012).

²² INFORMATIVO CONFENFEN ONLINE, n.391, 2012. Disponível em: <<http://www.colegio24horas.com.br/confenen/leiamais.asp?noti=391&Nivel=2&Ord=1>>. Acesso em: 11 set. 2012.

No documento Instrumento de credenciamento institucional para oferta da modalidade de educação a distância (BRASIL, [s.d.]) a biblioteca é considerada em duas categorias de análise, a do Corpo Social e a de Instalações Físicas. Na primeira categoria são apresentados requisitos para a formação, capacitação e composição da equipe de profissionais para trabalhar nos polos presenciais de ensino, entre as equipes está o corpo técnico-administrativo para atuar na gestão de bibliotecas dos polos presenciais (BRASIL, [s.d.], p.11). Na segunda categoria, a de Instalações físicas a biblioteca é avaliada em três itens (p.14-16):

- a) **instalações para gerenciamento central de bibliotecas dos polos e manipulação do acervo** – nesse critério de análise são avaliadas as instalações para o gerenciamento central das bibliotecas dos polos e se a manipulação do acervo satisfazem os requisitos de dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação comodidade necessária;
- b) **informatização do sistema de bibliotecas que administra as bibliotecas dos polos presenciais** – nesse critério de análise procura-se avaliar se a informatização do sistema de bibliotecas atende as necessidades de registro e utilização; e
- c) **política de desenvolvimento de coleções das bibliotecas dos polos** – nesse critério de análise procura-se avaliar se a instituição de ensino apresenta uma política de aquisição, expansão e atualização do acervo para as bibliotecas dos polos, e a sua coerência com a proposta pedagógica dos cursos e a demanda dos docentes.

Já no Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância (BRASIL, [s.d.], p. 21) a biblioteca é analisada nos indicadores:

- a) **bibliografia básica e complementar** – os critérios de análise prevê a disponibilidade dos livros na sede da instituição para realização de consulta pelos docentes e tutores dos cursos a distância;
- b) **periódicos especializados** - os critérios de análise prevê a existência de assinatura de periódicos especializados, indexados e correntes, no formato impresso ou digital abrangendo as principais áreas temáticas do curso, a maioria deles abrangendo os últimos três anos; e
- c) **bibliografia básica no polo** - os critérios de análise prevê se o acervo atende aos programas das disciplinas da primeira metade dos cursos em relação aos títulos indicados na bibliografia básica e a sua atualização e tombamento junto ao patrimônio da Instituição de Ensino Superior (IES).

No primeiro indicador em que está prevista a disponibilidade de livros na sede da instituição para tutores e docentes, os estudantes *off-campus* não são mencionados no universo da comunidade usuária da bibliografia disponível na sede. Deixar de incluir os alunos nesse indicador pode parecer uma espécie de restrição ao acesso e uso do acervo disponível na biblioteca universitária. Em contrapartida, no documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” é feita a seguinte observação:

Deve-se atentar ao fato de que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou miiatecas (que articulam bibliotecas, videotecas, audiotecas, hemerotecas e infotecas, etc.) para prover suporte a **estudantes, tutores e professores** (BRASIL, 2007, p.24, grifo nosso).

No documento Credenciamento de pólo de apoio presencial para educação a distância (BRASIL, [s.d.], p.3,5, 15-16) alguns pontos como a existência de chefe de biblioteca e a quantidade de auxiliares para trabalharem nesses espaços, assim como a existência de acervo digital são analisados. Na categoria de análise de estrutura física, a biblioteca é objeto de avaliação nos seguintes indicadores: instalações para o acervo e funcionamento; instalações para estudo individual e em grupo; livros de bibliografia básica; livros de bibliografia complementar; e periódicos especializados.

Além da avaliação institucional, quanto as condições para atender a comunidade acadêmica, outro alvo de avaliação são os cursos de graduação. Neste sentido, outra ferramenta utilizada é o documento Instrumento de avaliação dos cursos de graduação nas modalidades presencial e a distância (BRASIL, 2012). Nesse instrumento de avaliação, os aspectos referentes à quantidade de bibliografia básica no formato físico e/ou digital, a bibliografia complementar, assim como também a quantidade de periódicos são considerados no critério de análise.

Os cursos que oferecem o acervo digital, a proporção de alunos por exemplar, muda nos conceitos 3, 4 e 5. No conceito 3, o acervo no formato impresso está disponível para uma faixa média de um exemplar para a faixa de 10 a menos de 15 vagas anuais; e com o acervo digital a faixa aumenta de 13 a 19 vagas anuais. No conceito 4, o acervo no formato impresso está disponível para uma faixa média de um exemplar para a faixa de 5 a menos de 10 vagas anuais; e com o acervo digital a faixa aumenta de 6 a 13 vagas anuais. E no conceito 5, o acervo no formato impresso está disponível para uma faixa média de um exemplar para a faixa de menos de 5 vagas anuais; e com o acervo digital a faixa aumenta para menos de 6 vagas anuais (BRASIL, 2012, p. 20).

No documento Instrumento para reconhecimento de curso a distância (BRASIL, 2010, p. 21-22) três indicadores de análise chamam atenção. No primeiro e no segundo indicadores, Acervos da bibliografia básica e bibliografia complementar, estão no objeto de análise os critérios que preveem analisar se os acervos indicados na bibliografia atendem às disciplinas dos cursos, se este está informatizado, atualizado e tombado junto ao patrimônio da IES e também verifica a existência e o acesso ao acervo digital. No terceiro indicador, sobre a utilização de acervo digital são analisadas as condições necessárias para atender e garantir a acessibilidade de todos os estudantes à bibliografia disponível em ambiente virtual, bem como o acesso e disponibilidade de uso de computadores conectados à Internet banda larga no polo.

Embora destacada ao longo deste referencial teórico, a importância das bibliotecas, e das ações realizadas pelos bibliotecários para apoiar a Educação Superior a Distância, é possível observar que, tanto nos decretos, como nos instrumentos de avaliação brasileiros, os procedimentos para a implantação de serviços das bibliotecas universitárias e das dos polos de ensino são pouco detalhados ou não são considerados entre as prioridades a serem analisadas.

Outro ponto a ser observado é que nesses documentos, a cooperação entre a biblioteca universitária e as bibliotecas dos polos presenciais de ensino não estão previstos. Conforme visto na literatura, tal ação é considerada fundamental para otimizar a oferta de serviços e reduzir custos financeiros.

Um aspecto preocupante a respeito desses documentos de avaliação é a pouca referência ao bibliotecário. Esse profissional conhece todo o processo de funcionamento da biblioteca, que envolve, desde o serviço de organização da informação (física e/ou digital), até o atendimento ao usuário (serviço de referência, treinamento etc).

A biblioteca universitária também poderia ser considerada um recurso de apoio para os estudantes dos cursos de graduação a distância. E, portanto o atendimento aos alunos fora do campus universitário, por essas unidades de informação também poderia ser incluído como objeto de análise nos instrumentos de avaliação institucional.

Com base no que foi visto nos instrumentos de avaliação e nos decretos brasileiros sobre a biblioteca na Educação Superior a Distância, é possível tecer algumas observações.

Em primeiro lugar, é importante incluir também a biblioteca universitária nos instrumentos de avaliação institucional visando o atendimento dos programas de educação a distância. Nesses instrumentos, na parte dos indicadores de análise, pode ser incluído o intercâmbio entre as bibliotecas universitárias e as bibliotecas dos polos de ensino para

empréstimo de livros. Tal medida facilitaria a vida do estudante no acesso ao material bibliográfico.

Não obstante, os serviços de apoio que essas bibliotecas podem oferecer não se limitam ao acesso às bibliografias dos cursos. Neste sentido é oportuno incluir no instrumento de avaliação dos cursos de graduação a distância, indicadores de análise que avaliem a interação entre bibliotecários e a comunidade de educação superior a distância. A respeito do SINAES sobre a forma como as bibliotecas são avaliadas, Brasil (2012, p.13) destaca que:

O sistema de avaliação do SINAES considera a biblioteca apenas como um item da infraestrutura, por isso se detém a aspectos quantitativos dos instrumentos materiais e da estrutura física desse setor, de modo que as funções pedagógicas e formativas da biblioteca são pouco analisadas nesse tipo de avaliação. Contudo, esse tipo de avaliação deveria ter como foco o entendimento do significado dos serviços da biblioteca para os seus usuários, deveria tentar compreender quem são eles, o que querem e o que pensam sobre a biblioteca. E assim, teria um caráter inovador e socialmente relevante.

Além da avaliação institucional, o planejamento e a avaliação dos serviços das bibliotecas também são realizados pelos administradores de bibliotecas. Lancaster (2004, p.8) cita várias razões para os gestores de bibliotecas avaliarem os serviços oferecidos. Entre elas:

Estabelecer uma espécie de ‘escala’ para mostrar em que nível de desempenho o serviço está funcionando no momento [...] comparar o desempenho de várias bibliotecas ou serviços [...] justificar sua existência [...] identificar as possíveis causas de malogro ou ineficiência dos serviços.

Para Almeida (2005, p.32, grifo nosso) a avaliação do desempenho de uma unidade de informação envolve analisar os seguintes aspectos:

a comunidade, pois mudanças na sociedade (leis, valores, problemas políticos, econômicos, sociais, etc) podem interferir, direta ou indiretamente nas unidades de informação;

a organização, cujas missões, políticas, objetivos, bem como estrutura organizacional e recursos são fatores determinantes da ‘cara’ de sua unidade de informação;

os programas, que são uma combinação de atividades e serviços tendo em vista determinados objetivos;

as atividades, rotinas ou procedimentos para dar apoio a determinado serviço ou determinada ação;

os serviços e produtos;

a equipe envolvida – os que trabalham no projeto ou na unidade de informação – cuja avaliação de desempenho permite determinar a qualidade e a quantidade de serviço executado, oferecer orientação e estratégias para melhorar a criatividade, a produtividade e a eficácia;

os usuários cujos perfis, expectativas e opiniões são elementos fundamentais no processo de planejamento e que fornecerão o *feedback* indispensável ao processo de avaliação, pois nenhum problema estará solucionado e nenhum objetivo será atingido se o usuário não o reconhecer; **o acervo**.

Em vista disso, Jones (2008) no *Getting Started: A Guide for New Distance Learning Librarians*, ao propor o planejamento dos serviços das bibliotecas universitárias para a comunidade de educação superior a distância, recomendou que a avaliação ocorresse em torno

de 4 etapas. A primeira diz respeito a conhecer a forma como o Programa de Educação a Distância está organizado, ou seja:

Quais são os cursos / graus / programas são oferecidos? [...] Como, onde e quando são entregues os cursos? [...] Quem toma esses cursos? [...] Quais os serviços da biblioteca no local? [...] Referência, empréstimo interbibliotecas, Entrega de Documentos, Bibliotecas Satélite, correio [...] Recursos: Biblioteca documentação, funcionários da biblioteca (JONES, 2008, p.1, tradução nossa).

Para a segunda etapa, sobre como iniciar um plano estratégico para os serviços de bibliotecas, o autor incentiva considerar alguns aspectos tais como:

Para onde queremos ir? Que serviços estão faltando? Quais os serviços que estão sub-ou super-utilizados? Que serviços e materiais são oferecidos para esses cursos no campus principal ou em outros sites ou em outros programas de suas instituições? Levantamento (breve) e fale com os seus alunos ou professores; Saiba mais sobre projeções institucionais para o futuro e envolver-se no planejamento curricular; O que temos de fazer para chegar lá? Desenvolver um plano de ação que descreve as estratégias e as etapas que você vai tomar para implementar o seu programa, incluindo os recursos disponíveis e / ou necessário (JONES, 2008, p.1-2, tradução nossa).

A terceira etapa relaciona-se aos resultados que se pretende alcançar como: a definição clara e sucinta da missão; avaliação dos fatores internos e externos que interferem nos serviços; e os objetivos que deseja alcançar.

E por fim, a quarta etapa, refere-se à forma como é feita a avaliação dos serviços, como os objetivos foram atingidos; e as medidas de avaliação como: análises estatísticas; condutas de levantamento, e grupos focais (JONES, 2008, p.2).

Quanto aos serviços e recursos que devem ser oferecidos nos Programas de Educação a Distância, Jones afirma que todas as bibliotecas necessitam proporcionar: coleções e instalações que atendam às necessidades dos alunos; assistência de referência; biblioteca na instrução e ensino de competência informacional; comunicação e marketing; e documentação: manter todos estes para fins de credenciamento e relatórios anuais. O quadro 3 apresenta os recursos e como devem ser oferecidos os serviços no item: Coleções e instalações.

Quadro 3 - Coleções e instalações que atendam às necessidades dos alunos.

Recursos	Como
Entrega de documentos e empréstimo entre bibliotecas: (texto integral de artigos e livros aos usuários, da biblioteca da própria instituição ou de outras bibliotecas).	Formato: Papel ou eletrônico, de acordo com o item. Modo de entrega: Serviço de Correio Expresso (Entre campi ou entre bibliotecas dentro de um sistema, incluindo públicas ou outras bibliotecas acadêmicas) EUA correio, e-mail ou outro meio eletrônico.
Acordo com outras bibliotecas: fazer acordos com outras bibliotecas para uso dos alunos de instalações e materiais.	Acordos recíprocos de empréstimo; Taxas baseadas em acordos; Estado ou cartão de todo o sistema de empréstimo; Conhecer as políticas de bibliotecas que seus alunos estão propensos a usar, você pode não precisar de um acordo formal para obter serviços.
Bibliotecas satélites.	Desenvolvimento de coleção para estas instalações é como o de qualquer biblioteca, concentrando-se nas necessidades da localização, dentro dos limites orçamentais. Onde coleções físicas não existem nos campi de filiais, espaço para consultas, etc, devem ser postas de lado, com informações da biblioteca disponível e andar para usuários.
Reservas.	Reservas eletrônicas. Outras bibliotecas frequentemente estão dispostas a manter reservas de curso para o desenvolvimento regional estudantes.
Recursos bibliográficos e textos completos online.	Acesso remoto a materiais <i>online</i> é uma obrigação, de preferência através de um servidor proxy. Sempre pensa de si mesmo como o defensor de fora do campus usuários. Quando decisões de desenvolvimento de coleção são feitas no campus, lembrar colegas que materiais eletrônicos são acessíveis 24/7, dentro e fora do campus, sem tempo de espera.

Fonte: Jones (2008, p. 2-3, tradução nossa).

Quanto à Assistência de referência o autor sugere que este serviço seja oferecido da seguinte forma: “Telefone (muitos tem número 800 ou local); *E-mail*; Referência virtual / serviço de *Chat*; No local, por nomeação; No site em bibliotecas de satélite; Páginas da *Web*” (JONES, 2008, p. 3, tradução nossa).

Em relação ao item Biblioteca na Instrução e ensino de competência informacional, estas podem ser oferecidas: “No local; tutoriais online e guias do usuário; folhetos impressos, manuais, Páginas da *Web*, etc” (JONES, 2008, p.3, tradução nossa).

No que concerne à comunicação e marketing algumas recomendações são feitas. Entre as quais está a necessidade dos bibliotecários em serem mais proativos na oferta dos serviços aos programas de educação a distância, do que as bibliotecas tradicionais. Nesse sentido, o conjunto de recomendações para o planejamento de marketing norteia os seguintes aspectos:

Criar um plano de marketing; Ter um grande site; Divulgar todos os serviços; Divulgar todas as informações de contato: telefone, e-mail, etc; Contato com a faculdade em seus programas; Contato com os administradores dos programas fora do campus; Contatar alunos dos programas; As listas de distribuição de e-mail, panfletos de papel, páginas web, materiais enviados são todas as vias de publicidade;

Estar em contato com todas as partes interessadas [...] Se você tiver tempo, participar de comissões, que não têm nada a ver com DLS- você vai se surpreender com a quantidade de conexões no campus que você pode fazer [...] eles serão úteis mais tarde (JONES, 2008, p.3-4, tradução nossa).

Por fim, no que se refere a documentação, Jones recomenda mantê-los para fins de relatórios e credenciamento anuais dos cursos. São estes:

Guias do usuário impresso e cópias de guias on-line; Declarações de missão / propósito, políticas, normas e procedimentos; Estatísticas sobre a utilização; Estatística sobre coleções; Medidas de Avaliação; Organogramas; Orçamentos; Profissional vitae; Descrições de cargos; Acordos formais; Os materiais de instrução e horários; Evidência de envolvimento no desenvolvimento do currículo e planejamento (JONES, 2008, p.4, tradução nossa).

Apesar da importância da avaliação, se esta for inadequadamente planejada, mal implantada e/ou negligenciada, pode resultar na subavaliação dos serviços oferecidos pela biblioteca universitária à comunidade de educação a distância. Parnell (2002) aponta alguns fatores que comprometem o serviço de apoio das bibliotecas universitárias para a comunidade *off-campus*. Por exemplo, a subavaliação dos serviços, tanto pelo corpo docente e administradores das universidades, como pelos próprios bibliotecários. Entre os motivos, destacados pelo autor, para haver negligência em relação à oferta de serviços estão: o desconhecimento da parte dos administradores das universidades sobre os serviços de bibliotecas e falta de apreço ao papel que estas desempenham no processo de educação a distância. Da parte dos bibliotecários, a negligência ocorre devido à tendência em considerar apenas alguns serviços como atividades essenciais no apoio à educação a distância.

Uma forma de subavaliação é o uso inapropriado ou a falta de ferramentas ou instrumentos adequados para avaliar os serviços. Outra forma é avaliar os serviços da biblioteca superficialmente, considerando apenas alguns itens como importantes em detrimento de outros, podendo comprometer a qualidade e oferta dos produtos e serviços de informação no atendimento das necessidades e demandas informacionais, tanto dos estudantes de graduação presenciais, como também os da modalidade a distância.

É importante que o hábito da avaliação e do planejamento dos serviços e produtos faça parte da rotina das bibliotecas. White (2010) ao falar sobre o planejamento da avaliação dos serviços das bibliotecas para os Programas de Educação a Distância assinalou alguns problemas existentes nas bibliotecas universitárias. Entre estes estão:

- a) Poucas referências na literatura sobre o planejamento da avaliação;
- b) As bibliotecas tendem a fazer apenas a avaliação da eficácia dos resultados das atividades internas, sem olhar, para o conjunto da organização;

- c) A realização do processo do planejamento da avaliação das bibliotecas ocorre quase, exclusivamente, em separado, do planejamento estratégico organizacional; e
- d) Poucas referências na literatura em relação ao planejamento da avaliação dos serviços de tecnologia, como serviços *online*, clientes/usuários, e dos impactos organizacionais com o uso dos recursos tecnológicos na prestação de serviços.

Em vista do que foi considerado, torna-se fundamental investigar como efetivamente está funcionando a prática do planejamento e a avaliação dos serviços das bibliotecas universitárias pelos bibliotecários gestores ou pelos coordenadores dos sistemas de bibliotecas. Se estes profissionais estão incluindo no planejamento dos seus serviços, o atendimento à comunidade *off-campus* e também verificar se fazem da avaliação uma prática rotineira, ou se apenas se preocupam em avaliar os itens considerados obrigatórios nos instrumentos de avaliação.

6 A EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Para especificar o campo empírico, vale recapitular sumariamente, um pouco do que já foi exposto no referencial teórico. Os Sistemas de Educação a Distância se organizam em diferentes modelos sistêmicos para a oferta dos cursos acadêmicos. Entre os principais modelos estão o que delimita a filosofia educacional e o que define a estrutura institucional.

No modelo em que a filosofia educacional é desenhada, o sistema de educação a distância define todo o processo do curso baseado na filosofia escolhida, desde a fase inicial até a sua conclusão, norteando todo o processo de ensino e aprendizagem do aluno. O modelo adotado pode ser de três tipos: centrado no aluno, centrado na instituição e centrado na sociedade/comunidade.

Já o modelo que define a estrutura institucional, orienta a forma como as Instituições de Ensino Superior se organizam para a oferta dos cursos fora do campus universitário. As Universidades Abertas, como a do Reino Unido, além de terem uma estrutura física própria, seguem um modelo criado exclusivamente para a oferta dos cursos acadêmicos na modalidade a distância, sendo, portanto, um sistema de finalidade única, por atender apenas os estudantes *off-campus*.

No Brasil, a oferta de educação superior a distância ocorre através de modelos alternativos às Universidades Abertas. Tais modelos são formados pela parceria entre as Instituições de Educação Superior, que já oferecem cursos universitários na modalidade presencial, e se organizam para oferecerem os cursos acadêmicos fora do campus.

Neste sentido, há dois tipos de parcerias. Uma estabelecida pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) em 2005, que é composto pelas universidades públicas espalhadas no território nacional. Outro tipo de parceria é a regional, organizada por todas ou pelas principais universidades públicas, localizadas no próprio Estado, ou entre Estados vizinhos. Os dois casos mencionados de parcerias são exemplos de modelos alternativos, que tem como principal característica, a participação de universidades públicas de cursos presenciais, que ao atenderem a dois tipos de comunidades: a presencial e a distância, são caracterizadas como instituições de finalidade dupla.

A formação de parceria entre as universidades para a oferta da Educação Superior a Distância foi possível graças à Emenda constitucional n.º 19/98, de 04/06/1998, que institui os Consórcios Públicos como uma manifestação jurídica do Federalismo e uma grande

contribuição para o regime de colaboração entre os entes federados; e através da sanção da Lei Federal n.º 11.107/05 do dia 06/04/2005, que estabelece normas gerais de contratação de consórcios públicos (BRASIL, 1998; 2005).

6.1 O Consórcio CEDERJ

O Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ)²³, é um Consórcio regional formado entre as universidades públicas - Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual do Rio do Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Rio do Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), junto com os governos Federal, Estadual e Prefeituras Municipais que sediam os polos presenciais nos municípios. O CEDERJ encontra-se inserido no Sistema Universidade Aberto do Brasil (UAB), que, por sua vez, é um Consórcio nacional.

No termo aditivo nº1, publicado no dia 3 de junho de 2011 e na resolução nº 458/2011, o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) foi incluído, e passou a fazer parte, formalmente, do Consórcio CEDERJ (RIO DE JANEIRO, 2011).

O CEDERJ foi criado em 1999, através do documento gerado por uma comissão formada por dois membros de cada universidade, juntamente com a Secretaria de Estado e de Ciência e Tecnologia (SECT). O documento foi assinado pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro e pelos Reitores das Universidades Consorciadas no dia 26 de Janeiro do ano 2000. Estabeleceram-se as bases para a formação do Consórcio, cujos objetivos consistem em:

contribuir para a interiorização do ensino superior público, gratuito e de qualidade no Estado do Rio de Janeiro; concorrer para facilitar o acesso ao ensino superior daqueles que não podem estudar no horário tradicional; atuar na formação continuada, a distância, de profissionais do Estado, com atenção especial para o processo de atualização de professores da rede estadual de Ensino Médio; aumentar a oferta de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no Estado do Rio de Janeiro. (CENTRO..., 2012)

A forma de ingresso nos cursos de graduação a distância oferecidas pelas universidades públicas, é por meio do Vestibular, organizado pelo próprio Consórcio. O processo seletivo acontece duas vezes por ano. Ao concluir a graduação, o estudante recebe o diploma com o nome da universidade participante onde estava matriculado (CENTRO..., 2012).

²³ Algumas informações a respeito do Consórcio CEDERJ foram coletadas no seguinte endereço: <<http://www.cederj.edu.br/cederj/>>.

O primeiro vestibular realizado pelo Consórcio foi em 2001, com os cursos de Pedagogia para as séries iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Físicas e Matemática. Atualmente são oferecidos 13 cursos de graduação na modalidade a distância, que de acordo com o edital do vestibular CEDERJ de 2013/1 encontram-se organizados em 9 cursos de Licenciatura; 2 cursos de Tecnologia; e 2 cursos de Bacharelado. São estes: Bacharelado em Administração (UFRRJ); Bacharelado em Administração Pública (UFF); Licenciatura em Ciências Biológicas (UERJ, UENF e UFRJ); Licenciatura em Física (UFRJ); Licenciatura em Geografia (UERJ); Licenciatura em História (UNIRIO); Licenciatura em Letras (UFF); Licenciatura em Matemática (UFF e UNIRIO); Licenciatura em Pedagogia (UERJ e UNIRIO); Licenciatura em Química (UFRJ e UENF); Licenciatura em Turismo (UFRRJ e UNIRIO); Tecnologia em Sistemas de Computação (UFF); e Tecnologia em Gestão de Turismo (CEFET/RJ). Todos esses cursos são credenciados pelo Ministério da Educação (FUNDAÇÃO..., 2012, p.2).

Além dos cursos de graduação o CEDERJ oferece também cursos de pós-graduação *Lato Sensu* em: Educação Tecnológica (CEFET/RJ)²⁴; Novas Tecnologias no Ensino da Matemática (UFF)²⁵; Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância (UFF); Educação Especial (UNIRIO)²⁶; e colabora com o Curso de Especialização em Ensino de Química (CEEQuim/UFRJ)²⁷, com a oferta de algumas das disciplinas que contam como crédito na Extensão de Química pelo Consórcio.

Os cursos oferecidos pelo Consórcio CEDERJ são semipresenciais, estes possuem sistemas de tutoria presencial e a distância. Nas tutorias presenciais, o atendimento aos alunos é realizado nos polos de ensino, pelos tutores locais, que tiram dúvidas nas disciplinas em que estão capacitados. Nas tutorias a distância, o atendimento aos alunos é feito pelos tutores das universidades participantes, através de telefone (0800), ou através da Internet com as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem do Consórcio, correio eletrônico, *chats* e fóruns (CENTRO..., 2012).

²⁴ Disponível em: < http://www.cederj.edu.br/fundacao/index.php?option=com_content&view=article&id=323:ultimos-dias-inscricao-para-pos-em-educacao-tecnologica&catid=1:noticias&Itemid=7>.

²⁵ Disponível em: < <http://www.aedi.ufpa.br/index.php/noticias/229-estao-abertas-as-inscricoes-para-cursos-a-distancia-na-uff.html>>.

²⁶ Disponível em: < http://www.unirio.br/cead/distancia_eduespecial.html>.

²⁷ Disponível em: < http://www.cederj.edu.br/extensao/index.php?option=com_content&view=article&id=413:especializacao-no-ensino-de-quimica-da-ufrj&catid=43&Itemid=106>.

A instalação de bibliotecas nos polos presenciais de ensino, com bibliografia básica e complementar, além de periódicos é uma das condições para que a universidade pública tenha autorização para oferecer cursos de Educação Superior a Distância. Neste sentido, o tratamento técnico dado aos materiais bibliográficos²⁸ que são enviados para os polos de ensino, bem como a normalização das apostilas de aulas preparadas pelos professores, são realizados por bibliotecários que trabalham no Setor de Bibliotecas²⁹ do CEDERJ. Quando solicitados, esses profissionais dão suporte aos estudantes e professores em relação à normalização e catalogação na fonte. O aluno interessado em obter um dos serviços citados, deve fazer pedido ao (à) coordenador (a) do polo regional da onde estuda que, encaminha o pedido para os bibliotecários que se encontram no Setor de Bibliotecas. Esse processo ocorre devido à inexistência de bibliotecários nos polos regionais que contam apenas com os auxiliares de bibliotecas nesses locais (MATTOS FILHA, 2009, p. 109).

A competência acadêmica, a preparação do projeto político e pedagógico e a grade curricular dos cursos, assim como a elaboração do conteúdo do material didático (vídeos, animações, links e atividades interativas), tutoria e avaliação, são realizadas pelo corpo docente das universidades vinculadas. Para produzirem os conteúdos dos materiais didáticos, os professores das instituições de ensino participantes trabalham em conjunto com a equipe de designers instrucionais do CEDERJ (SALES, 2008, p.108). Os materiais didáticos disponíveis para os alunos a distância são:

- 1) **Guia do curso.** Apresenta o curso e fornece diretrizes gerais aos alunos. Possui anexos produzidos a cada semestre com informações específicas.
- 2) **Guia Didático da disciplina.** Contém orientações básicas sobre a organização da disciplina visando o bom desempenho do aluno. Também possui anexos produzidos a cada semestre com informações específicas.
- 3) **Caderno Didático.** É a principal forma do material didático. Toda disciplina tem seu caderno didático que é dividido em aulas. Possui uma linguagem dialógica e tem por objetivo apresentar a disciplina e orientar o estudo fazendo, sempre que necessário, alusão a outros tipos de material didático. Equivale à aula do professor no sistema presencial.
- 4) **Material didático na WEB.** As aulas escritas pelos professores das Universidades consorciadas foram também colocadas no formato web, onde muitos fenômenos, os quais seriam de difícil descrição, podem ser mostrados por meio de animações ou ilustrações. Muitas ligações com endereços eletrônicos e com material

²⁸ A compra dos livros é financiada por FINEP, MEC, BNDES e UAB. As informações coletadas foram baseadas na entrevista realizada com a bibliotecária responsável pelo tratamento técnico dos livros que vão para os polos regionais, na ocasião da redação do TCC.

²⁹ O Setor de Bibliotecas é um lugar onde ficam os bibliotecários responsáveis pelo tratamento técnico dos livros que vão para os polos presenciais. O sistema de gerenciamento e automação de bibliotecas, usado pelo Consórcio CEDERJ é o *Pergamum*. (MONTEIRO, 2006, p.1).

Fonte: MONTEIRO, Andréia Vieira. et.al. Estratégias para a implantação de bibliotecas híbridas como apoio à aprendizagem semipresencial de cursos a distância. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 11, n. 2, jul. / dez. 2006. Disponível em: <http://www.pergamum.pucpr.br/redepergamum/trabs/Bibli_hibridas.pdf>. Acesso em: 26 set. 2012.

complementar também estão apresentadas neste material que complementa o caderno didático.

5) **Animações Computacionais.** É também um recurso que está sendo incorporado ao material didático das disciplinas (SALES, 2008, p.108-109, grifo nosso).

A responsabilidade pela produção do material didático, pela gestão operacional da metodologia de EAD e pela montagem e operacionalização dos polos regionais nos municípios cabe à Fundação CECIERJ.

6.1.1 Fundação CECIERJ

A Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ)³⁰ dá suporte e infraestrutura à demanda operacional dos cursos do CEDERJ. Originalmente criada em 1965 com o nome Centro de Ciências da Guanabara (CECIGUA) atuava principalmente na produção de material didático para ensino de ciências da época. Em 1974, com a fusão dos estados do Rio de Janeiro e Guanabara o CECIGUA foi transformado em Centro de Ciências (CECI), passando oferecer apoio aos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs). Durante o período de 1986 à 1990, o CECI começa a fazer parte da Secretaria de Ciência e Tecnologia, se transforma em autarquia, e passa a ser Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ). Concentrava o seu campo de atuação na formação continuada e nos cursos de extensão para professores, em especial, para aqueles que ministravam em escolas públicas, na área de Ciências e de divulgação científica (NUNES, 2012, p.67-69).

Em 2002, com a lei complementar nº 103, de 18 de Março, o CECIERJ se torna uma Fundação e passa a se unir e administrar o Consórcio CEDERJ (SALES, 2008, p.103). Os objetivos sociais do CECIERJ conforme constam no Art.2º da lei complementar são:

I – oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da sociedade fluminense; II – a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; III – a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior (RIO DE JANEIRO, 2002).

Através do vínculo com o Consórcio CEDERJ, a Fundação CECIERJ atua oferecendo infraestrutura operacional, financeira e administrativa. Participa nas seguintes atividades:

Produção de material didático para os cursos de graduação;

³⁰Algumas informações a respeito da Fundação CECIERJ foram coletadas no *site* do CEDERJ. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/cederj/>>.

Organização de Pré-vestibular Social (PVS)³¹, e cursos de atualização em: Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos, Matemática; Prática Docente; Tecnologia Educacional;

Organização dos cursos de Extensão oferecidos aos professores nas áreas de Biologia; Educação em Ciências; Educação Especial e Inclusiva; Governança: gestão, auditoria e TI; Informática Educativa; Letras; Matemática e Química;

Organização de revistas científicas *online* como EAD em foco e Educação Pública e projetos de divulgação científica;

Coordenação do Portal Teca – que disponibiliza o acesso aos materiais didáticos tais como imagens, animações, vídeos, áudios para o público em geral, além de textos; e do Banco de Imagens do Programa de Pesquisa para o Sistema Único de Saúde (PPSUS/Cederj)³² – projeto que hospeda *site* com imagens (fotografias, ilustrações, vídeos, animações e textos) biológicas relacionadas a doenças infecciosas causadas por protozoários, helmintos, fungos, bactérias e vírus, e fornece equipe de apoio.

No que tange à estrutura operacional, a Fundação CECIERJ, junto às prefeituras municipais, providencia a localização de espaços físicos para instalar os polos regionais. Cabem as prefeituras municipais, fazer a adaptação física dos espaços destinados aos polos presenciais, prover suprimento de material de consumo, e o pagamento do pessoal administrativo (CENTRO..., 2012).

Quanto à estrutura financeira,

[...] a CECIERJ é responsável pela gestão financeira. Verba orçamentária do Governo do Estado do Rio de Janeiro é destinada a instituição, para pôr em funcionamento os diversos processos necessários à operacionalização do CEDERJ. Entre eles estão: o pagamento de bolsas aos docentes das Universidades participantes que atuarem nos cursos à distância; o pagamento dos tutores; o equipamento operacionalização dos pólos regionais, em espaços cedidos pelas prefeituras; a montagem de material didático elaborado por docentes das universidades participantes.

Além das verbas provenientes do orçamento estadual, a fundação também tem como função buscar outras fontes orçamentárias. Hoje a Fundação conta com o apoio financeiro do BNDES da FAPERJ e da Universidade Aberta do Brasil. Esse último,

³¹ O Pré-Vestibular Social é oferecido em 56 polos presenciais de ensino de 37 municípios no Estado do Rio de Janeiro. Dentre os 56 polos, em 35 também são oferecidos os cursos de graduação na modalidade a distância, e em 20 são oferecidos cursos de especialização, que também são oferecidos nos Estados do Acre, Espírito Santo, Minas Gerais, Pará e São Paulo. Disponível em: <<http://www.portal.cederj.edu.br/prevestibular/>>. Disponível também em: <<http://www.lante.uff.br/sitenovo/index.php/pos-graduacao/gestao-de-educacao-a-distancia/endereco-dos-polostutores-presenciais>>.

³² Projeto financiado pelo Ministério da Saúde, pela Fundação Carlos Chagas Filho Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) e pela Fundação Cecierj/Consórcio Cederj. Os conteúdos disponíveis para *download* no site tem a licença do *Creative Commons*, cujo uso é permitido desde que a fonte seja citada, que não haja violação e que não sejam comercializados. Informação disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/cederj/>>.

desde o início da sua parceria com a fundação tem sido o responsável pelas montagens dos polos municipais e pagamento de bolsa de parte dos professores (FREIRE, 2011, p.8).

No que concerne ao regime jurídico de pessoal da Fundação CECIERJ, este é estatutário, composto de corpo docente e pessoal de apoio técnico e administrativo, formado por funcionários do antigo Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, e cujo processo para selecionar novos funcionários é realizado por concurso público. A CECIERJ, também define o perfil e a quantidade do quadro de funcionários técnico-administrativos que atuam no polo; nomeia o diretor Adjunto do polo, que selecionado pela Presidência e a Vice-Presidência de Educação Superior a distância da Fundação CECIERJ; e seleciona, mediante seleção pública, o quadro de tutores que atuam no Polo Regional (FREIRE, 2011, p.8).

Por fim, em relação à estrutura administrativa:

A CECIERJ é responsável por toda a estrutura administrativa dos cursos, entre elas: a manutenção dos cursos no site através da plataforma na internet; a produção de material didático elaborado pelos docentes; a distribuição deste material entre os alunos; administrar o processo de avaliação presencial; selecionar, capacitar e avaliar tutores que atuarão nos polos; realizar avaliação institucional do CEDERJ (FREIRE, 2011, p.8).

Segundo Freire (2011, p.8-9) a estrutura administrativa da Fundação CECIERJ é formada por:

- a) Órgãos executivos - presidência exercida por nomeação do Governador do Estado, vice-presidência científica e a vice-presidência de educação superior a distância;
- b) Órgãos de apoio - diretoria geral de administração e finanças e a diretoria de informática;
- c) Órgãos colegiados - conselho superior da Fundação CECIERJ e o conselho fiscal.

Em relação à importância do conselho superior na configuração da Fundação, Freire (2011, p.9) descreve a composição, bem como as atribuições dessa equipe. A respeito da equipe, esta é formada por:

- a) Presidente da Instituição;
- b) Um representante da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia;
- c) Um representante do Governo do Estado;
- d) Os reitores das universidades consorciadas;
- e) Um representante da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;
- f) Um representante da Academia Brasileira de Ciências.

A importância do conselho superior junto à Fundação CECIERJ, é marcada pelas suas ações, que conforme exposto por Freire (2011, p.9) são:

- a) Aprovar o Regimento Interno da Fundação;
- b) Determinar a política, as prioridades e a orientação geral de atuação da Instituição;
- c) Orientar a política financeira;
- d) Traçar diretrizes e políticas de manutenção e desenvolvimento das atividades fundamentais objeto de consórcio ou convênio com vistas ao oferecimento do ensino superior à distância.

Enquanto que a Fundação CECIERJ é responsável pela estrutura operacional, financeira e administrativa, o Consórcio CEDERJ cuida da estrutura institucional. Conforme destaca Freire (2011, p.10) a gestão do Consórcio é responsabilidade do Núcleo Gestor do Consórcio. Quanto aos órgãos de deliberação, que são dirigidos pelo presidente do CEDERJ são formados por:

- a) Colegiado de Coordenadores de Curso, formado pelos coordenadores dos cursos participantes;
- b) Conselho de Estratégias Acadêmicas, constituído pelos pró-reitores acadêmicos;
- c) Conselho Superior, formado pelos reitores das Universidades consorciadas.

Este é o contexto empírico para a realização da pesquisa. A escolha pelo Consórcio CEDERJ para campo empírico, justifica-se, primeiro por envolver a participação de quatro universidades públicas federais, duas estaduais, além de um centro federal tecnológico, conforme já apresentado ao longo desta seção; segundo, por levar em conta a estratégia geográfica, proximidade física dos polos presenciais e das universidades; e terceiro, pelo interesse em dar continuidade a uma pesquisa iniciada na ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, em 2009. Assim sendo, seguem-se os procedimentos metodológicos desta dissertação.

7 METODOLOGIA UTILIZADA

Esta pesquisa é classificada como exploratória. Segundo Braga (2007, p.25) o objetivo da pesquisa exploratória consiste em “reunir dados, informações, padrões, ideias, ou hipóteses sobre um problema ou questão de pesquisa com pouco ou nenhum estudo”, como é o caso da questão sobre o planejamento das bibliotecas na Educação Superior a Distância.

Em relação às metodologias mais adequadas para as investigações exploratórias são: “o estudo de caso, a observação e a análise histórica, além dos levantamentos em fontes secundárias, como informações bibliográficas e documentais” (BRAGA, 2007, p.25).

Para auxiliar a busca das respostas dos problemas colocados, assim como alcançar os objetivos propostos, optou-se por adotar o estudo de caso para o desenvolvimento desta dissertação. Por conta disso, esta pesquisa é composta por duas principais partes: a teórica e a empírica.

Visando a construção da parte teórica, foi realizado o levantamento e seleção de textos de natureza científica tais como: livros, artigos, teses, dissertações, cujos materiais foram obtidos através de pesquisas realizadas principalmente, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); na *Electronic Library Online* (SCIELO); e na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), abrangendo a literatura das áreas de Ciência da Informação, Biblioteconomia, Educação a Distância e Administração. Alguns artigos que embasaram a parte teórica da pesquisa foram obtidos também na disciplina, Atividade Programada³³.

A elaboração do referencial teórico contou também com consultas e seleção de trabalhos apresentados em eventos, como *Library Distance Services Conference* e o Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU), e informações em documentos obtidos através de consultas realizadas em *websites* de instituições voltadas para Educação, como no Portal do Ministério da Educação (MEC) e no Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de consultas aos *websites* do Sistema Universidade Abertas do Brasil (UAB), e da *Association of College & Research Libraries* (ACRL), na Seção de Educação a Distância, ou *Distance Learning Section* (DLS).

De posse das informações necessárias, buscou-se identificar elementos na literatura da Educação a Distância, que pudessem indicar a inclusão da Biblioteca Universitária e a

³³ Ministrada pela orientadora professora Regina Cianconi.

participação do bibliotecário no planejamento dos cursos acadêmicos oferecidos fora do campus universitário, no que diz respeito à criação, e à oferta de produtos e serviços informacionais. Procurou-se ainda encontrar ao longo do referencial teórico, as iniciativas realizadas pelas bibliotecas universitárias, no apoio à aprendizagem e ao atendimento das necessidades informacionais dos estudantes *off-campus*. Além disso, procurou-se tecer considerações a respeito das contribuições do compartilhamento da informação e do conhecimento para o desenvolvimento da competência em informação na educação superior a distância. E por último, procurou-se apresentar os instrumentos e procedimentos na avaliação das bibliotecas tanto as universitárias, como também as dos polos de ensino.

Para a realização do estudo empírico, além da contextualização do ambiente de pesquisa feita através da consulta ao *site* do CEDERJ, foram realizados alguns procedimentos para a delimitação da pesquisa e dos sujeitos envolvidos, bem como para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados.

7.1 Delimitação da pesquisa e dos sujeitos envolvidos

Optou-se pela investigação de três Instituições Federais de Ensino Superior no Estado do Rio de Janeiro participantes do Consórcio CEDERJ, a saber: a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Inicialmente, alguns critérios foram adotados para a escolha dos cursos a serem pesquisados, como cursos que fossem da mesma área de conhecimento. Todavia, como optou-se por delimitar a pesquisa entre os cursos de graduação a distância de três universidades federais, houve dificuldades em encontrar cursos da mesma área de conhecimento presentes nas três universidades. As poucas opções de cursos em cada universidade também foi outro fator que influenciou nas escolhas. Sendo assim, optou-se, por abrir mão do critério mesma área do conhecimento. E as áreas escolhidas foram: um curso de Ciências Exatas, um de Ciências Humanas, e um de Ciências Sociais.

Os atores envolvidos para este estudo foram: coordenadores (as) responsáveis pelo planejamento e criação dos cursos de graduação; coordenadores (as) dos Sistemas de Bibliotecas ou de Centros de Documentação das universidades envolvidas; e estudantes de graduação a distância dos cursos de: Licenciatura em História da UNIRIO; Licenciatura em Química da UFRJ; e Administração Pública da UFF.

Por esta investigação envolver seres humanos, ressalta-se que a ética em pesquisa com as pessoas envolvidas neste estudo foi respeitada. Na Resolução 196/96 (BRASIL, 2012, p.11) consta que: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deve ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa”. Porém, cabe informar que de acordo com a lista de perguntas e respostas, que se encontra disponível no *site* do Conselho Nacional de Saúde (CNS)³⁴, na resposta da pergunta sobre o que deve ser analisado pelo Sistema Comitê de Ética em Pesquisa Institucional – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP-CONEP) há o seguinte esclarecimento:

Então, como **em princípio** todas as pesquisas envolvendo seres humanos deveriam ser analisadas pelo Sistema CEP/CONEP, é importante compreendermos em que casos se faz exceção a essa regra.

[...] pesquisas que tenham como objetivo **apenas o monitoramento de um serviço**, para fins de sua melhoria ou implementação, não visam a obter um conhecimento generalizável, mas apenas um conhecimento que poderá ser utilizado por aquele serviço ao qual se destina. Exemplo disso são aquelas pesquisas de monitoramento de satisfação, ou pesquisas de opinião sobre um serviço. Essas, então, não necessitam de análise ética (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2013, p. 1, grifo do autor).

Levando em consideração o exposto, entende-se que por esta dissertação ter como o principal eixo os serviços das bibliotecas universitárias para dar apoio informacional aos alunos da graduação a distância, o que envolve também a investigação sobre o planejamento de serviços nas bibliotecas universitárias e a participação de bibliotecários na etapa da criação dos cursos de graduação a distância, não houve a necessidade de submeter esta pesquisa ao CEP da Instituição, justamente por entender que os casos de exceção a cima citados, se aplicam a este estudo.

7.2 Instrumentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo, foram escolhidos dois tipos de métodos de coletas de dados: a entrevista e o questionário.

Optou-se pela aplicação de questionário junto aos estudantes *off-campus* dos cursos de graduação das instituições escolhidas, buscando identificar a sua percepção, em relação ao apoio da biblioteca universitária à aprendizagem, bem como em relação aos ambientes de compartilhamento da informação e do conhecimento por ela oferecidos.

³⁴ Mais informações sobre submissão de projetos de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa estão disponíveis no *site* do Conselho Nacional de Saúde (CNS): <
http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>.

Optou-se também pela aplicação de entrevistas, buscando: identificar junto aos (às) coordenadores (as) responsáveis, pela gestão e/ou criação dos cursos de graduação a distância nas universidades, e aos (às) coordenadores (as) dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias, as práticas de planejamento, bem como a participação do bibliotecário na concepção desses cursos, visando não só a criação de produtos e serviços de apoio aos estudantes *off-campus*, como também as práticas e os ambientes de compartilhamento de informação e conhecimento em relação aos cursos semipresenciais.

A seguir, é descrita detalhadamente, a construção de cada instrumento.

7.2.1 Roteiros de entrevista

Para a elaboração dos dois roteiros de entrevista (Apêndices A e B), levou-se em conta o levantamento feito no referencial teórico. As questões elaboradas para serem aplicadas coordenadores dos cursos no CEDERJ, foram formuladas por meio de perguntas abertas, e foram baseadas na seção dois desta dissertação, sobre a organização, histórico e planejamento dos cursos pelos Sistemas de Educação Superior a Distância.

As questões que envolveram a participação das bibliotecas universitárias e do bibliotecário no planejamento dos cursos de ensino superior nos programas de educação a distância foram baseadas em: Stephens e Unwin (1997); Stephens, Unwin e Bolton (1997); e Parnell (2002), em cujas pesquisas são abordadas a percepção dos gestores dos cursos de educação a distância em relação ao papel da bibliotecas e dos bibliotecários no apoio à aprendizagem dos alunos *off-campus*.

O primeiro roteiro de entrevista, com questões aplicadas aos coordenadores dos cursos de graduação, encontra-se organizado nas seguintes categorias: a) Perfil do entrevistado; e b) Planejamento e criação dos cursos. Ao estruturar o roteiro desta forma, a ideia foi identificar as práticas de planejamento pelo CEDERJ na etapa da criação dos cursos de graduação a distância, os profissionais envolvidos, a inclusão da biblioteca universitária e por fim, verificar a participação do bibliotecário na etapa da concepção dos cursos.

O segundo roteiro de entrevista, com as questões para aplicadas aos coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias das Instituições Federais participantes no Consórcio CEDERJ, é formado com perguntas abertas e fechadas e está dividido da seguinte forma: a) Perfil do entrevistado; b) Avaliação e planejamento; c) O papel da biblioteca universitária; e d) Compartilhamento da informação e do conhecimento e Competência informacional.

7.2.2 Questionário

O terceiro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário (Apêndice C) com perguntas fechadas e abertas, que buscou identificar as necessidades informacionais dos estudantes dos cursos de graduação na modalidade a distância, a percepção destes em relação ao apoio da biblioteca universitária à aprendizagem, bem como os fatores e os ambientes de compartilhamento da informação e do conhecimento por ela oferecidos.

Para identificar as necessidades informacionais dos estudantes *off-campus*, optou-se pela apropriação do estudo de comportamento informacional.

O tema 'comportamento informacional' tem sido bastante explorado no [Annual Review of Information Science and Technology] Arist. Substitui a nomenclatura utilizada nos trabalhos anteriormente denominados 'necessidades e uso de informação'. Em termos quantitativos, foram 15 revisões até o momento, sendo que a década de 1970 mostra-se a mais profícua (cinco revisões) apesar de a década de 2000, ainda não completada, mostra-se com boa produtividade (quatro). Considerando-se a evolução dos estudos de comportamento informacional desde a primeira revisão do Arist (1966), até a última, em 2009, percebem-se mudanças significativas nos focos dos trabalhos [...] (GASQUE; COSTA, 2010, p.31, grifo nosso).

Para a formulação das perguntas aplicadas aos alunos dos cursos de graduação semipresenciais, lançou-se mão do 'Modelo de uso da informação' de Choo (2006, p.110-117), segundo o qual, o processo encontra-se dividido em três estágios: a necessidade, a busca e o uso da informação, conforme descritos a seguir.

Nesse modelo, o primeiro estágio, o da **necessidade de informação**, inicia-se com o indivíduo tendo uma pequena sensação de intranquilidade a respeito do nível de conhecimento ou compreensão de algo. Essa sensação é progressivamente reduzida, por meio de conversas com outras pessoas, observações e reflexões, até que o indivíduo seja capaz de expressar a sua necessidade de forma clara. O vazio informacional (relacionado ao ambiente em que está inserido) é representado de algumas formas como: paradas para tomar decisões (em que há de seguir dois ou mais caminhos); paradas diante de barreiras (em que há um caminho que está bloqueado); e paradas em que não há um caminho pela frente. Para preencher essa lacuna o indivíduo terá que fazer questionamentos. O autor observa que as reações emocionais que influenciam o indivíduo a reconhecer, a elaborar e esclarecer as suas necessidades informacionais estão relacionados aos sentimentos de incerteza, de dúvida, ansiedade e confusão (CHOO, 2006, p.112-113).

No segundo estágio, o da **busca da informação**, Choo afirma que esta ocorre quando o indivíduo consegue representar a sua necessidade de conhecimento, através de perguntas ou de tópicos que podem auxiliá-lo na pesquisa. Conforme destaca o autor, alguns fatores que

ocorrem nesse estágio, como os cognitivos, emocionais e situacionais, influenciam o pesquisador no processo de busca e no tempo disponível; no grau de acesso e no fluxo as fontes de informação. Essa busca, ganha características de caráter social ou profissional, afetando o comportamento da pessoa que poderá aprofundar ou não sua pesquisa, dependendo das exigências do meio em que vive. Emocionalmente, o indivíduo pode ser afetado pelos sentimentos de incerteza, insegurança e irritação, quando se depara com excesso de informações redundantes, ficando confuso e ansioso; também pode ficar confiante na proporção em que o problema ganha clareza e sentido de direção (CHOO, 2006, p.113-116).

O último estágio, o de **uso da informação**, é quando o indivíduo usa a informação selecionada para solucionar um problema, responder uma questão, tomar decisão e esclarecer uma situação, resultando na mudança no estado do conhecimento e na capacidade de agir do indivíduo. Entretanto, Choo ressalta que o uso efetivo da informação depende da avaliação, da relevância cognitiva e emocional, e da pertinência da mesma na resolução de uma determinada situação problema, e também de atributos físicos e sociais que caracterizam o ambiente de uso da informação, tais como: a familiaridade da situação, o tempo disponível para lidar com o problema e os interesses das pessoas envolvidas (CHOO, 2006, p.116-117).

No que tange ao aspecto emocional do indivíduo, o autor afirma que este se encontra intrinsecamente ligado à qualidade do processo e aos resultados da busca. Se a fase de busca da informação ocorrer com sucesso, o indivíduo poderá ter sentimentos de alívio e satisfação. Caso contrário, ele poderá sentir descontentamento, frustração e falta de confiança. Poderá evitar agir a partir da informação ou tentar expandir ou repetir a busca (CHOO, 2006, p.117).

Já a construção das perguntas relacionadas ao compartilhamento da informação e do conhecimento foram baseadas em Alcará et al. (2009); e Nonaka, Toyama e Konno (2000), cujas pesquisas trataram sobre os fatores e os ambientes de compartilhamento da informação e do conhecimento.

As questões foram organizadas nas categorias: a) Perfil do respondente; b) Necessidades e uso da informação; c) Busca da informação; d) Compartilhamento da informação e do conhecimento.

7.2.3 Pré-teste

O pré-teste do questionário foi aplicado a 5 profissionais e 6 estudantes de cursos presenciais, devido às dificuldades em se ter acesso aos estudantes dos cursos de graduação na modalidade a distância, antes da efetiva aplicação nos dias agendados junto aos

coordenadores. Dentre os participantes, havia pessoas que já tinham feito curso de especialização a distância, e uma delas cursou no próprio CEDERJ. O tempo médio de duração do pré-teste foi de 15 minutos.

O pré-teste da entrevista aos coordenadores de sistemas de bibliotecas contou com a participação de um chefe de biblioteca universitária e com uma bibliotecária, ex-funcionária do setor de bibliotecas do CEDERJ. O tempo de duração do pré-teste foi de 14 minutos.

Por fim, o pré-teste do roteiro de entrevista para ser aplicado aos coordenadores dos cursos, foi realizado com uma bibliotecária, e teve a duração de 13 minutos.

8 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados das entrevistas feitas com os coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias e com os coordenadores dos cursos de graduação a distância representando as universidades no CEDERJ, bem como do levantamento de dados junto aos estudantes de graduação a distância são apresentados a seguir.

8.1 Coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias

Para identificar as ações de apoio das bibliotecas universitárias aos estudantes dos cursos de graduação à distância, três coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias da UFF, UFRJ e UNIRIO foram convidados para uma entrevista, procurando verificar:

- a) A existência de ações de planejamento nas bibliotecas universitárias, para a oferta de serviços aos estudantes de graduação no CEDERJ;
- b) Os serviços que são oferecidos a tais alunos;
- c) A existência de acordos entre os Sistemas de Bibliotecas das Universidades e o Setor de Bibliotecas do CEDERJ para oferta de serviços aos estudantes a distância;
- d) A visão sobre a relevância, a participação e o papel da biblioteca universitária na educação superior a distância.

As entrevistas foram realizadas nos dias 20 de dezembro de 2012, 08 de janeiro e 04 de fevereiro de 2013. A opção por entrevistar os coordenadores deu-se pelo fato de que são eles que planejam e coordenam o funcionamento das Redes de Bibliotecas Universitárias, e os serviços que são oferecidos à comunidade usuária.

Ao entrevistar os coordenadores, buscou-se verificar as ações das bibliotecas universitárias para a comunidade de Educação a Distância de todos os cursos com vínculo a estas IFES, não se restringindo aos cursos analisados nesta pesquisa.

Os resultados encontram-se estruturados nas seguintes categorias: 8.1.1) Perfil dos entrevistados; 8.1.2) Avaliação e planejamento; 8.1.3) O papel da Biblioteca Universitária; e 8.4) Compartilhamento da informação e do conhecimento e competência informacional.

8.1.1 Perfis dos entrevistados

Procurou-se identificar a formação dos entrevistados como parte da composição do perfil. Optou-se pela não identificação dos profissionais que participaram das entrevistas.

Visando ainda garantir a confidencialidade das respostas, optou-se por suprimir trechos que identificam os nomes dos cursos e das instituições de ensino que foram mencionados pelos entrevistados.

Quanto à formação dos Coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas, todos os entrevistados são graduados em Biblioteconomia e Documentação e possuem diferentes formações na área de Pós-Graduação, sendo que dois possuem mestrado em Ciência da Informação, um está cursando o doutorado em História das Ciências, e um possui especialização em Administração de Sistemas de Informação.

Entretanto observa-se, que nenhum entrevistado possui especialização em EAD. Vale destacar que apesar de tal formação não ser um pré-requisito nem para os bibliotecários, e tampouco para os coordenadores de bibliotecas que atendem aos estudantes dos cursos de Educação Superior a Distância, porém pode representar um diferencial na concepção dos produtos e serviços e também no atendimento à comunidade *off-campus*.

8.1.2 Avaliação e planejamento

Nas Bibliotecas Universitárias, a questão da qualidade perpassa pela avaliação, planejamento e criação de produtos e serviços que atendam com excelência as necessidades informacionais dos usuários da informação, tanto os da modalidade presencial, como também os da modalidade à distância.

Procurou-se saber dos coordenadores, se a Biblioteca Universitária participa do planejamento e da criação dos cursos acadêmicos a distância no Consórcio CEDERJ e 100%, ou seja, todos, responderam que nunca houve a participação da biblioteca nesta etapa. Portanto, as Bibliotecas Universitárias das instituições pesquisadas não são consideradas no planejamento dos cursos.

Segundo Mueller (2000, p.7): “Na verdade, seria responsabilidade das instituições que oferecem cursos à distância oferecer também recursos e serviços bibliotecários para os alunos matriculados nesses cursos”. Para oferecer os recursos informacionais aos estudantes à distância, a participação de um bibliotecário (representando os Sistemas de Bibliotecas das Universidades consorciadas ao CEDERJ) no planejamento e criação dos cursos seria fundamental, no sentido de apresentar propostas para a oferta de produtos e serviços a esta comunidade. Outra questão importante seria a existência de parceria entre as bibliotecas acadêmicas e as bibliotecas dos polos de ensino para oferecer apoio aos alunos *off-campus*.

Buscou-se também saber sobre a existência de iniciativas para criação e oferta de produtos e serviços, visando atender aos estudantes no Consórcio CEDERJ. Havia duas alternativas de respostas, sendo que para cada uma delas, poderiam ser especificadas quais eram as iniciativas ou explicar os motivos para não haver iniciativas de criação dos produtos e serviços. A aquisição de livros eletrônicos foi indicada por 66,70% como iniciativa existente; enquanto 33,30% responderam não existir iniciativa.

A pessoa que disse não haver iniciativa, afirmou que alguns anos atrás, houve uma experiência de parceria junto à UAB para aquisição de livros, bem como foram oferecidos cursos de capacitação de profissionais para trabalharem como auxiliares de bibliotecas nas bibliotecas dos polos de ensino.

Apesar das diferentes respostas, todas as ações citadas podem ser vistas como iniciativas de apoio aos estudantes à distância. Porém, enquanto dois entrevistados relataram iniciativas, que estavam sendo realizadas, no momento, o outro relatou apenas as ações que foram realizadas anteriormente, para atender aos estudantes a distância.

Os coordenadores também foram indagados quanto à realização de estudo de usuários com os alunos dos cursos de graduação a distância e 100% (todos os entrevistados) disseram que tal estudo nunca foi feito. Porém, um dos entrevistados afirmou que este estudo está previsto no planejamento de 2013. Outro alegou que tal estudo nunca foi realizado devido à:

- “Falta de integração entre a coordenação de EAD e a Biblioteca. E também pela deficiência de profissionais na biblioteca. Somos obrigados a focar no ensino presencial”.

Verifica-se, pelas respostas, que o estudo de usuários com os estudantes *off-campus* não costuma fazer parte do planejamento dos serviços das Bibliotecas Universitárias.

Todavia, o estudo de usuários é uma importante ferramenta de avaliação e planejamento, pois auxilia o gestor de bibliotecas a tomar decisões quanto aos serviços a serem oferecidos, de modo a atender às necessidades informacionais da comunidade acadêmica. Portanto, conhecer tais necessidades é fundamental para a qualidade na oferta dos produtos e serviços de informação a comunidade que estuda fora do campus universitário.

O fato do coordenador de Bibliotecas de uma das Universidades estar considerando a possibilidade de incluir os alunos que estudam fora do campus acadêmico no estudo de usuários pode ser considerado um passo muito importante para aproximar as bibliotecas universitárias de tais estudantes. É recomendável que tal medida seja tomada em bibliotecas de outras universidades que participam do CEDERJ. Porém, não parece adequado esperar que os estudantes se desloquem até as bibliotecas universitárias para que o estudo de usuários seja

realizado, pois alguns dos alunos podem não ir às bibliotecas universitárias, justamente por não conhecerem os serviços que lhes são oferecidos. Em vista disso, seria importante pensar nas melhores formas para aplicar o estudo de usuários, aos alunos no CEDERJ, sendo estes estudantes, frequentadores ou não da biblioteca universitária.

Quanto ao que outro coordenador disse a respeito da falta de integração entre a coordenação de EAD e a biblioteca, vale destacar que isso tende a comprometer não só o planejamento dos serviços e o estudo de usuários, mas também afeta a qualidade da Educação Superior à Distância como um todo. Infelizmente tal fato comprova o que foi dito por Mueller (2000; 2005) sobre o hiato existente entre os programas de educação a distância e as universidades em relação ao uso das bibliotecas acadêmicas. Para a Educação Superior a Distância funcionar com qualidade, é fundamental que exista diálogo e integração entre os principais envolvidos, e principalmente que a biblioteca universitária e o bibliotecário sejam incluídos na busca de sinergia entre as universidades e a EAD.

No que tange à percepção em relação à participação do bibliotecário (representando as Bibliotecas Universitárias) no planejamento dos cursos, dois entrevistados consideram importante a participação do bibliotecário nesta etapa. Já o terceiro coordenador afirmou desconhecer a participação de tal profissional no planejamento dos cursos. Seguem descritas, na íntegra, as argumentações dos entrevistados.

- “A participação do bibliotecário é importante porque pode tomar decisões e propor ações prévias que podem evitar eventuais problemas com bibliografias e prestação de serviços de informação”.
- “É importante à biblioteca universitária via bibliotecário participar no planejamento dos cursos, porque as bibliotecas costumam ser vistas apenas como infraestrutura e o bibliotecário precisa acompanhar o projeto pedagógico”.
- “Desconheço a participação de algum bibliotecário (técnico) nesta tarefa. O que sei é da participação de docentes nestas atividades”.

Outro aspecto que não foi exposto pelos entrevistados, mas que é abordado na literatura é a importância da participação do bibliotecário no planejamento dos cursos para que os serviços ofertados aos alunos sejam devidamente avaliados, e à luz de alguns critérios que visam avaliar não apenas a bibliografia, mas também, as necessidades informacionais, assim como o comportamento e hábitos de busca e uso da informação de alunos que estudam fora do campus acadêmico.

8.1.3 O papel da biblioteca universitária

Atualmente, uma das funções da Biblioteca universitária é apoiar o aprendizado dos estudantes dos cursos de educação superior, tanto na modalidade presencial como também na

modalidade a distância. Uma forma de oferecer tal apoio é através da oferta de serviços com qualidade e que atendam às necessidades informacionais da comunidade acadêmica *off-campus*. No referencial teórico são indicadas algumas iniciativas de apoio, entre as quais está a criação e atualização de diretrizes internacionais pela ACRL para a oferta de serviços aos alunos que estudam fora do campus acadêmico.

Com base em tais diretrizes, e no referencial teórico, pediu-se aos entrevistados que assinalassem: os serviços que são **oferecidos** aos estudantes no Consórcio CEDERJ; os que são considerados **prioridade**; e aqueles que são considerados **irrelevantes**.

Entre as 12 alternativas de serviços listados no gráfico 1, aqueles que tiveram o percentual de 100%, significa que são **oferecidos** pelas bibliotecas das três universidades aos alunos da graduação a distância. São estes: o empréstimo domiciliar de materiais impressos (livros, periódicos etc); reserva de material bibliográfico; treinamento de usuários na utilização de ferramentas de busca; treinamento para pesquisa em bases de dados na *web*; e serviço de referência (atendimento ao usuário), totalizando cinco opções de serviços.

Quanto ao empréstimo de *e-books* 33,30% dos entrevistados alegaram que tal serviço é **oferecido** pelas bibliotecas universitárias da instituição onde trabalham, ao passo que os outros, 33, 30% não oferecem, mas o serviço é considerado como uma das **prioridades**. E 33,30% não responderam sobre o serviço de empréstimo de *e-books*.

O entrevistado que assinalou o empréstimo de *e-books* entre as prioridades, alegou que em sua instituição, o acesso aos livros eletrônicos pode ser feito apenas dentro das dependências da universidade, através do Sistema acadêmico oferecido aos alunos vinculados, e afirmou que não sabe se os *e-books* estão disponíveis aos estudantes no CEDERJ.

No que se refere ao empréstimo entre bibliotecas, observa-se que foi apontado entre os serviços **oferecidos** por 66,70% dos entrevistados; e foi considerado entre as **prioridades** por 33,30% dos coordenadores. Isso significa que este serviço é oferecido pelas bibliotecas de duas das universidades pesquisadas.

O terceiro entrevistado que indicou o serviço de empréstimo entre bibliotecas como **prioridade**, alegou estar estudando a melhor estratégia para que este serviço seja oferecido aos estudantes a distância.

O serviço de entrega de material via correio convencional foi considerado **irrelevante** para os alunos a distância, por 66, 70% dos entrevistados. E deixou de ser assinalado por 33,30% dos entrevistados. Um dos coordenadores que considerou este serviço irrelevante argumentou que será oferecido apenas se houver demanda dos estudantes da graduação a

distância, o que até agora, conforme a informação dada, não tem sido o caso. Logo, nota-se que os entrevistados se mostraram pouco favoráveis quanto à oferta do serviço de envio de material por correio.

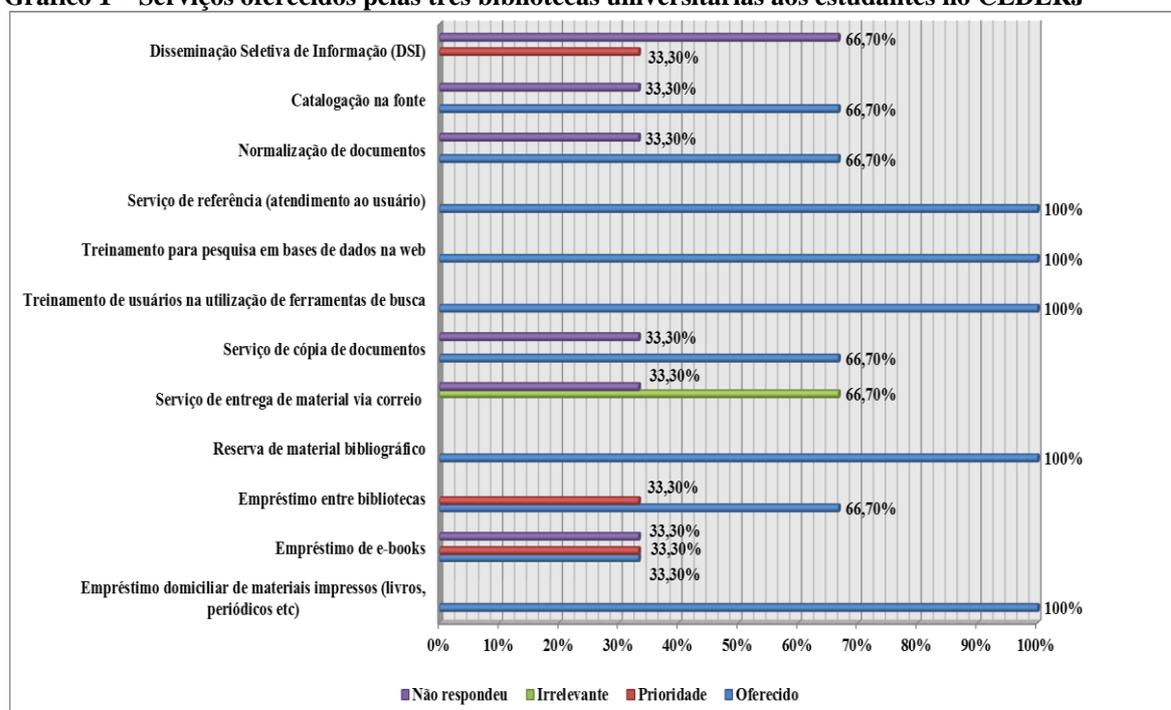
Vale destacar que o referido serviço pode ser uma opção muito importante para os estudantes que estudam pela modalidade a distância. Pois pode contribuir para atender a um dos objetivos do CEDERJ, que é o de levar a educação superior pública e de qualidade para as pessoas que moram em locais mais longínquos, em relação às universidades.

Os serviços de cópia, normalização de documentos e catalogação na fonte foram assinalados como **oferecidos** por 66,70% dos entrevistados. Um dos respondentes (33,30%) deixou de marcar estes serviços entre as alternativas listadas. Ou seja, mesmo alguns dos serviços tradicionalmente oferecidos, foram confirmados como ofertados aos alunos a distância pelas bibliotecas acadêmicas de apenas duas universidades.

Em relação à Disseminação Seletiva de Informação (DSI), dois entrevistados ou 66,70% deixaram de assinalar esta opção entre as alternativas de respostas, e 33,30% consideraram esta alternativa como **prioridade**.

Segue, no Gráfico 1, a ilustração das respostas coordenadores de Bibliotecas.

Gráfico 1 – Serviços oferecidos pelas três bibliotecas universitárias aos estudantes no CEDERJ



Fonte: Elaboração própria.

Nenhuma biblioteca das universidades pesquisadas oferece aos alunos a distância todas as doze opções de serviços listadas.

Contudo, para julgar se os serviços são relevantes ou não, é importante que seja levado em conta o ponto de vista dos estudantes, através da realização de estudo de usuários. Com base nos resultados desse estudo, é que se podem mensurar os serviços que vão ser de interesse para atender o público semipresencial.

Quando foram indagados sobre a existência de normas claramente definidas para os estudantes dos cursos de graduação à distância em relação ao uso dos serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias, 66,70% dos entrevistados afirmaram que não existem normas específicas para os estudantes dos cursos de graduação a distância, e apenas 33,30% que existem tais normas. Porém as respostas foram basicamente às mesmas: que as normas são iguais para os alunos dos cursos de graduação presenciais e a distância. Entretanto levando-se em conta o que os entrevistados alegaram, pode-se inferir que 100% não possuem normas específicas para os alunos a distância.

Seguem-se as respostas de cada entrevistado.

- Sim. “Estão disponibilizadas no regimento do serviço de empréstimo [...] que define os usuários dos cursos em sede e os alunos do CEDERJ como iguais em direitos e deveres”.
- Não. “Porque as normas são as mesmas que são válidas para os estudantes dos cursos presenciais”.
- “Não há distinção entre os alunos, os serviços oferecidos são para todos. Não há serviços especiais para os alunos de EAD. Embora, saibamos que seria extremamente relevante”.

O fato de não haver normas claramente definidas para os estudantes de graduação a distância é preocupante, pois indica que as bibliotecas universitárias estão deixando de expandir os serviços ao público *off*-campus. Observa-se, entretanto, que um dos entrevistados reconheceu a relevância da oferta de serviços para os alunos que estudam fora do campus universitário.

É importante que as bibliotecas universitárias invistam em ações de apoio à aprendizagem aos estudantes a distância através da disponibilização de informações em *Websites*, Redes Sociais e outros veículos. Há ainda a necessidade de que constem nas normas das Bibliotecas Universitárias, informações a respeito dos serviços oferecidos que se destinam também aos alunos da Educação Superior a Distância, esclarecendo que estes estudantes tem os mesmos direitos e deveres que os alunos dos cursos presenciais, em relação ao uso dos serviços das unidades de informação acadêmicas.

Em relação à existência de acordos entre os Sistemas ou Superintendência de Bibliotecas Universitárias e o Setor de Bibliotecas no CEDERJ para os alunos terem livre

acesso, não só ao empréstimo de livros, mas também aos recursos e serviços das bibliotecas acadêmicas, 100%, ou seja, todas as entrevistadas afirmaram que não existe.

O acordo entre bibliotecas (para o empréstimo de materiais entre as instituições e entrega aos estudantes pelas unidades mais próximas a elas) está incluído nas diretrizes internacionais que preveem o atendimento aos estudantes de Educação Superior a Distância.

Entretanto, pode-se observar, através das respostas das entrevistadas, que tal prática não é exercida pelas bibliotecas de universidades consorciadas ao CEDERJ. A existência de acordo entre bibliotecas pode ser relevante no caso em que o estudante de uma universidade participante do Consórcio CEDERJ, desejar pegar um livro, porém o seu vínculo for com outra universidade. Tal aluno poderia recorrer ao serviço de empréstimo entre bibliotecas, se este fosse previsto.

No que tange às ações das Bibliotecas Universitárias para promoverem o uso dos seus serviços para a comunidade do Consórcio CEDERJ, 66,70% dos entrevistados afirmaram que estão promovendo algumas ações. E 33,30% afirmaram que ainda não trataram do assunto.

Seguem as respostas na íntegra, a respeito das ações promovidas.

- “Treinamento no uso das fontes de informação disponíveis, disponibilização de computadores conectados à internet, instalação de um espelho da coleção em uma das bibliotecas”.
- “O assunto ainda não foi pensado”.
- “Estamos assinando uma base de *e-books* que poderão ser baixados por empréstimo em breve (o processo encontra-se em tramitação). Após esta assinatura teremos que realizar diversos treinamentos para divulgação e uso do produto. A escolha deste produto levou em consideração vários aspectos, Além da nossa mudança de software de gerenciamento dos serviços da biblioteca. Esta alteração nos permitirá atender melhor esta parcela da comunidade acadêmica”.

A promoção dos serviços das bibliotecas universitárias aos alunos no CEDERJ pode contribuir para que os estudantes conheçam e façam uso dos produtos e serviços informacionais. Neste sentido, dois entrevistados demonstraram algumas ações de marketing para melhor atenderem aos alunos *off-campus*.

Na literatura são apontadas iniciativas de marketing como forma para tornar os serviços das bibliotecas universitárias mais conhecidas pelas pessoas envolvidas com os cursos da modalidade a distância. O incentivo ao contato, bem como o estímulo ao compartilhamento de informação e conhecimento entre os bibliotecários e os professores que coordenam os cursos também merecem ser apreciados, como medidas para intensificar o papel das bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância.

8.1.4 O Compartilhamento da informação e do conhecimento e a competência informacional

Uma das questões tratadas na literatura diz respeito às relações entre a Gestão do Conhecimento e a Competência em Informação. O eixo de contribuição entre as referidas áreas está no potencial de aprendizagem a partir da prática do compartilhamento da informação e do conhecimento.

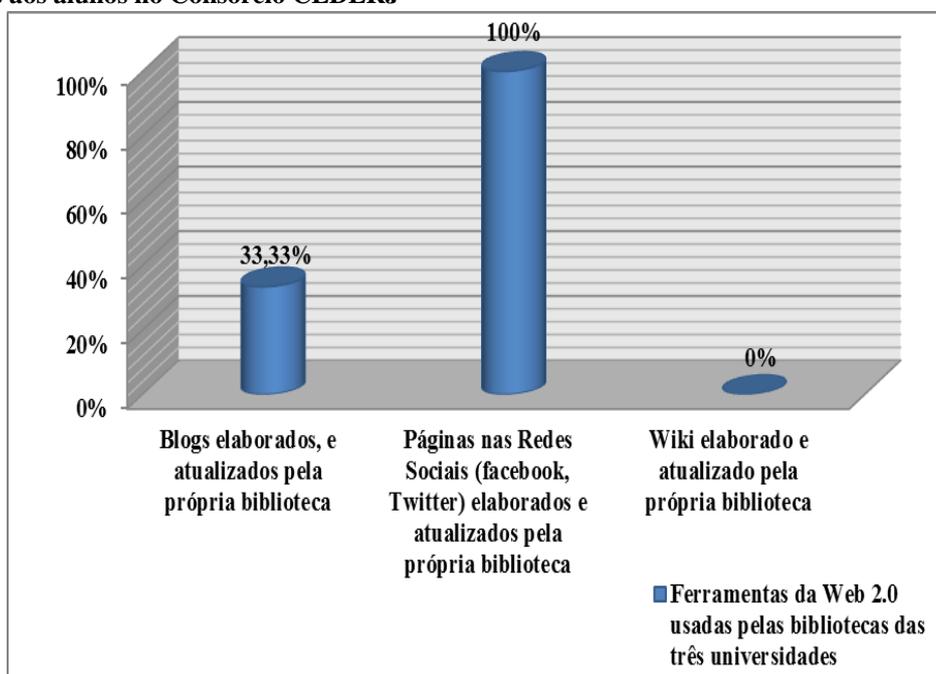
Na Educação Superior, tanto no sistema presencial quanto a distância, projetos baseados nas ferramentas colaborativas da *web* vem sendo implantados com a finalidade de estimular a aprendizagem, a colaboração e o compartilhamento da informação e conhecimento entre os docentes e discentes. Conforme os casos relatados no *The Horizon Report* dos anos de 2009 a 2012, a competência informacional está incluída entre as propostas que visam fazer com que os estudantes tirem maior proveito da aprendizagem na Educação Superior.

Assim sendo, a necessidade de formar competências exige das bibliotecas universitárias um compromisso cada vez maior, não só no planejamento e na oferta de produtos e serviços, inclusive através dos recursos da *web* social, mas também envolve estimular os trabalhos de colaboração e compartilhamento da informação e do conhecimento. Mas para as bibliotecas acadêmicas terem êxito em tal compromisso, é oportuno que existam ambientes, que Nonaka, Toyama e Konno (2000) chamam de *ba*, não só para aprendizagem dos estudantes, como também para estimular e facilitar a discussão entre os profissionais envolvidos sobre as melhores formas para apoiar a Educação Superior a Distância.

No que se refere às ferramentas colaborativas da *web* usadas pelas bibliotecas universitárias para divulgar os serviços aos estudantes no Consórcio CEDERJ, observa-se que entre as alternativas escolhidas pelos entrevistados, as redes sociais obtêm 66,70% de preferência entre as ferramentas da *Web Social* mais usadas pelas bibliotecas das três universidades, para divulgar os serviços oferecidos, logo em seguida estão os *blogs* com 33,30%. Já a ferramenta *Wiki*, obteve 0%, de escolha.

Apesar de um dos coordenadores não ter assinalado nenhuma ferramenta da *web* social para divulgar serviços, verificou-se que em alguns *sites* de bibliotecas ligadas ao Sistema de Bibliotecas da universidade onde este coordenador trabalha, tem páginas no *Facebook*, além de estarem também no *Twitter* (recursos da *web* social). Portanto, na análise considera-se que 100% fazem uso das redes sociais, conforme apresentado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Ferramentas da *web* social (*web* 2.0) usadas pelas bibliotecas universitárias para divulgar os serviços aos alunos no Consórcio CEDERJ



Fonte: Elaboração própria.

Além das ferramentas da *web* social, os entrevistados apresentaram também outros recursos usados para divulgar os serviços oferecidos, como o *website*/portal do Sistema de Bibliotecas Universitárias. Um dos entrevistados informou que as ferramentas usadas para divulgar os serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias destinam-se a atender à comunidade acadêmica em geral. Com base nas informações encontradas, foi possível concluir que algumas ferramentas da *web* 2.0, em especial as redes sociais, são usadas por 100%, ou seja, pelas bibliotecas das três universidades, embora, estranhamente, um dos coordenadores parece não ter se dado conta disto.

Observa-se que na literatura e em *sites* na *web* são apontadas iniciativas e parcerias entre as bibliotecas universitárias para a oferta de produtos e serviços. Por exemplo, no *website* da ACRL, na seção dedicada a Educação a Distância (*Distance Learning Section-DLS*), há um guia que se destina a dar sugestões sobre o planejamento, comunicação e marketing das bibliotecas universitárias para a comunidade *off-campus*.

O uso de recursos da *web* social para divulgar os serviços das bibliotecas universitárias e interagir com as comunidades a distância é uma prática comum fora do Brasil. Portanto, seria de grande relevância que ações de planejamento visando à divulgação e marketing

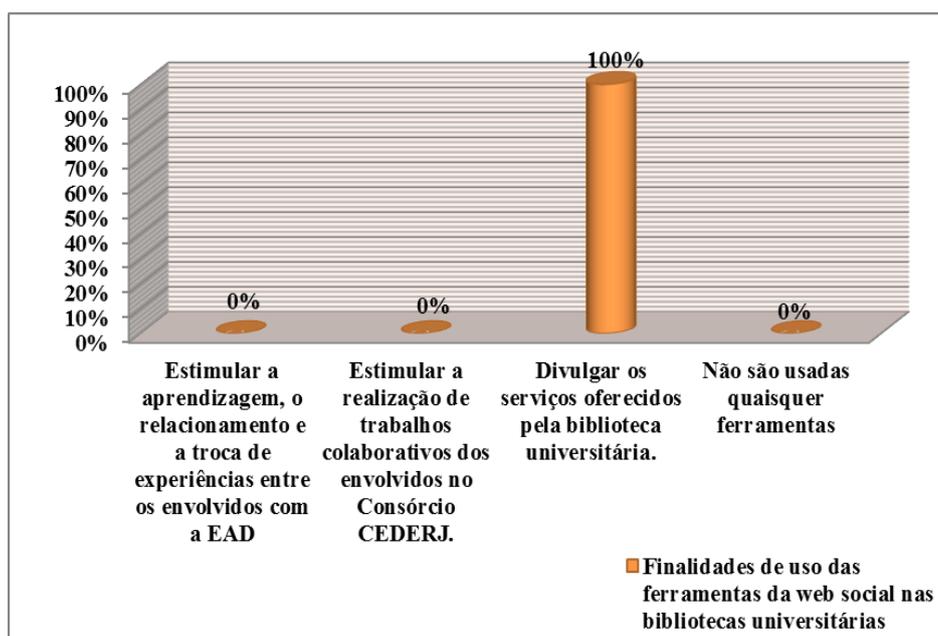
fossem tomadas, principalmente porque as mídias sociais são uma forma de compartilhar informações a respeito dos serviços oferecidos e interagir com os usuários.

Buscou-se saber dos entrevistados qual a finalidade do uso das ferramentas da *web 2.0* nas bibliotecas universitárias. A ideia da pergunta foi verificar se os recursos da *web Social* são usados apenas para divulgação ou para outras finalidades.

Apesar de um dos entrevistados (33,30%) ter assinalado **não usar quaisquer ferramenta** da *web 2.0*, conforme já relatado na questão anterior, após realizar consultas no *Facebook* e no *Twitter*, foi possível concluir que 100%, ou seja, as bibliotecas das três universidades se valem destas ferramentas colaborativas da *web* para divulgar os serviços.

Já as alternativas: **estimular a aprendizagem, o relacionamento e a troca de experiências** entre os envolvidos com a EAD; e **estimular a realização de trabalhos colaborativos** dos envolvidos no Consórcio CEDERJ, não foram escolhidas pelos entrevistados (0%), conforme é mostrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Finalidades de uso das ferramentas da *web social* nas bibliotecas universitárias



Fonte: Elaboração própria.

As bibliotecas universitárias podem usar as redes sociais para estreitar a aproximação com a comunidade no CEDERJ, através da divulgação de eventos e cursos de interesses desse público, bem como incentivar a troca de experiências e sugestões.

Procurou-se saber dos entrevistados sobre a existência de iniciativas voltadas para estimular o desenvolvimento da competência informacional em estudantes dos cursos de graduação no Consórcio CEDERJ. De acordo com as alternativas escolhidas pelos

coordenadores, 66,70% responderam que está prevista a implantação desta iniciativa; 33,30% disseram que não está prevista sua implantação; e ninguém, ou seja, 0% afirmou que existe iniciativa implantada, conforme é mostrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Iniciativas para estimular o desenvolvimento da competência informacional em estudantes da graduação no CEDERJ



Fonte: Elaboração própria.

Embora não existam iniciativas implantadas pelas bibliotecas das três universidades, observa-se que dois entrevistados indicaram a previsão de implantação de iniciativas para estímulo ao desenvolvimento da competência informacional dos alunos no CEDERJ. Já o outro entrevistado respondeu que não está prevista a implantação de qualquer iniciativa neste sentido.

O desenvolvimento da competência informacional tem estado no foco das universidades interessadas em preparar os estudantes para as práticas de aprender a aprender e ao aprendizado ao longo da vida. Neste sentido, as bibliotecas universitárias podem encontrar tanto no sistema presencial como a distância, oportunidades de intensificar o apoio à aprendizagem, à colaboração e ao compartilhamento da informação e do conhecimento.

Em relação às ações necessárias para garantir maior participação das bibliotecas universitárias no apoio à Educação a Distância, pediu-se que os coordenadores qualificassem as medidas conforme o grau de relevância. Foram formuladas seis questões.

Buscou-se saber se os entrevistados consideram relevante a qualificação de bibliotecários que trabalham em bibliotecas universitárias para atenderem aos estudantes dos

curso semipresenciais. 66,70% dos respondentes consideraram esta ação como **totalmente relevante**, e 33,30% consideraram a qualificação de bibliotecários como **muito relevante**. Com base nas alternativas escolhidas, observa-se que os coordenadores entendem a importância de qualificar os bibliotecários para atenderem à comunidade de Educação a Distância.

Em relação à criação de uma rede para cooperação entre bibliotecas para melhor atender a Educação Superior a Distância, 66,70% dos entrevistados consideraram a criação de rede como ação **totalmente relevante**, e 33,30% consideraram esta ação como **muito relevante**. Percebe-se, portanto que os respondentes acreditam ser possível atender melhor à comunidade de Educação Superior a Distância, através da criação de uma rede, onde exista a cooperação entre as bibliotecas.

Quanto à realização de eventos, com foco em Educação Superior a Distância, organizados pelas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, 66,70% dos entrevistados consideraram como **muito relevante**, e 33,30% como **totalmente relevante**. As alternativas escolhidas indicam que tal ação, pode ser uma medida indicada para as bibliotecas universitárias terem maior participação na Educação Superior a Distância.

A criação de Programas para o desenvolvimento da competência em informação dos estudantes dos cursos de graduação a distância, foi considerada **totalmente relevante** por 66,70% dos entrevistados, enquanto que 33,30% consideraram tal ação como **muito relevante**. Levando em consideração as alternativas escolhidas, entende-se que esta medida é avaliada de forma positiva pelos entrevistados.

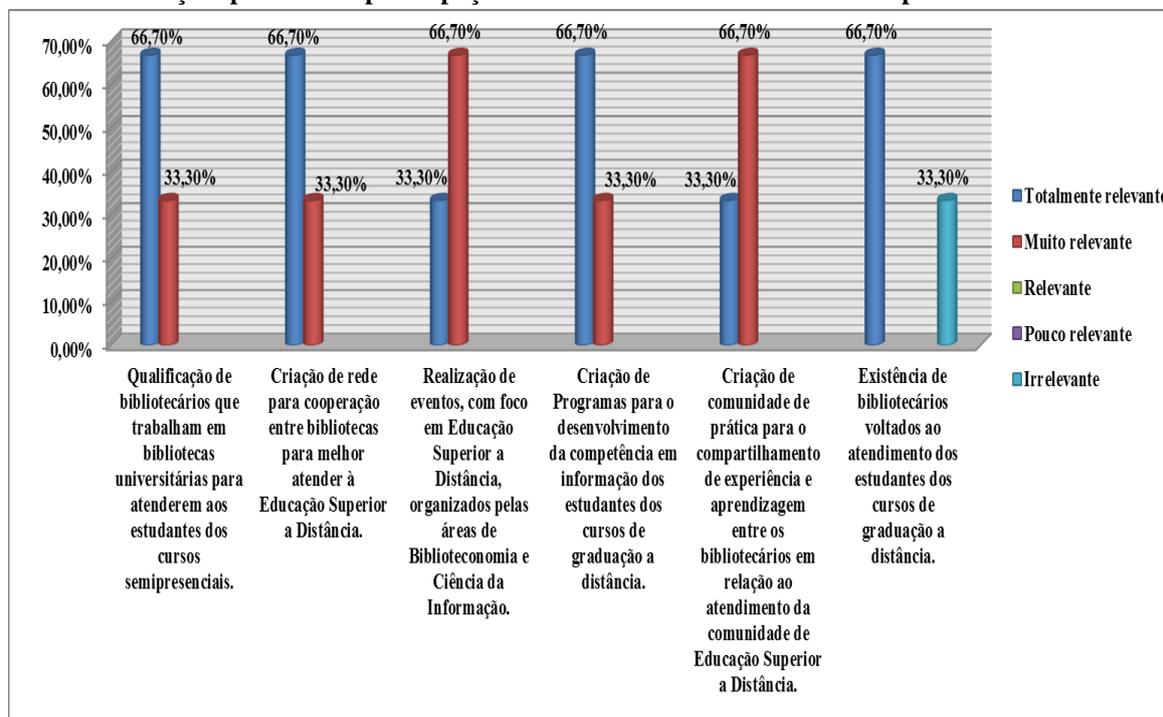
Quando foram indagados sobre a relevância da criação de comunidade de prática³⁵ para o compartilhamento de experiência e aprendizagem entre os bibliotecários em relação ao atendimento da comunidade de Educação Superior a Distância, 66,70% dos entrevistados consideraram a questão **muito relevante**, e 33,30% consideraram como **totalmente relevante**, havendo, portanto, uma visão positiva em relação à criação deste recurso pelos bibliotecários, o que exige a identificação de grupos de pessoas com interesses em comum.

Entretanto, quando foram perguntados se consideram relevante haver bibliotecários voltados ao atendimento dos estudantes dos cursos de graduação a distância, as opiniões divergiram. Enquanto 66,70% consideraram esta ação **totalmente relevante**, outros 33,30% consideraram **irrelevante**. Apesar de haver divergência nas opiniões, observa-se que a maioria dos entrevistados se mostraram totalmente favoráveis em relação à existência de

³⁵ Vale observar que uma comunidade de prática deve ser iniciativa dos bibliotecários, e não adianta o CEDERJ “criar” a comunidade. É preciso que haja envolvimento dos interessados em compartilhar experiências e discutir temas que contribuam para seu aprendizado e troca de experiências.

bibliotecários para atender aos estudantes *off-campus*. No Gráfico 5 são apresentadas as opiniões dos entrevistados.

Gráfico 5 – Ações para maior participação das bibliotecas universitárias no apoio a EAD



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que os entrevistados consideraram de grande relevância as ações que foram apresentadas, visando assegurar a maior participação das bibliotecas universitárias no apoio à Educação Superior a Distância. A única divergência de opinião, percebida, foi a questão da relevância quanto à existência de bibliotecários voltados para o atendimento dos alunos que estudam fora do campus universitário. O entrevistado que considerou irrelevante essa medida, alegou a inexistência de demanda dos estudantes *off-campus* por tal ação.

Ressalta-se necessidade da formação de parcerias entre as bibliotecas de universidades consorciadas ao CEDERJ para planejarem a forma de prestar o serviço de atendimento aos estudantes de fora do campus acadêmico. Quanto à questão da demanda, salienta-se que a realização de estudo de usuários seria a melhor forma para sua identificação.

Ao terem qualificado como Totalmente relevante e Muito relevante, a maioria das opções, os entrevistados mostraram uma postura favorável à implantação de medidas visando garantir maior participação das bibliotecas universitárias no apoio à Educação Superior a Distância.

Por fim, quando foram solicitados a fazerem alguma observação ou sugestão em relação ao papel da biblioteca na Educação Superior a Distância, os entrevistados apresentaram as seguintes afirmações, conforme descrito a seguir:

- “Posso falar apenas sobre o que acontece em minha Universidade. Aqui não há nenhuma relação de trabalho de equipe entre o Sistema de Bibliotecas Universitárias da [...] e a pró-reitoria de Graduação no que concerne a planejamento, estruturação, aplicação de estudos de usuários etc dos cursos realizados com o CEDERJ. Ao que parece existe uma relação entre as bibliotecas do governo local. Não há nenhuma manifestação de descontentamento por parte dos alunos e dos professores. Lá, eles têm o material que precisam na sede onde realizam as tarefas presenciais e aqui acesso a todo nosso conjunto de 44 bibliotecas. Poderíamos trabalhar mais de perto com esse projeto mas devemos estar melhores estruturados em instalações físicas e pessoal, além das questões legais que envolvem patrimônio no setor público federal.”
- “Como tudo neste país relacionado ao ensino as bibliotecas nunca fazem parte do planejamento dos cursos. Aqui na [...] eu tentei, mas a coordenação de EAD na época optou por produzir seu próprio material (livros de qualidade questionável) sem tomar conhecimento das alternativas que as bibliotecas poderiam fornecer como contribuição ao planejamento dos cursos. Hoje, que os recursos secaram, nos deparamos com o discurso clássico que a biblioteca TEM QUE³⁶ atender a esta parcela da comunidade. Quando os serviços poderiam ser estruturados solicitei uma bolsa para contratar um bibliotecário específico para esta atividade, mas a política de dar bolsas para os amigos docentes imperou. Então qualquer planejamento para esta área será pouco relevante em comparação ao restante da comunidade universitária. Acredito que somente quando as avaliações do INEP forem mais duras com relação a este item de ‘infraestrutura’ as coisas mudem na cabeça dos docentes”.

Um dos entrevistados comentou que considera importante haver ações em apoio às bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância. Os demais comentaram sobre os aspectos relacionados à falta de infraestrutura, de recursos tanto humanos como financeiros para dar apoio à comunidade acadêmica *off-campus*.

Neste sentido, seria fundamental que ocorresse a busca de sinergia entre os bibliotecários, os coordenadores e os docentes dos cursos, não só para a criação dos produtos e serviços para atender à comunidade à distância, mas também para garantir a integração e intercâmbio de recursos informacionais e de infraestrutura. Porém, a falta de comunicação entre os bibliotecários e os envolvidos com a educação superior à distância, conforme bem colocou um dos entrevistados, tende a ser uma barreira para a oferta de serviços, e além disso, pode contribuir para o declínio da qualidade na oferta dos cursos nesta modalidade de educação.

Quanto ao que um dos entrevistados comentou a respeito da necessidade de maior rigidez nas avaliações organizadas pelo INEP, em relação ao item infraestrutura, cabe lembrar que, efetivamente, tais avaliações privilegiam a quantidade de bibliografia, e as instalações de bibliotecas nos polos presenciais de ensino.

³⁶ Grifo do entrevistado.

Conforme visto na literatura, as avaliações envolvendo as bibliotecas são pouco exigentes, sem contar que a existência de serviços das bibliotecas universitárias voltados aos alunos a distância não está incluída como requisito para aprovação dos cursos de graduação nesta modalidade de ensino.

A análise das entrevistas com os coordenadores dos cursos de graduação a distância é apresentada na subseção que se segue.

8.2 Coordenadores dos cursos de graduação a distância no CEDERJ

Outro foco da pesquisa foi identificar a prática de planejamento dos cursos de graduação na Educação Superior a Distância e a participação do bibliotecário na criação dos cursos acadêmicos.

Para conhecer as etapas do planejamento e criação dos cursos de graduação no CEDERJ, foram convidados três coordenadores dos cursos de graduação em: Administração Pública (UFF/CEDERJ/UAB), Licenciatura em História (UNIRIO/CEDERJ/UAB) e Licenciatura em Química (UFRJ/CEDERJ/UAB), a participarem da entrevista. Os coordenadores dos cursos de Administração Pública e Licenciatura em História concordaram em contribuir com a pesquisa, o coordenador do Curso de Licenciatura em Química não conseguiu participar da pesquisa a tempo.

Ao entrevistar os coordenadores dos cursos de graduação, buscou-se:

- a) identificar junto aos coordenadores dos cursos de graduação a distância nas universidades participantes do Consórcio CEDERJ, as práticas de planejamento e criação destes cursos;
- b) identificar os profissionais envolvidos, a forma de inclusão da biblioteca universitária, e a participação do bibliotecário na criação dos cursos acadêmicos; e
- c) verificar a percepção dos coordenadores dos cursos quanto ao papel da biblioteca na educação superior a distância.

As duas entrevistas foram realizadas no dia 23 de janeiro de 2013.

O roteiro de entrevista aos coordenadores dos cursos encontra-se organizado nas seguintes categorias: 8.2.1) Perfil do entrevistado; e 8.2.2) Planejamento e criação dos cursos.

8.2.1 Perfis dos entrevistados

Procurou-se descrever os perfis dos coordenadores dos cursos de Administração Pública (UFF/CEDERJ/UAB) e Licenciatura em História (UNIRIO/CEDERJ/UAB). Vale

esclarecer que houve mudança, desde janeiro de 2013 na coordenação do curso de Licenciatura em História. Entretanto, levando-se em conta o período de mudança da coordenação do curso até a conclusão desta pesquisa, optou-se por convidar um ex-coordenador a participar da entrevista, devido a contribuição que poderia oferecer para a investigação, devido à sua experiência na coordenação.

Optou-se pela não identificação dos coordenadores dos cursos nesta pesquisa. Visando ainda garantir a confidencialidade das respostas, optou-se por suprimir trechos que identificam os nomes dos cursos e das instituições de ensino que foram mencionados pelos entrevistados.

Em relação à formação dos coordenadores, um dos entrevistados respondeu que é Administrador, possui mestrado e doutorado em Administração. Informou que trabalha com EAD desde 2008. A outra pessoa entrevistada afirmou que tem doutorado em História e trabalha com a atividade envolvendo Educação Superior a Distância, há 3 anos.

Com base nas informações fornecidas, percebe-se que além dos coordenadores trabalharem nas suas áreas de formação, têm também experiência de alguns anos na área de Educação Superior a Distância.

8.2.2 Planejamento e criação dos cursos

Tendo por referência, a literatura, nesta categoria, algumas questões foram identificadas visando o conhecimento não só da forma como ocorre o planejamento dos cursos de graduação à distância, mas também a identificação da participação do bibliotecário nesta etapa, e também o ponto de vista dos coordenadores dos cursos a respeito do papel da biblioteca (tanto a universitária, como a do polo de ensino) na Educação Superior a Distância.

Sendo assim, os coordenadores foram indagados quanto à participação de uma equipe multidisciplinar no planejamento e criação dos cursos de graduação que eles coordenam. De acordo com as informações fornecidas pelos coordenadores, 50% responderam que sim e 50% disseram que não, isto é, apenas um curso de graduação contou com a participação da equipe multidisciplinar na fase de sua criação. Segue-se a resposta de um dos entrevistados.

- “[...] a criação contou com uma equipe multidisciplinar. O perfil dos profissionais era: Administradores e Sociólogos/Cientistas políticos”.

Ao perguntar sobre a participação da equipe multidisciplinar no planejamento e criação dos cursos buscou-se conhecer os diferentes perfis de profissionais que participam

desta etapa, inclusive se o bibliotecário seria mencionado na composição da equipe, o que não ocorreu neste caso.

Procurou-se também saber dos coordenadores dos cursos, se a autonomia dos estudantes *off-campus* é levada em conta para realizar pesquisas além dos conteúdos indicados nos materiais didáticos. E 100% ou seja, todos os entrevistados responderam que sim. A seguir, as respostas que foram dadas.

- Sim. “[...] os alunos realizam pesquisas aplicadas ao longo de todos os semestres, nos Seminários Temáticos.”
- Sim. “[...] esse ano [2012] houve pela primeira vez um edital – “Território e Trabalho”- com 10 bolsas de IC destinadas ao curso [...] com esse objetivo. A cópia do edital pode ser encontrada na página da CEAD e o mesmo contemplava somente os alunos de EAD da [...]”.

A partir do que foi respondido, percebe-se algumas medidas tais como: a realização de Seminários Temáticos e atividades acadêmicas que envolvem bolsas de estudo para estimular os alunos da graduação à distância, não só a realizarem pesquisas para além dos conteúdos indicados nos materiais didáticos, como também a iniciarem a carreira acadêmica.

As informações apresentadas indicam que os estudantes, por estarem envolvidos com pelo menos uma das atividades citadas, podem necessitar recorrer aos recursos informacionais não só das bibliotecas dos polos, mas também das bibliotecas universitárias. Neste sentido, é importante que tais alunos tenham uma gama de recursos ao seu dispor, não apenas no suporte físico, mas também no formato digital. Além disso, a preparação dos estudantes para a recuperação, acesso e uso das informações disponíveis tanto no ambiente físico, quanto na *web*, pode ser levada em consideração no planejamento dos cursos. O bibliotecário, por ser um profissional que além de lidar com a organização da informação, também lida com aspectos de recuperação e uso da informação, e pode oferecer contribuições para o estímulo à pesquisa autônoma dos alunos *off-campus*.

No que diz respeito à realização de avaliações da parte do Consórcio CEDERJ, quanto às expectativas, as necessidades e a satisfação dos estudantes em relação aos cursos, houve unanimidade nas respostas dos coordenadores, ou seja, 100% dos entrevistados responderam que sim. Seguem transcritos os trechos em que os entrevistados explicam a forma como ocorrem as avaliações.

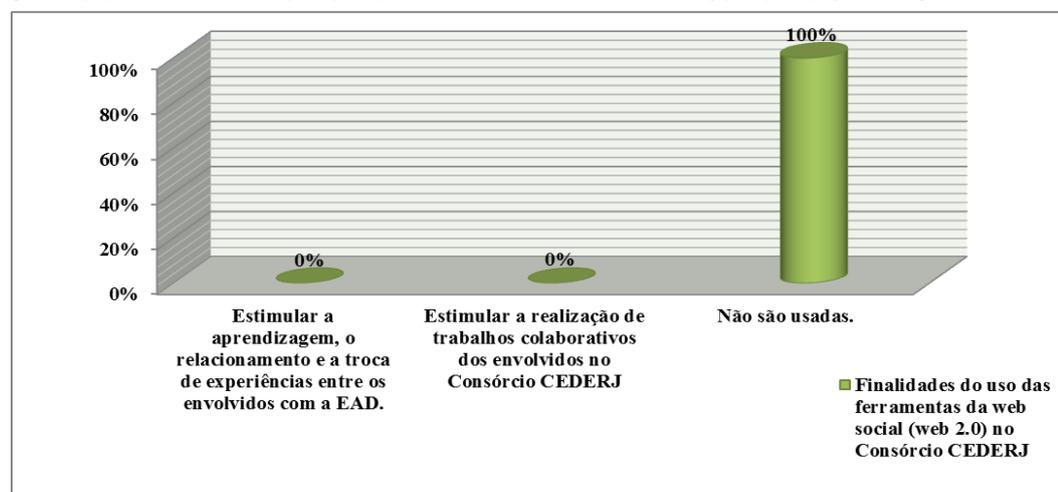
- “E realizada uma avaliação institucional anualmente. Estes resultados são tabulados e debatidos no NDE e no colegiado de curso.”
- “São realizadas reuniões onde essas avaliações são discutidas no Fórum de Coordenadores com o objetivo de traçar metas para solucionar problemas apontados”.

Observa-se, a partir do estudo, que a avaliação quanto às expectativas, necessidades e satisfação dos estudantes em relação aos cursos faz parte da avaliação dos cursos.

Não houve a preocupação em perguntar aos entrevistados, se o uso pelos alunos *off-campus*, tanto das bibliotecas universitárias, como das bibliotecas que estão nos polos, são considerados nas avaliações dos cursos. Mas talvez possa ser relevante incluir em futuras avaliações, alguns itens relacionados às expectativas, necessidades e satisfação dos estudantes quanto ao uso dos recursos informacionais, e dos produtos e serviços disponíveis tanto nas bibliotecas universitárias, como também nas bibliotecas dos polos.

Quanto à finalidade do uso das ferramentas da *web* social (*web* 2.0) no Consórcio CEDERJ, procurou-se saber dos entrevistados se tais recursos são usados para estimular a aprendizagem, o relacionamento e a troca de experiências entre os envolvidos com a EAD; estimular a realização de trabalhos colaborativos dos envolvidos no Consórcio CEDERJ, ou se são usadas para outras finalidades. E 100% dos entrevistados responderam que tais recursos não são usados, conforme é exposto no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Finalidade do uso das ferramentas da *web* 2.0 no Consórcio CEDERJ



Fonte: Elaboração própria.

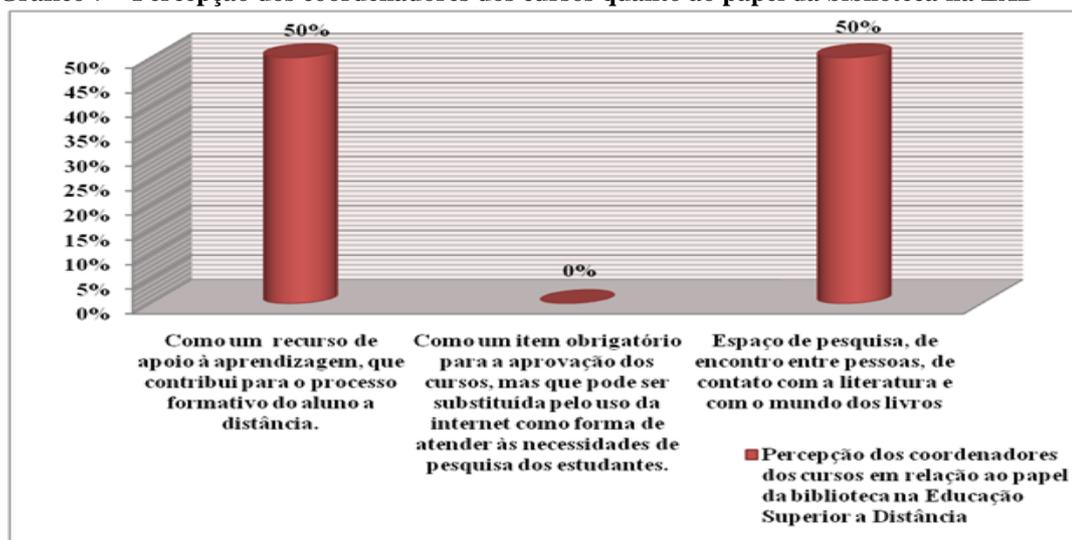
As ferramentas colaborativas da *web* têm sido destacadas na literatura, como forma de estimular a aprendizagem na Educação Superior, tanto na modalidade presencial como na modalidade a Distância. No entanto, de acordo com o que foi destacado pelos entrevistados, tais ferramentas não são usadas nos cursos de graduação a distância no CEDERJ.

No caso da oferta da EAD no Estado do Rio de Janeiro, pelas universidades federais investigadas nesta pesquisa, seria recomendável a comunicação entre o bibliotecário e os coordenadores de cursos para a negociação do uso de ferramentas da *web* 2.0 para fins de aprendizagem e também visando à preparação do discente para a busca e uso da informação.

Além disso, a participação de tal profissional da informação no planejamento dos cursos de graduação, e a interação com os professores, pode ser uma experiência saudável no sentido de buscar alcançar o objetivo de melhorar a qualidade dos cursos.

Buscou-se identificar a percepção dos coordenadores dos cursos em relação ao papel da biblioteca na EAD. De acordo com as respostas, foi possível identificar diferentes visões: para 50% dos entrevistados, a biblioteca é vista como um recurso de apoio à aprendizagem, que contribui para o processo formativo do aluno *off-campus*. Os outros 50% consideram a biblioteca como um espaço de pesquisa, de encontro entre as pessoas, de contato com a literatura e com o mundo dos livros, e nenhum (0%) escolheu a opção: item obrigatório para a aprovação dos cursos, que poderia ser substituída pelo uso da internet como forma de atender às necessidades de pesquisa dos estudantes. Segue no Gráfico 7, a ilustração das respostas.

Gráfico 7 – Percepção dos coordenadores dos cursos quanto ao papel da biblioteca na EAD



Fonte: Elaboração própria.

As visões apresentadas pelos entrevistados permitem inferir que a biblioteca na educação a distância é vista como recurso de apoio à aprendizagem, e um espaço para pesquisa e socialização. Um dos coordenadores, ao emitir a sua visão a respeito do papel da biblioteca, alertou para alguns problemas, como:

- “Para os cursos de ciências humanas, uma biblioteca defasada ou com poucos livros, é um grande implicador na qualidade do curso. Na minha opinião, deveria-se investir maciçamente em bibliotecas virtuais, base de dados de periódicos e profissionais qualificados para trabalharem nestas bibliotecas, porque nossos polos hoje não contam com bibliotecários. O espaço de uma boa biblioteca é muito mais do que um local onde se pode encontrar os livros indicados nos cursos, é um espaço de pesquisa, de encontro, de contato com a literatura, com o mundo dos livros, e isso é uma experiência que a maioria dos nossos alunos nunca teve ou vai sair da universidade sem ter”.

Em relação à necessidade de livros atualizados, bem como de acesso aos recursos digitais pelos estudantes a distância no Consórcio CEDERJ, vale destacar que as universidades possibilitam que os estudantes de graduação presenciais tenham acesso aos *e-books*. Porém, conforme um dos coordenadores dos sistemas de bibliotecas comentou (Subseção 8.1), existem problemas que tem impedido a realização de empréstimo de livros eletrônicos aos alunos a distância, como: a falta de conhecimento se os estudantes *off-campus* tem acesso ao sistema eletrônico acadêmico da universidade, que é um pré-requisito para se ter acesso aos *e-books*; e também a questão dos livros eletrônicos serem acessados apenas dentro das dependências da universidade, o que pode dificultar mais ainda o acesso a tal recurso, principalmente por estudantes que frequentam apenas os polos presenciais de ensino.

Neste sentido, a possibilidade da realização de empréstimo de *e-books* pelas bibliotecas universitárias aos alunos de graduação a distância pode ser um investimento que merece ser discutido entre os coordenadores dos cursos e as universidades, para que o problema da falta de acesso ao sistema eletrônico acadêmico, pelos estudantes que estudam fora do campus universitário seja resolvido.

Quanto à inexistência de bibliotecários nos polos, a tendência, de acordo com a literatura, é que este problema seja sanado com a implantação do curso de graduação em Biblioteconomia na modalidade a Distância, aprovado no Edital nº 012/2012³⁷, cujo material didático será produzido pela UFRJ, que irá formar bibliotecários para trabalharem nesses locais. (UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, 2013).

Todavia, vale destacar que, o fato de existirem bibliotecários nos polos de ensino não tira a responsabilidade das bibliotecas universitárias em atender aos estudantes de Educação Superior a Distância. Na literatura são apontadas iniciativas de parcerias entre os diferentes tipos de bibliotecas para apoiar a comunidade acadêmica na modalidade a distância.

Buscou-se também saber se os coordenadores dos cursos tem conhecimento dos possíveis serviços que uma biblioteca universitária pode prestar para a comunidade de educação superior a distância. 100% responderam conhecer o empréstimo domiciliar de livros impressos; 50% dos entrevistados afirmaram conhecer o empréstimo entre bibliotecas; 50%

³⁷ Para mais informações sobre o curso de graduação em Biblioteconomia a na modalidade a Distância ver em: RUSSO, Mariza; FONSECA, M.V.; BARBALHO, C.R.S. Formação em Biblioteconomia a Distância: a implantação do modelo no Brasil e as perspectivas para o mercado de Trabalho do bibliotecário. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.22, n.3, p. 61-81, set./dez. 2012. Disponível em:< <http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/14387/8601>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

treinamento de usuários na utilização de ferramentas de busca e pesquisa em bases de dados na *web*; e 50% serviço de catalogação na fonte.

O serviço de empréstimo de *e-books*; reserva de materiais bibliográficos; entrega de material via correio ou através de sistema de entrega eletrônica; serviço de cópia de documentos; serviço de referência (atendimento ao usuário); normalização de documentos e a Disseminação Seletiva de Informação (DSI) receberam 0%, ou seja, não foram alternativas escolhidas pelos entrevistados, o que demonstra não conhecerem tais possibilidades. Segue, no Gráfico 8, a representação das respostas que foram dadas pelos coordenadores.

Gráfico 8 – Conhecimento dos possíveis serviços da biblioteca universitária para a comunidade de EAD



Fonte: Elaboração própria.

Cabe observar que a expressão, “possíveis” foi usada na questão porque muitos dos serviços colocados entre as alternativas de resposta, embora estejam listados nas diretrizes internacionais da *Association College Resersarch & Libraries* (ACRL) e na literatura como serviços essenciais para a comunidade que estuda fora do campus acadêmico, mas nem todos são oferecidos pelas bibliotecas universitárias aos estudantes que cursam a graduação na modalidade a distância. Conforme as opções escolhidas pelos entrevistados, os serviços conhecidos são os básicos, tais como: o serviço de empréstimo domiciliar de livros impressos, entre bibliotecas, treinamento de usuários e catalogação na fonte. Um dos coordenadores alegou que respondeu com base nos serviços que sabe que são oferecidos nas bibliotecas dos polos.

Entende-se que ao conhecer todas as possibilidades de serviços, os coordenadores teriam condições de negociar com o bibliotecário os produtos e serviços relevantes para os estudantes *off-campus*, bem como a estratégia mais adequada para tal oferta. Neste sentido, ressalta-se ainda a importância do levantamento de interesse da parte dos alunos a distância como forma para auxiliar nas escolhas dos produtos e serviços a serem ofertados.

Quando inquiridos se o uso das bibliotecas (tanto as dos polos de ensino, como as universitárias), e dos seus produtos e serviços pelos estudantes estão previstos no planejamento dos cursos, 100%, ou seja, ambos os entrevistados disseram que sim. Seguem descritas as respostas.

- “Sim, estão previstas nos polos. Mas adicionalmente, elaboramos uma biblioteca *online* com obras *copyleft* para apoiar os alunos que moram distante do polo”.
- “Sim. Para pesquisa bibliográfica de apoio aos cursos”.

É possível considerar a partir das respostas, que o uso das bibliotecas pelos estudantes está previsto no planejamento dos cursos. Porém, observa-se, a partir da fala dos coordenadores que o uso das bibliotecas universitárias não foi citado. Tal resposta leva a entender que, na etapa do planejamento dos cursos envolvidos na pesquisa, apenas o uso da biblioteca do polo é levado em conta. Seria adequado que também fosse considerado o uso dos serviços das bibliotecas universitárias.

Quando perguntados se consideram no planejamento dos cursos, a participação do bibliotecário a fim de criar produtos e serviços informacionais para os alunos que estudam fora do campus universitários e acordos para o uso dos recursos das bibliotecas acadêmicas, a não participação de tal profissional nesta etapa foi confirmada por 100% dos entrevistados, que apresentaram os seguintes argumentos.

- “Em nosso caso, não tivemos a participação deste profissional no planejamento do curso, mas acho que é muito importante, principalmente agora, com o curso estruturado, onde temas como normatização de TCC, fichas catalográficas, acesso a livros nos polos e virtualmente, são recorrentes nos debates do curso”.
- “Não há este serviço em nenhum dos polos”.

As afirmações dos entrevistados permitem constatar que o bibliotecário não participa na etapa do planejamento dos cursos analisados nesta pesquisa. Isso confirma o que a literatura tem abordado sobre a falta da participação do bibliotecário no planejamento dos cursos. Na contramão desta constatação, observa-se, a partir da visão de um dos coordenadores que a participação do bibliotecário pode ser muito apreciada nessa etapa. Isso

significa que, tal aspecto merece ser mais bem analisado, inclusive quanto à relevância da participação de tal profissional no planejamento e criação dos cursos.

Quando foram indagados sobre as habilidades desejáveis em um bibliotecário para participar na criação dos cursos de graduação na modalidade a distância, os coordenadores apresentaram diferentes visões a respeito, conforme se segue:

- “Visão sistêmica e domínio das possibilidades de oferta de serviços para os alunos, em especial, serviços *online*”.
- “Uma eficiente catalogação da bibliografia especializada e disponibilização da mesma numa base de dados de fácil acesso. Bom relacionamento com os alunos para ensinar as principais ferramentas de pesquisa nas bases de dados”.

Considerando as visões expostas, observa-se que enquanto um dos coordenadores considera de grande relevância que o bibliotecário tenha habilidades relacionadas à visão sistêmica, bem como domínio em relação à oferta de serviços *online*, o outro entrevistado prefere valorizar as habilidades técnicas e o bom relacionamento de tal profissional da informação com os alunos.

Cabe observar que embora sejam apreciadas as habilidades relacionadas as atividades técnicas do bibliotecário, como requisitos para participar da EAD, ressalta-se, que tais habilidades estão mais associadas à função de organização da informação. Ao passo que, as habilidades ligadas à visão sistêmica, bem como o domínio em relação às possibilidades de oferta de serviços, inclusive os serviços *online*, conforme bem colocado por um dos coordenadores, são requisitos importantes para serem levados em conta na etapa da criação dos cursos. Considerando as respostas dadas, é possível reparar que apenas um dos entrevistados identifica como relevante a participação do bibliotecário nas etapas de planejamento e criação dos cursos.

Pedi-se aos coordenadores para dizerem de que forma as bibliotecas das universidades participantes no Consórcio CEDERJ podem contribuir para apoiar a Educação Superior [a Distância]. Seguem-se as sugestões dos entrevistados.

- “Primeiro é entendendo que os alunos SÃO ALUNOS DAS UNIVERSIDADES³⁸ e não realizando qualquer tipo de distinção entre alunos presenciais e a distância. Em seguida, é buscar sistema de empréstimo adequado às necessidades dos alunos e, principalmente, serviços *online*”.
- “Maior diálogo entre as necessidades de aquisição de materiais dos polos e do presencial, estímulo ao empréstimo entre bibliotecas, criação de bibliotecas volantes/itinerantes, maior agilidade na compra e catalogação das novas aquisições”.

³⁸ Grifo do entrevistado.

Os comentários permitem concluir que há necessidade de apoio das bibliotecas universitárias em relação à implantação de sistema de empréstimo, serviços *online* e estímulo ao empréstimo entre bibliotecas. Quanto ao que um entrevistado disse, a respeito da necessidade de tratar os alunos a distância de forma equivalente aos estudantes dos cursos presenciais, vale destacar que esta é uma necessidade que precisa ser atendida, para que os alunos de Educação Superior a Distância possam ter acesso a todos os recursos e serviços das bibliotecas acadêmicas.

A percepção dos estudantes *off-campus* em relação à necessidade de uso dos serviços, e do apoio das bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância também merece ser levada em conta. Ao longo da análise da entrevista destacou-se como um dos pontos importantes para o planejamento dos cursos, a realização do levantamento das necessidades dos alunos quanto aos serviços das bibliotecas universitárias. A seguir, este e outros aspectos são tratados.

8.3 Discentes de Graduação a Distância

O levantamento de dados foi realizado junto aos alunos dos cursos de graduação na modalidade a distância de 1º ao 8º períodos, em três universidades Federais do Rio de Janeiro: Licenciatura em Química (UFRJ), Licenciatura em História (UNIRIO) e Administração Pública (UFF), que serão doravante identificados em ordem aleatória, pelas letras A, B e C, foi efetuado com a finalidade de identificar os seguintes aspectos:

- a) a percepção dos estudantes *off-campus* em relação ao apoio oferecido pelas bibliotecas universitárias à aprendizagem e ao atendimento das suas necessidades informacionais;
- b) o conhecimento dos serviços que são oferecidos pelas bibliotecas universitárias, e estímulo que os estudantes recebem para o seu uso; e
- c) as motivações e os ambientes usados pelos alunos a distância para as práticas de compartilhamento da informação e do conhecimento.

Cabe destacar que este estudo exploratório, envolve apenas três cursos de graduação a distância em três polos presenciais, e a análise aqui apresentada não representa os estudantes da graduação a distância como um todo, apenas uma pequena parcela. Portanto as respostas aqui analisadas são baseadas apenas no ponto de vista dos participantes da pesquisa.

A pesquisa foi aplicada aos estudantes respectivamente nos dias: 23 de fevereiro, 02 e 09 de março de 2013, dias de tutorias presenciais. O não agendamento para aplicar o

questionário no dia da avaliação presencial (quando a frequência de estudantes é bem maior), foi em atendimento a uma das condições estabelecidas pela Fundação CECIERJ/CEDERJ para que a pesquisa fosse realizada com os alunos dos três cursos.

De modo a facilitar a análise e a discussão dos resultados, os dados foram organizados da seguinte forma: 8.3.1) Perfis dos respondentes; 8.3.2) Necessidades e uso da informação; 8.3.3) Busca da informação; e 8.3.4) Compartilhamento da informação e do conhecimento.

8.3.1 Perfis dos respondentes

À exemplo do cuidado tomado na análise das entrevistas, optou-se por não identificar os cursos e as instituições de ensino onde os estudantes estão vinculados, bem como pela supressão de alguns trechos das respostas dadas pelos alunos, que dizem respeito à identificação dos nomes dos cursos, e das instituições de ensino.

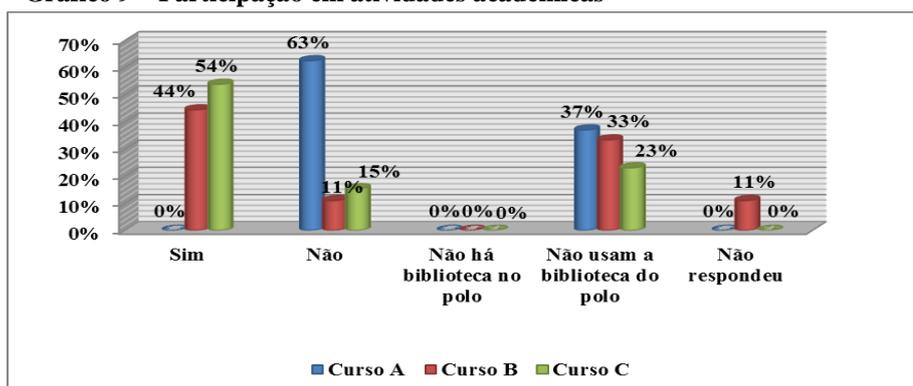
A participação em atividades acadêmicas na graduação é o estágio inicial em que o estudante tem o seu primeiro contato com a pesquisa científica. É nessa etapa que os alunos dão os seus primeiros passos, em relação ao conhecimento e familiarização com a localização e uso das fontes de informação. Considera-se, portanto, que os estudantes envolvidos com atividades acadêmicas como Monitoria, Grupos de Pesquisa, Iniciação Científica entre outras, podem estar mais propensos ao uso de variadas fontes de informação, e conseqüentemente podem demandar também por maior uso dos serviços das bibliotecas universitárias.

Buscou-se, então, identificar a participação dos alunos em atividades acadêmicas. Porém, 100% do Curso B **Não participam** em atividades acadêmicas; 87% do Curso A alegaram não participar; e 77% do Curso C afirmaram também que não participam.

Entre os que participam de alguma atividade acadêmica, 16% dos estudantes do Curso C disseram que participam de **Monitoria**. Já aqueles que assinalaram **Outras** atividades 13% do Curso A afirmaram participar de palestras e debates; e 8% do Curso C participam do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Quanto à participação em atividades como **Grupo de Pesquisa** e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (**PIBIC**), verificou-se que nenhum estudante (0%) dos três cursos tem envolvimento com uma destas atividades, conforme o Gráfico 9.

Gráfico 9 – Participação em atividades acadêmicas



Fonte: Elaboração própria.

A maioria destes estudantes não participa de atividades acadêmicas. No Curso B, os estudantes pesquisados disseram que não estão envolvidos com qualquer atividade acadêmica. Vale destacar que um dos respondentes do Curso A disse que participa em palestras e debates. Apesar deste aluno não ter escolhido nenhuma opção que envolva atividade de pesquisa com bolsa, considera-se válida a resposta dada, visto que a participação em eventos, ainda que na qualidade de ouvinte, é uma forma de envolvimento em atividade acadêmica.

8.3.2 Necessidades e usos da informação

No modelo de uso da informação proposto por Choo (2006), a etapa da necessidade de informação ocorre quando o indivíduo tem a sensação de inquietude em relação ao conhecimento que tem. Ciente da lacuna existente no seu nível de conhecimento, o indivíduo, procura mecanismos para poder superar o vazio informacional que está sentindo. Já na etapa que corresponde ao uso da informação, o indivíduo usa a informação selecionada para atender às suas necessidades.

Buscou-se identificar, ainda que de maneira genérica, se as necessidades de informações dos estudantes da graduação a distância no CEDERJ são atendidas, com os materiais disponibilizados pelas bibliotecas. Adicionalmente, procurou-se perceber quais as dificuldades encontradas por tais alunos no uso dos serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias, bem como identificar os materiais que gostariam de poder consultar e usar.

Procurou-se verificar, se os alunos *off-campus* consideram os materiais disponíveis na biblioteca do polo do curso de onde estudam suficientes para a realização de suas pesquisas. 63% dos estudantes do Curso A; 15% do Curso C; e 11% do Curso B, **não** consideram suficientes os materiais disponíveis na biblioteca do polo em que estudam.

Seguem as respostas de alguns alunos do Curso A sobre os materiais bibliográficos que faltam nas bibliotecas dos polos:

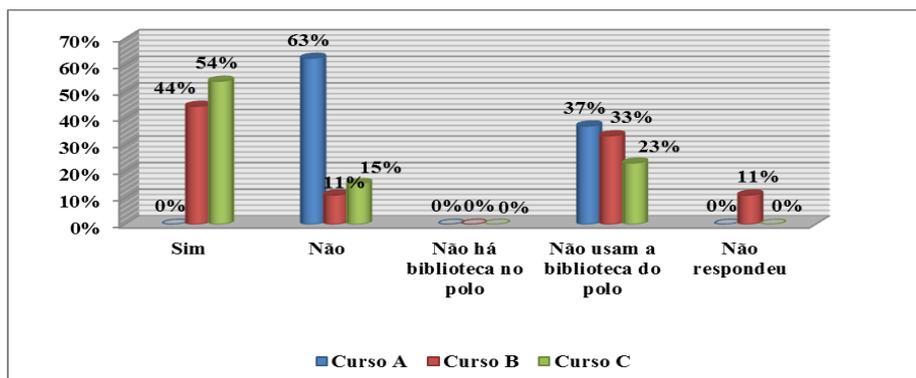
- “Mais de autores diversos (maior diversidade)”.
- “Diversidade”.
- “Livros citados nos próprios módulos básicos do curso”.
- “Livros relativos às disciplinas de meu curso”.

Os alunos do Curso B e do Curso C responderam que falta mais quantidade dos livros nas bibliotecas dos polos dos cursos de onde estudam.

Entre os alunos que responderam **sim**, considerando os materiais nas bibliotecas dos polos suficientes, 54% são do Curso C; e 44% do Curso B. E nenhum (0%) do Curso A considera os materiais suficientes na biblioteca do polo.

Quanto aos estudantes que **não usam** as bibliotecas dos polos, 37% são do Curso A; 33% do Curso B; e 23% do Curso C. 11% do Curso B **não responderam** a pergunta. Nenhum aluno (0%) dos três cursos escolheu a opção **não há biblioteca no polo**. Segue no Gráfico 10, a ilustração das respostas.

Gráfico 10 – Suficiência dos materiais disponíveis na biblioteca do polo para a realização de pesquisas



Fonte: Elaboração própria.

É possível notar que a percepção dos alunos em relação à suficiência dos materiais nas bibliotecas dos polos varia de um curso para o outro. Vale destacar que os alunos do Curso A responderam de duas formas: enquanto a maioria não considera os materiais suficientes, outra parte não usa a biblioteca do polo. Tais respostas refletem o problema que eles tem em relação à falta de bibliografia básica do curso na biblioteca do polo do curso de onde estudam.

Em contrapartida, a maioria dos estudantes do Curso C (54%) e uma parcela do Curso B (44%) consideram os materiais disponíveis nas bibliotecas dos polos de onde estudam suficientes para a realização das suas pesquisas. Observa-se também que poucos alunos referentes aos dois cursos também não usam as bibliotecas dos polos de onde estudam, ou consideram insuficientes os materiais bibliográficos disponíveis nestes espaços.

Os alunos foram solicitados a informar quais serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias usam para obter a informação, o material bibliográfico e/ou artigos que precisam. Foram apresentadas onze alternativas de serviços que foram respondidas de acordo com as seguintes opções: **oferece e uso**; **oferece, mas não uso porque não me interessa**; **oferece, mas não sei se posso usar**; **não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar**; **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**; **não oferece, mas tenho interesse em usar**; e **não oferece e nem tenho interesse em usar**. Seguem as respostas.

Em relação ao serviço de referência (atendimento ao usuário), uma pequena parcela, ou seja, 38% dos alunos do Curso C; e 26% do Curso A, disseram que **é oferecido** e que **faz uso** deste serviço. E nenhum (0%) do Curso B marcou esta alternativa.

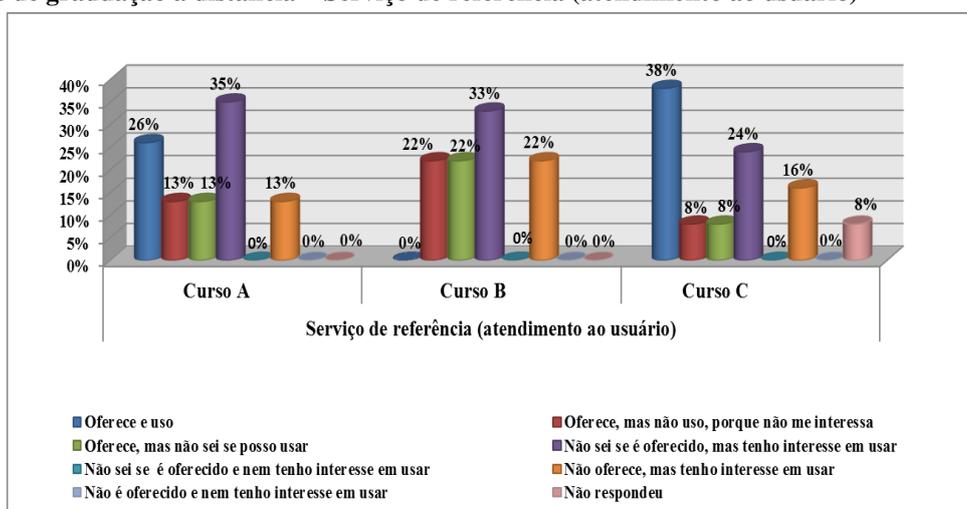
35% dos estudantes do Curso A; 33% do Curso B; e 24% do Curso C, afirmaram **não saber se é oferecido, mas tem interesse em usar**.

Já os que responderam que o referido serviço **não é oferecido, mas que tem interesse em usar**, 22% são discentes do Curso B; 16% do Curso C; e 13% do Curso A.

As afirmativas: **oferece, mas não uso porque não interessa** e **oferece, mas não sei se posso usar**, ficaram empatadas, pois foram assinaladas por 22% dos estudantes do Curso B; 13% do Curso A; e 8% do Curso C.

Quanto às opções: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar** e **não é oferecido e nem tenho interesse em usar**, não foram escolhidas (0%). E 8% dos alunos do Curso C, não marcaram qualquer opção sobre o uso deste serviço, conforme o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de referência (atendimento ao usuário)



Fonte: Elaboração própria.

A maior parte das respostas sobre a falta de uso do serviço de referência está concentrada nos estudantes do Curso B. Verificou-se também que a maior parte dos discentes deste curso, demonstrou interesse em usar este serviço. Já em relação aos alunos do Curso C, a quantidade de respondentes que disseram usar o serviço de referência foi menor do que responderam ter interesse em usar. A maioria dos alunos do Curso A também respondeu ter interesse em usar o referido serviço, e alguns também disseram utilizá-lo. Observa-se que boa parte dos estudantes dos três cursos mostra-se favorável ao uso do serviço de referência.

No que se refere ao serviço de orientação, 44% dos alunos do Curso B afirmaram **não saber se este serviço é oferecido** pelas bibliotecas, **mas sinalizaram interesse em fazer uso** deste serviço; enquanto 37% são do Curso A; e 16% do Curso C.

Quanto à seguinte alternativa: **não oferece, mas tenho interesse em usar** foi escolhida por 38% dos participantes do Curso C; 22% do Curso B; e por 13% do Curso A.

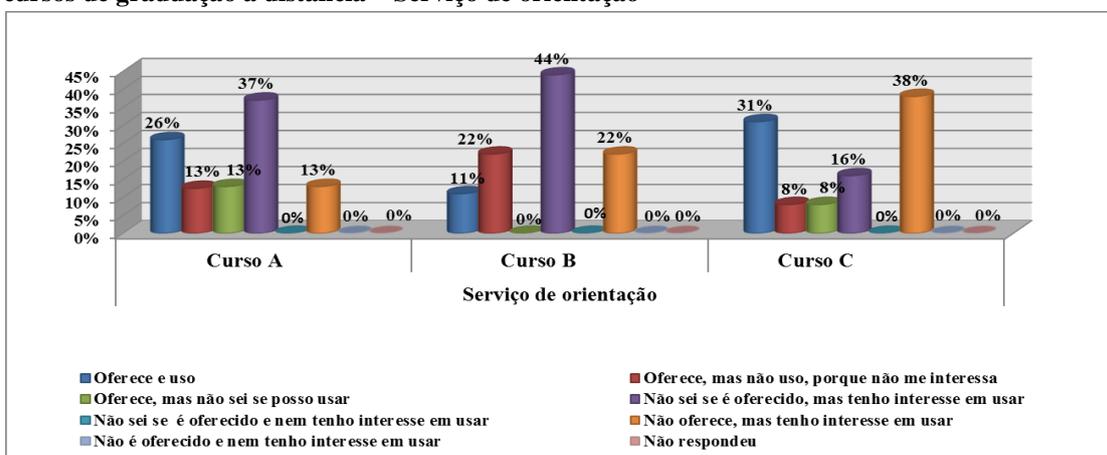
A opção: **oferece e uso** foi assinalado por 31% dos estudantes do Curso C; 26% do Curso A; e por 11% do Curso B.

Quanto à alternativa **é oferecido, mas não usa porque não tem interesse** foi escolhida por 22% dos alunos do Curso B; 13% do Curso A; e 8% do Curso C.

Já no que diz respeito à opção: **oferece, mas não sei se posso usar** foi respondida por 13% dos estudantes do Curso A; e 8% do Curso C. E por nenhum do Curso B (0%).

As opções: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**, e **não é oferecido e nem tenho interesse em usar**, não foram escolhidas por nenhum estudante (0%) dos três cursos, de acordo com o Gráfico 12.

Gráfico 12 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de orientação



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se também que estudantes dos três cursos manifestaram interesse em usar o serviço de orientação, sendo que foram poucos respondentes que disseram não ter interesse em usar este serviço.

No que se refere ao serviço de instrução de usuários, no local, quanto ao uso dos recursos informacionais, 38% dos estudantes do Curso C responderam que **é oferecido** pelas bibliotecas e que **fazem uso**; e 26% do Curso A confirmaram essa alternativa. No entanto, nenhum (0%) do Curso B escolheu esta opção.

Entre os que sabem que tal serviço **é oferecido** pelas bibliotecas, e mesmo assim **não usam devido à falta de interesse**, 22% são estudantes do Curso B; enquanto 16% são do Curso C; e 13% do Curso A.

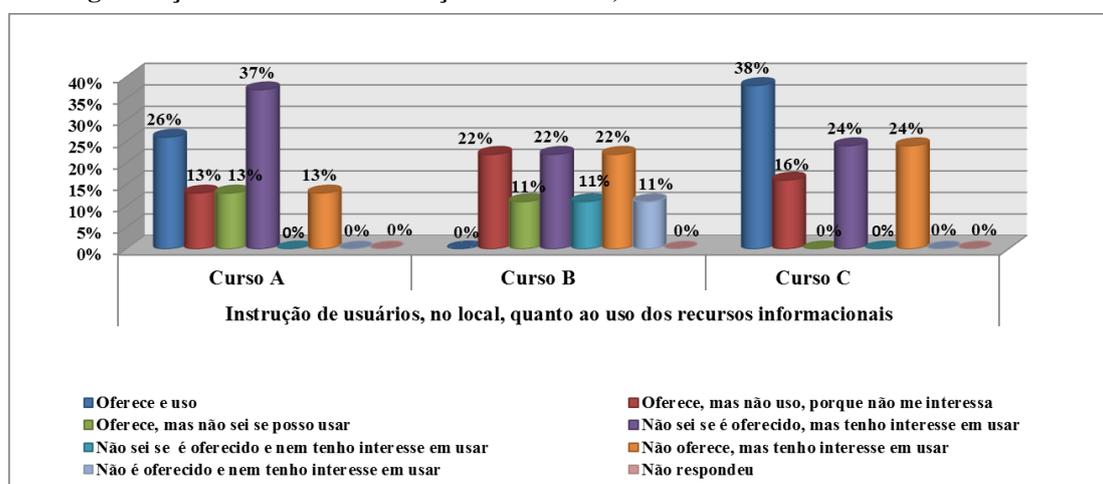
Por outro lado, mesmo sabendo que este serviço **é oferecido** pelas bibliotecas, 13% dos discentes do Curso A afirmaram **não saber se podem usar este serviço**, sendo que esta dúvida é compartilhada com 11% do Curso B. Nenhum (0%) do Curso C manifestou dúvida relacionada ao uso do serviço de instrução de usuários.

37% dos alunos do Curso A apesar de **não saberem se este serviço é oferecido** pelas bibliotecas, mas **tem interesse no seu uso**; 22% do Curso B; assim como 16% do Curso C.

Entre os que afirmaram que este serviço **não é oferecido** pelas bibliotecas, mas **manifestaram interesse em usar**, 24% são do Curso C; 22% do Curso B; e 13% do Curso A.

E apenas 11% dos discentes do Curso B afirmaram que o serviço de instrução de usuários **não é oferecido** pelas bibliotecas e mesmo se oferece **não tem interesse em no seu uso**. Segue no Gráfico 13 a ilustração destes dados.

Gráfico 13 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Instrução de usuários, no local



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se, porém, que quando perguntados sobre a instrução de usuários, através de recursos interativos ou na Plataforma de EAD, quanto ao uso dos recursos informacionais, 69% dos alunos do Curso C; e 61% do Curso A escolheram a alternativa **oferece e uso**. Esta opção não foi escolhida (0%) por nenhum respondente do Curso B.

Em relação à assertiva **oferece, mas não uso porque não interessa**, foi marcada por 22% dos alunos do Curso B; e 8% do Curso C; e nenhum (0%) do Curso A.

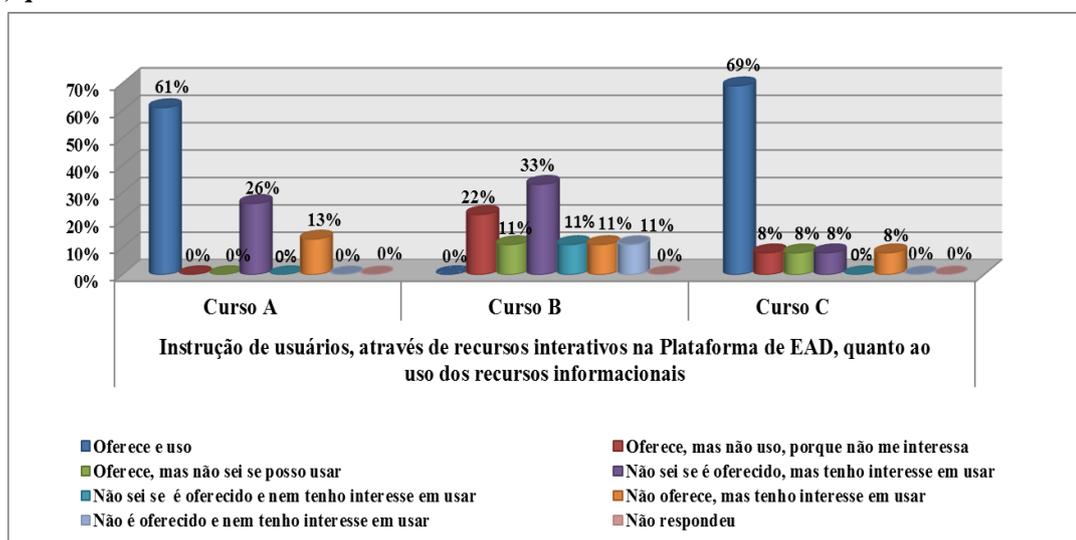
Entre os discentes que disseram que este serviço **é oferecido** pela biblioteca, **mas que não sabem se podem usar**, 11% são do Curso B; 8% do Curso C; e nenhum (0%) do Curso A.

33% dos alunos do Curso B; 26% do Curso A; e 8% do Curso C afirmaram **não saber se tal serviço é oferecido, mas tem interesse em fazer uso**.

Ao passo que 13% dos estudantes do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C disseram que **não oferece, mas tem interesse em usar**.

Apenas 11% do Curso B escolheram: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**, e **não é oferecido e nem tenho interesse em usar**, conforme o Gráfico 14.

Gráfico 14 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Instrução de usuários, através de recursos interativos na Plataforma de EAD, quanto ao uso dos recursos informacionais



Fonte: Elaboração própria.

Levando em conta os dados, parece que enquanto os estudantes do Curso B não responderam que costumam usar a plataforma, nota-se também que a maioria dos alunos dos Cursos A e C, usa com maior frequência a Plataforma de EAD.

Quando questionados sobre o uso do serviço de assistência e instrução na utilização de equipamentos e publicações em suportes não impressos (Gráfico 15), 75% dos respondentes

do Curso A; 38% do Curso C; e 11% do Curso B, disseram que este serviço **é oferecido** pelas bibliotecas e que **fazem uso** deste serviço.

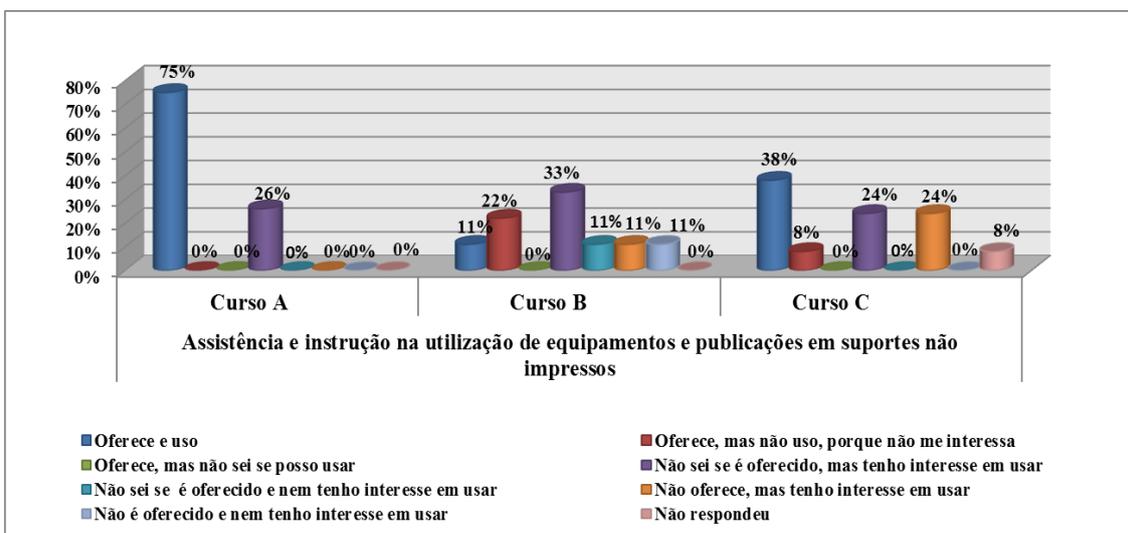
Já os que afirmaram **não saber se o serviço** de assistência e instrução na utilização de equipamentos e publicações em suportes não impressos **é oferecido, mas que tem interesse em usar**, 33% são estudantes do Curso B; 26% são do Curso A; e 24% são do Curso C.

Entre os que responderam que o serviço **é oferecido, mas que não usam porque não interessa**, 22% são do Curso B; e 8% do Curso C. E nenhum (0%) é do Curso A.

Dos alunos que responderam que este serviço **não é oferecido** pelas bibliotecas e **nem tem interesse em usar**, 24% são do Curso C; 11% do Curso B; e nenhum (0%) do Curso A.

As alternativas: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar e não é oferecido e nem tenho interesse em usar** foram escolhidas por apenas 11% dos alunos do Curso B. A assertiva **oferece, mas não sei se posso usar** não foi marcada por nenhum aluno (0%) dos três cursos, conforme o Gráfico 15.

Gráfico 15 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Assistência e Instrução na utilização de equipamentos e publicações em suportes não impressos



Fonte: Elaboração própria.

Quando indagados sobre o uso do serviço de empréstimo entre bibliotecas, de acordo com o gráfico 16, observa-se que a maioria dos estudantes, isto é, 61% do Curso A; 52% do Curso C; e uma parcela (44%) do Curso B, alegaram **não saber se é oferecido, mas tem interesse em usar**.

Apenas 24% dos alunos do Curso C confirmaram que este serviço **é oferecido** pelas bibliotecas e que **fazem uso**; sendo que nenhum aluno do Curso A, nem do Curso B (0%), faz uso de tal serviço.

Entre os estudantes que alegaram **não usar** este serviço devido à **falta de interesse**, 22% são do Curso B; e 8% do Curso C. Esta alternativa não foi escolhida (0%) pelo Curso A.

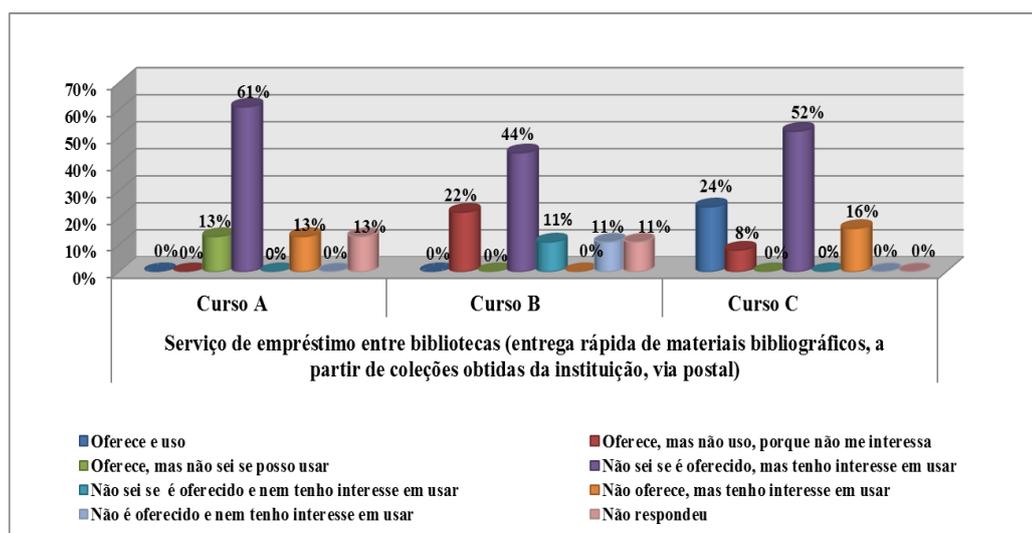
Sendo que entre os que assinalaram que este serviço **não é oferecido, mas tem interesse em usar**, 16% são alunos do Curso C; 13% são do Curso A; e 0% ou seja, nenhum do Curso B, escolheu esta opção.

Em relação aos estudantes que marcaram que o serviço **é oferecido, mas não sabem se podem usar**, apenas 13% dos alunos do Curso A sinalizaram ter esta dúvida; enquanto que os Cursos B e C (0%), não expressaram dúvida.

Quanto às assertivas **não sei se oferecido** ou **é oferecido, mas não tenho interesse em usar** foram marcadas por 11% dos alunos do Curso B.

Dos que **não responderam** esta alternativa, 13% são do Curso A; e 11% do Curso B. O Gráfico 16 apresenta tais resultados.

Gráfico 16 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de empréstimo entre bibliotecas



Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes mostraram-se favoráveis ao uso do serviço de empréstimo entre bibliotecas. Vale destacar que este serviço, não só para os estudantes aqui pesquisados, mas também a todos os discentes vinculados a Educação Superior a Distância, pode ser uma alternativa para driblar a falta de recursos para aquisição de material bibliográfico caro. No caso dos estudantes dos cursos analisados nesta pesquisa, a oferta deste serviço se aplicaria, especialmente aos alunos do Curso A, porque uma das principais queixas apresentadas tanto pelos alunos, como pelos tutores foi a escassez de bibliografia básica e complementar do curso, na biblioteca do polo. Outra opção para amenizar o problema da falta de bibliografia

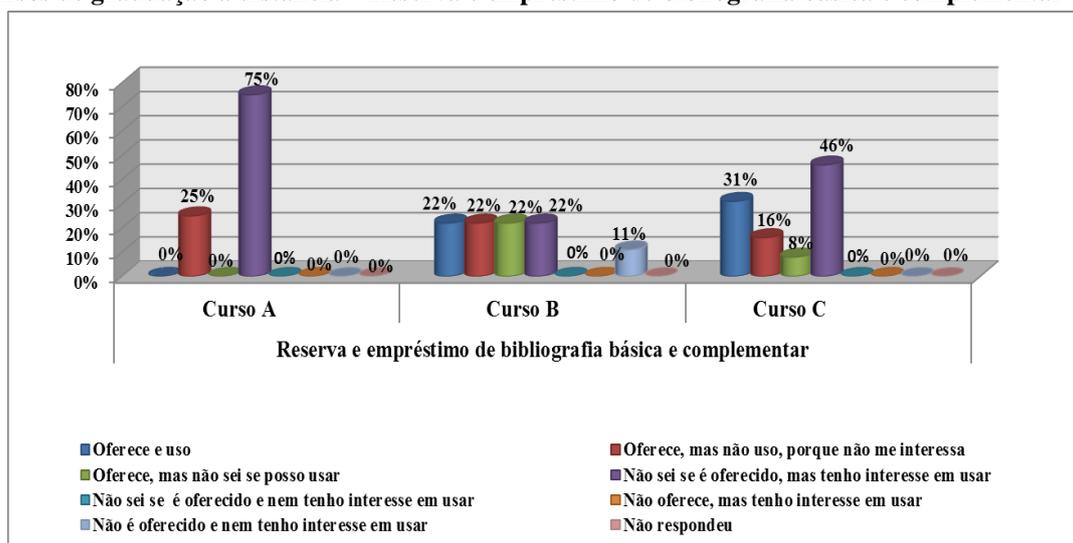
pode ser o estabelecimento de acordo com a universidade envolvida e adequação do sistema para que os estudantes deste curso tenham acesso aos *e-books*.

Observa-se que o interesse dos estudantes para terem acesso aos materiais bibliográficos é manifestado pelos discentes de pelo menos dois cursos, pois ao responderem a respeito do uso da reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar (Gráfico 17), 75% dos estudantes do Curso A; 46% do Curso C; e 22% do Curso B, disseram **não saber se é oferecido, mas tem interesse em usar este serviço**.

31% dos respondentes do Curso C; e 22% do Curso B afirmaram que **é oferecido e usam** este serviço. Porém, nenhum aluno (0%) do Curso A respondeu usar este serviço. 25% do Curso A; 22% do Curso B; e 16% do Curso C, responderam que o serviço **é oferecido, mas não usam porque não interessa**. 22% dos estudantes do Curso B; e 8% do Curso C assinalaram a alternativa: **é oferecido, mas não sei se posso usar**. Nenhum (0%) do Curso A marcou esta opção.

Apenas 11% do Curso B, responderam que o serviço **não é oferecido e nem tem interesse em usar**. E nenhum estudante do Curso A e C (0%), marcou esta opção. Quanto às alternativas **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar** e **não oferece, mas tenho interesse em usar**, não foram marcadas (0%). Conforme o Gráfico 17.

Gráfico 17 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar



Fonte: Elaboração própria.

Portanto, percebe-se, que o interesse em relação ao serviço de reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar está mais evidente entre os alunos dos Cursos A e C. Já entre os estudantes do Curso B, nota-se que as respostas ficaram distribuídas, prevalecendo

22% nas quatro primeiras alternativas, havendo declínio na porcentagem de respondentes apenas na última alternativa com 11% e duas opções não tendo sido escolhidas (0%).

Este resultado demonstra que os estudantes do Curso B ficaram divididos quanto ao uso do serviço de reserva e empréstimo de livros das bibliotecas universitárias. No caso do Curso C, o interesse – possivelmente - se deve ao fato que alguns estudantes responderam que frequentam o campus universitário, e aproveitam para ir a biblioteca acadêmica. E no que tange aos alunos do Curso A, a razão, conforme já mencionado, pode ser devido à falta de bibliografia, referente às disciplinas cursadas, na biblioteca do polo.

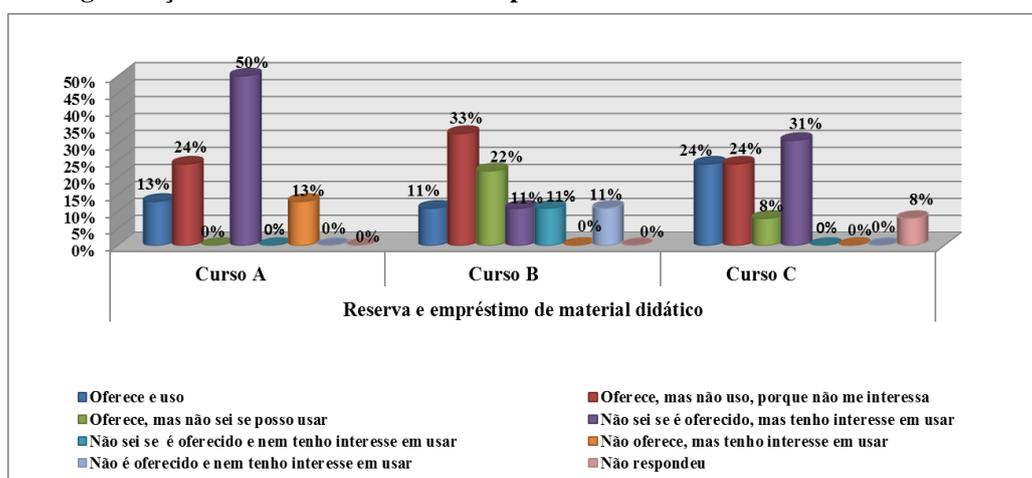
No que tange ao serviço de reserva e empréstimo de material didático, percebe-se que 50% dos estudantes do Curso A; 31% do Curso C; e 11% do Curso B, responderam **não saber se é oferecido, mas tem interesse em usar**.

Entre aqueles que **não usam** o serviço **por falta de interesse**, 33% são alunos do Curso B; 24% do Curso C; e 24% do Curso A.

Disseram que este serviço **é oferecido e que fazem uso**, 24% dos estudantes do Curso C; 13% do Curso A; Já 11% do Curso B, 22% do Curso B; e 8% do Curso C, disseram que este **serviço é oferecido, mas não sabem se podem usar**.

Quanto à afirmação: **não oferece, mas tenho interesse em usar**, foi escolhida apenas por 13% dos estudantes do Curso A, e não foi assinalada (0%) pelos outros dois cursos. Apenas 11% dos discentes do Curso B marcaram a assertiva: **não é oferecido e nem tenho interesse em usar**. E 8% do Curso C **não responderam** esta pergunta. Seguem, no Gráfico 18, as respostas.

Gráfico 18 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Reserva e empréstimo de material didático



Fonte: Elaboração própria.

Ainda em relação ao serviço de reserva e empréstimo de material didático, um dos respondentes do Curso A fez o seguinte comentário:

- Não utilizo, devido a falta de materiais didáticos, os quais abordem diversos campos da [...]. De acordo com o meu ponto de vista, o quantitativo de livros sobre [...] (na biblioteca do polo de [...]) é bastante escasso, pequeno; o que não ajuda o aluno na aquisição do conhecimento. O discente acaba procurando outras fontes de estudo; tendo em vista a ausência de materiais e o 'não desenvolvimento' de políticas educacionais que aproximem os alunos dos livros.

Tomando por base as respostas, é possível afirmar que os estudantes dos três cursos preferem mais o uso do serviço de reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar do que os materiais didáticos.

Quando indagados sobre o serviço de treinamento para realização de pesquisas bibliográficas em bases de dados e em *sites* da internet (Gráfico 19), 62% dos alunos do Curso C; 37% do Curso A; e 22% do Curso B, afirmaram **não saber se o serviço é oferecido, mas tem interesse em usar**.

Já daqueles que responderam que o serviço **não é oferecido, mas tem interesse em usar**, 38% são estudantes do Curso C; 37% do Curso A; e 33% do Curso B.

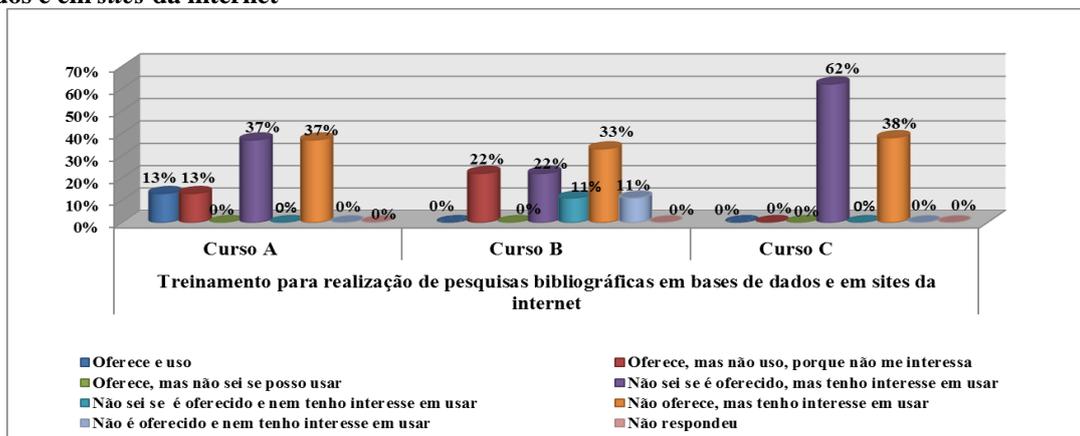
22% dos alunos do Curso B; e 13% do Curso A responderam que este serviço **é oferecido, mas não usam porque não tem interesse**. E nenhum (0%) do Curso C assinalou esta alternativa.

Apenas 13% dos estudantes do Curso A disseram que este serviço **é oferecido** pelas bibliotecas e que **fazem uso**. Já os dos Cursos B e C, não marcaram esta opção (0%).

As opções: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**, ou **é oferecido, mas não tenho interesse em usar** foram escolhidas por 11% dos alunos do Curso B; e nenhum (0%) do Curso A e C.

Quanto à alternativa: **oferece, mas não sei se posso usar**, não foi assinalada (0%). O Gráfico 19 ilustra estes dados.

Gráfico 19 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Treinamento para realização de pesquisas bibliográficas em bases de dados e em sites da internet



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se nesta questão, que a maior parte dos estudantes dos três cursos é favorável quanto ao uso do serviço de treinamento, mesmo os que não sabem se são oferecidos.

Um estudo a respeito da competência em informação e de comportamento dos alunos poderia mostrar a razão de 22% dos alunos de um curso e 13% de outro terem dito não haver interesse. No caso dos que marcaram não possuir interesse, possivelmente é porque já sabem. Se for constatado isto, a parcela dos que se acham capazes de pesquisar sozinhos, sem treinamento, é bem baixa, sendo necessárias providências para aumentar este índice.

E no que diz respeito ao **serviço de alerta sobre os assuntos de interesse** 46% são do Curso C; 37% dos alunos do Curso A; e 33% do Curso B, assinalaram que **não sabem se é oferecido, mas tem interesse em usar**.

Já 37% dos alunos do Curso A; 31% do Curso C; e 22% do Curso B disseram que este serviço **não é oferecido, mas tem interesse em usar**.

Entre os que disseram que apesar do serviço ser **oferecido, não tem interesse em usar**, 22% dos respondentes são do Curso B; e 13% são do Curso A. Nenhum (0%) do Curso C marcou a alternativa.

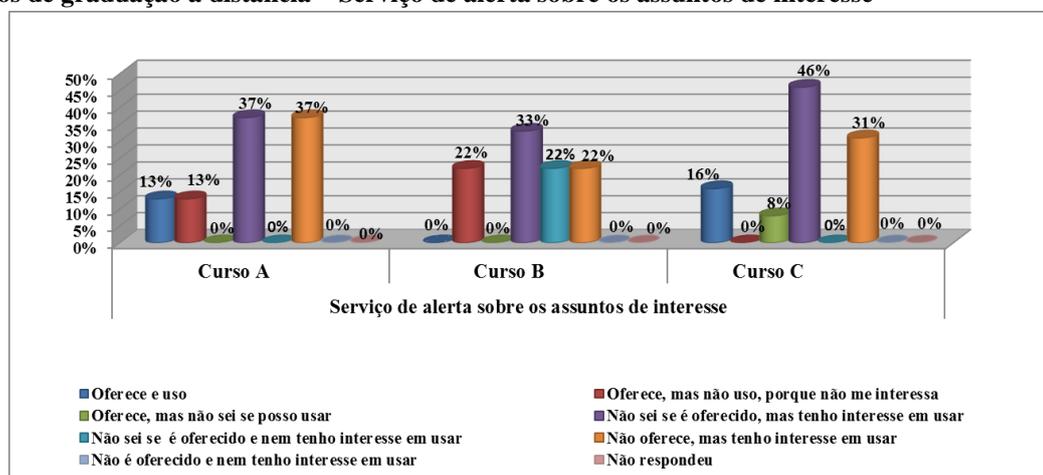
Somente 22% dos alunos do Curso B, responderam não **saber se** o serviço de alerta é **oferecido e nem interesse em usar**. Esta opção não foi marcada (0%) pelos Cursos A e C.

16% dos discentes do Curso C; 13% do Curso A; e 0% do Curso B disseram que este serviço é **oferecido** e que **fazem uso**.

Apenas 8% dos alunos do Curso C, alegaram que o serviço é **oferecido, mas não sabem se podem usar**; a alternativa não foi marcada (0%) pelos estudantes dos Cursos A e B.

Nenhum estudante (0%) dos três cursos marcou a alternativa: **não é oferecido e nem tenho interesse em usar**. Segue-se o Gráfico 20, apresentando estes dados.

Gráfico 20 – Serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias que são usados pelos estudantes dos cursos de graduação a distância – Serviço de alerta sobre os assuntos de interesse



Fonte: Elaboração própria.

Os 11% dos alunos do Curso B, que escolheram a alternativa **outros**, sugeriram uma lista de catálogos com os livros existentes na biblioteca. Ao fazer esta sugestão, acredita-se que a pessoa deveria estar se referindo à existência de catálogo *online* com os livros disponíveis na biblioteca do polo de ensino.

Um estudante do Curso B argumentou que não usa os serviços oferecidos pela biblioteca universitária, devido à falta de tempo para ficar se deslocando de um local para outro. E que durante o tempo que lhe sobra, procura estudar em biblioteca pública próxima de sua casa.

Quanto às dificuldades encontradas em relação ao uso dos serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias, que foram mencionados na questão anterior, 67% dos estudantes do Curso B, afirmaram sentir dificuldades. Seguem abaixo, algumas as respostas dadas pelos alunos.

- “Falta de tempo e de como me deslocar”.
- “falta de informação sobre os serviços na biblioteca”.
- “Não sei se posso usar”.
- “O empréstimo dos livros um curto período”.
- “Auxílio de bibliotecário”.
- “Por não saber se os materiais que necessito estão disponíveis”.

Essa dificuldade foi também relatada por 37% dos respondentes do Curso A que apresentaram os seguintes argumentos:

- “Falta de livros na área e profissionais qualificados para prestar um suporte eficaz e eficiente”.
- “Falta de informações aos alunos quanto à disponibilidade de serviços”.

- “Falta de informação sobre a disponibilidade, se há, onde encontrar, como ter acesso, dentre outras informações básicas”.

Porém, entre os estudantes do Curso C, essa dificuldade é apresentada apenas por 8%, alegando:

- “Problemas de acesso no Sistema [...] me impedem de utilizar a biblioteca [...] na condição de aluna, desta forma, sou impedida de pegar livros emprestados.”

Entre os que afirmaram não sentir dificuldades 85% são do Curso C; 37% do Curso A; e 22% dos respondentes são do Curso B. Esta pergunta não foi respondida por 25% dos estudantes do Curso A; 22% do Curso B; e 8% do Curso C.

Observa-se, com base nas respostas relatadas que, a maior queixa feita pelos alunos, diz respeito a falta de informações sobre a disponibilidade dos serviços e dos materiais bibliográficos para empréstimo. Já em relação ao problema de acesso ao sistema acadêmico, relatado por uma das pessoas do Curso C, vale sinalizar que este entrave pode estar presente em duas universidades, já que na parte de análise das entrevistas (Seção 8), um dos coordenadores do Sistema de Bibliotecas Universitárias também alegou não saber se os alunos de educação a distância têm acesso ao sistema eletrônico para o empréstimo de *e-books*.

Quando indagados sobre os materiais que os alunos gostariam de poder consultar através da plataforma do CEDERJ, além dos materiais didáticos, 100% dos alunos do Curso A, sinalizaram interesse pelos *e-books*. Observa-se que há um leve declínio em relação à preferência por este material entre os estudantes do Curso B, cuja porcentagem de resposta foi de 67%; seguido por 61% do Curso C.

Em relação aos audiolivros, este material foi escolhido por 90% dos discentes do Curso B; 46% do Curso C; e 37% do Curso A.

Sobre o tutorial com *links* para o acesso aos catálogos *online* das bibliotecas universitárias e as bibliotecas do CEDERJ, 90% dos alunos do Curso B gostariam de consultar este material na plataforma de EAD; 75% do Curso A; e 61% do Curso C, manifestaram o mesmo interesse.

No que diz respeito ao tutorial com *links* para acessar as bases de dados e as revistas científicas publicadas em várias áreas do conhecimento, esta alternativa foi assinalada por 87% dos estudantes do Curso A; 55% do Curso B; e 54% do Curso C.

O tutorial interativo ensinando a realizar pesquisas bibliográficas está entre os itens preferidos por 67% dos estudantes do Curso B; 63% do Curso A; e 38% do Curso C.

A vídeo aula foi escolhida por 11% dos respondentes do Curso B; e foi a preferência citada também por 8% do Curso C. Já os estudantes do Curso A não opinaram (0%), de acordo com a tabela 1.

Tabela 1 – Materiais que gostariam de poder consultar através da plataforma do CEDERJ³⁹

Itens	Curso A (8 resp.)	Curso B (9 resp.)	Curso C (13 resp.)
E-books	100%	67%	61%
Áudiolivros	37%	90%	46%
Tutorial com links de catálogos online das bibliotecas universitárias e as do CEDERJ	75%	90%	61%
Tutorial com links para acessar as bases de dados e as revistas científicas publicadas em várias áreas do conhecimento	87%	55%	54%
Tutorial interativo ensinando a fazer pesquisas bibliográficas (quanto ao uso dos mecanismos de busca e escolhas de fontes informacional confiáveis na web)	63%	67%	38%
Vídeo aula	0%	11%	8%

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que a preferência pelos materiais na plataforma, difere de um curso para outro. Apesar disso, vale comentar que os materiais que despertam mais interesse nos estudantes dos três cursos são: os *e-books* e o tutorial com *links* de catálogos *online* das bibliotecas universitárias e as bibliotecas do CEDERJ.

Levando em conta os interesses desses estudantes torna-se pertinente que sejam considerados a inclusão dos recursos escolhidos como formas complementares de estudo, além dos conteúdos que são oferecidos nos cursos.

8.3.3 Busca da informação

No modelo de Choo (2006) a etapa da busca da informação ocorre quando o indivíduo consegue representar a sua necessidade, através de perguntas que podem auxiliá-lo na pesquisa. Procurou-se identificar os hábitos dos estudantes da graduação a distância no CEDERJ em relação à busca da informação, se estes são estimulados a usarem as bibliotecas universitárias, e a solicitarem auxílio a um bibliotecário durante o processo de pesquisa.

³⁹As opções apresentadas na tabela 1 permitem mais de uma alternativa de resposta por estudante, e podem ultrapassar 100%.

Em relação aos hábitos em realizar pesquisas complementares além dos materiais fornecidos pelos tutores, como parte da atividade do curso, as respostas foram: 100% dos alunos do Curso A e do Curso B disseram que costumam realizar pesquisas. Porém, entre os estudantes do Curso C, 84% responderam que costumam realizar pesquisas além dos conteúdos fornecidos; 16% disseram que não fazem.

É possível afirmar que o hábito de realizar pesquisas, além dos conteúdos que são oferecidos pelos cursos, embora esteja presente entre os estudantes dos três cursos, a minoria dos alunos do Curso C afirmou não fazer este tipo de tarefa.

Procurou-se saber se os estudantes são estimulados pelos tutores e/ou professores a irem às bibliotecas universitárias, caso estes não encontrem as informações, os livros e/ou artigos que necessitam para realizar as suas pesquisas. 77% dos alunos do Curso B; 50% são do Curso A; e 30% do Curso C afirmaram que **sim**. A seguir são apresentadas as opiniões das pessoas do Curso A.

- “Há inclusive a menção e indicação de material complementar”.
- “Costumo buscar livros e apostilas na internet”.
- “Estimulam a pesquisa em outras fontes, mas não necessariamente em bibliotecas”.

Entre os que disseram que **não** são estimulados a irem as bibliotecas universitárias, 70% são estudantes do Curso C; 50% são do Curso A; e 22% do Curso B. Abaixo, seguem os argumentos apresentados pelos estudantes do Curso A.

- “Em geral, sugerem livros, mas não a fonte”.
- “na verdade, o polo e a plataforma deveriam dar o suporte suficiente”.

Já os estudantes do Curso B fizeram as seguintes afirmações:

- “Eles incentivam outros tipos de pesquisa”.
- “É válido para a sofisticação do conhecimento”.
- “Sim, porém a biblioteca do polo possui um excelente material de [...]”.
- “Por não saberem se os exemplares estão disponíveis na biblioteca”.

E os alunos do Curso C argumentaram que:

- “O polo deveria disponibilizar sempre”.
- “Os tutores não tratam a respeito”.
- “Geralmente encontramos no polo”.
- “Acho que deveria haver”.
- “Temos bastante material para o curso na biblioteca do polo”.

É possível reparar que a maioria dos estudantes dos três cursos afirmou que os tutores costumam estimular a realização de pesquisas em internet, consulta as apostilas e livros nas bibliotecas dos polos. Nota-se que mesmo não havendo unanimidade na escolha das alternativas, infere-se com base nas justificativas apresentadas que os tutores não costumam

estimular os alunos a usarem as bibliotecas universitárias, para pesquisar livros, e/ou artigos que necessitam. Por outro lado, nota-se também, através de algumas falas, que alguns discentes consideram importante a existência deste estímulo. Já na opinião de vários estudantes, o polo e a plataforma deveriam oferecer suportes suficientes.

Em vista disso, destaca-se que a diversidade de fontes de informação precisa ser ampla, não ficando restritas apenas ao uso da internet, ou só ao uso da biblioteca da universidade, e tampouco se deve restringir ao uso da biblioteca do polo. Antes, há necessidade que os alunos *off-campus* sejam estimulados a usarem a maior quantidade de fontes informacionais possíveis sem, contudo, desconsiderar a qualidade de tais fontes.

No que tange aos recursos usados para buscar as informações para realizar pesquisas acadêmicas, de acordo com a tabela 2, observa-se que alguns recursos são mais usados do que outros, corroborando, portanto, com as respostas dadas à questão anterior. Entre as formas mais usadas estão a: busca no *Google* ou outra ferramenta similar na *web*, que obteve 100% de respondentes do Curso A; e do Curso C; e 77% do Curso B.

A conversa face a face com outras pessoas foi escolhida por 44% dos alunos do Curso B. Esta alternativa também foi preferida por 37% do Curso A; e marcada por 24% do Curso C. Embora esta não esteja entre as formas mais usadas para buscar informações, porém está incluída entre as práticas dos estudantes, que provavelmente usam as tutorias presenciais para compartilhar dúvidas, experiências, tanto com os tutores, quanto com os colegas.

A consulta ao catálogo *online* das bibliotecas universitárias foi escolhida como forma usada por 44% dos estudantes do Curso B; e por apenas 8% do Curso C. Entre os alunos do Curso A, esta opção teve 0% de respondente. Observa-se que esta alternativa é pouco usada pelos alunos.

Quanto à consulta em *blogs*, 33% dos discentes do Curso B afirmaram incluir estas ferramentas para realizarem buscas de informações; 25% do Curso A; e 24% do Curso C, também costumam utilizar tal recurso. Em relação à consulta em *wikis*, nota-se que a preferência por esta ferramenta é maior, pois 50% dos alunos do Curso A afirmaram fazer uso deste recurso para fazer buscas; esta ferramenta também foi marcada por 38% do Curso C; e por 33% do Curso B.

Quando inquiridos se costumam consultar os bibliotecários da universidade como forma para buscar informações, percebe-se que esta opção foi assinalada apenas por 33% dos alunos do Curso B; e 8% do Curso C. Entre os estudantes do Curso A, esta prática é realizada por 0%, ou ninguém. Já a consulta aos bibliotecários do CEDERJ, foi respondido por apenas

8% dos alunos do Curso C; sendo esta prática realizada por 0% dos Cursos A e B. Nota-se que a queda aumenta quando os alunos são perguntados sobre o costume de consultar os auxiliares de bibliotecas para realizar buscas. A resposta a esta alternativa é de 0%, ou seja, esta prática não é realizada nem por nenhum aluno envolvido nesta pesquisa.

As consultas aos colegas e professores nos fóruns, foi a alternativa assinalada por 50% dos estudantes do Curso A; 54% do Curso C; e 33% do Curso B. Verifica-se, portanto, que esta é a segunda forma mais usada pelos discentes do Curso A e do Curso C para buscarem a informação.

Estas respostas permitem inferir que, em se tratando de contatar pessoas, a forma preferida pelos estudantes para fazer buscas é através de colegas ou de professores, ou tutores do mesmo curso, uma prática compreensível, principalmente para a troca de experiências sobre assuntos em comum. Pois, embora a biblioteca também seja um dos lugares para socializar conhecimento, nota-se que a prática mais realizada nesses espaços, tem sido a de fornecer as fontes informacionais, e o conhecimento explícito através das obras registradas. Raramente, ocorrem encontros visando o estímulo às discussões e o compartilhamento de experiências (conhecimento tácito).

As outras duas formas para se obter as informações desejadas, são através de eventos e do uso das bases de dados da área. Enquanto, 50% dos alunos do Curso A afirmaram realizar buscas em *sites* de eventos da área; esta mesma opção foi escolhida por 33% do Curso B; e 30% do Curso C. Porém, quanto às buscas através de consultas às bases de dados da área, enquanto a porcentagem de respondentes do Curso A é mantida com 50%; seguido de 33% do Curso B; entre os estudantes do Curso C essa porcentagem cai para 16%.

Consultar pessoas por meio de contato face a face e/ou mediante o uso de recursos como bate papo, redes sociais para se travar conversas e obter informação, assim como realizar consultas em *websites* são outras formas para se conseguir informações, para a realização de pesquisa.

Assim sendo, 30% dos estudantes do Curso C; 26% do Curso A; e 11% do Curso B, sinalizaram se valer de conversas através de uso de *Chats* como: *MSN*, *Skype*, *Google Talk*, como forma para se realizar busca e obter informações. Já a consulta por meio de redes sociais como: *Facebook*, *Twitter*, foi escolhida por 26% dos discentes do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C.

Quanto ao uso do RSS *Feeds* para obter informações atualizadas foi marcada por apenas 8% dos alunos do Curso C. Esta opção foi assinalada por 0% dos estudantes dos Cursos A e B.

Em relação ao acesso a *e-books* gratuitos disponíveis em *websites* das universidades ou das bibliotecas, a opção foi assinalada por 44% dos alunos do Curso B; e 37% dos Cursos A e C. Já o acesso a *e-books* gratuitos disponíveis em *website* do CEDERJ, foi escolhido por apenas 13% dos discentes do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C.

Entre os estudantes que sinalizaram outras formas usadas para obter informações, 13% dos alunos do Curso A afirmaram fazer “aquisição de livros, com recursos próprios, em livrarias e sebos”; e 11% do Curso B, disseram fazer “scans [digitalização] de livros relacionados às matérias”.

Tabela 2 – Formas usadas para buscar informações de livros ou artigos que necessitam para realizar pesquisas acadêmicas⁴⁰

Itens	Curso A (8 resp.)	Curso B (9 resp.)	Curso C (13 resp.)
Conversa face a face com outras pessoas.	37%	44%	24%
Busca no <i>Google</i> ou outra ferramenta similar na <i>web</i> .	100%	77%	100%
Consulta ao catálogo <i>online</i> de bibliotecas universitárias.	0%	44%	8%
Consulta a <i>Blogs</i> .	26%	33%	24%
Consulta a <i>Wikis</i> .	50%	33%	38%
Consulta aos bibliotecários da universidade.	0%	33%	8%
Consulta aos auxiliares de bibliotecas nos polos.	0%	0%	0%
Consulta aos bibliotecários do CEDERJ.	0%	0%	8%
Conversa através do uso de <i>Chat</i> como: <i>MSN</i> , <i>Skype</i> , <i>Google Talk</i> etc.	26%	11%	30%
Consultas as Redes Sociais (<i>Facebook</i> , <i>Twitter</i> etc).	26%	11%	8%
Busca em sites de eventos da área.	50%	33%	30%
Busca em bases de dados da área.	50%	33%	16%
Consultas aos colegas e professores nos fóruns.	50%	33%	54%
Uso do RSS <i>Feeds</i> para obter informações atualizadas.	0%	0%	8%
Através de acesso a <i>e-books</i> gratuitos disponíveis em <i>Websites</i> das	37%	44%	38%

⁴⁰As opções apresentadas na tabela 1 permitem mais de uma alternativa de resposta por estudante, e podem ultrapassar 100%.

universidades ou das bibliotecas.

Através de acesso a <i>e-books</i> gratuitos disponíveis em <i>Website</i> do CEDERJ.	13%	11%	8%
Outro.	13%	11%	0%

Fonte: Elaboração própria.

Conforme as respostas obtidas, as formas preferidas pelos estudantes para buscar informação são aquelas em que são oferecidas a facilidade, comodidade e rapidez de retorno. Isso significa que as bibliotecas universitárias precisam planejar e oferecer serviços, e não criar burocracia em tais ofertas. Além disso, devem mostrar flexibilidade na forma de atender aos que estudam fora do campus acadêmico.

Pedi-se ainda aos alunos que informassem sobre os tipos de barreiras que dificultaram a localização e o acesso às informações que necessitavam em alguma pesquisa recente. 67% dos estudantes do Curso B afirmaram que a falta de conhecimento de como usar fontes específicas, como bases de dados da área, foi um dos complicadores na localização e no acesso as informações; 63% do Curso A; e 16% do Curso C, tiveram este mesmo problema.

Outro entrave indicado por 63% dos alunos do Curso A; e 24% do Curso C, na localização e acesso a informação, diz respeito ao fato do acesso ao material ser pago.

A falta de material que precisavam na biblioteca universitária foi indicada como barreira por 13% dos estudantes do Curso A; e 16% do Curso C. Entre o Curso B, esta opção foi assinalada por 0% ou nenhum aluno.

Quando a pergunta se refere à falta de material na biblioteca do polo, nota-se que houve o aumento na porcentagem de respondentes que alegaram dificuldades em localizar e acessar livros nesse local. Esta alternativa foi marcada por 63% dos alunos do Curso A; 30% do Curso C; e 11% do Curso B. Apesar desse aumento, observa-se que essa dificuldade é mais expressiva entre os estudantes do Curso A.

Em relação ao problema de acesso ao empréstimo de livros nas bibliotecas universitárias, esta dificuldade foi apresentada por 16% dos estudantes do Curso C; e 13% do Curso A. Entre os discentes do Curso B, o índice é de 0%.

O acesso restrito aos conteúdos como *e-books*, artigos, teses e dissertações foi considerado como obstáculo por 50% dos respondentes do Curso A; 38% do Curso C; e 22% do Curso B também indicaram este entrave como uma das dificuldades encontradas para localizar e acessar informações.

A disponibilidade da informação somente em língua estrangeira que não domina, também foi considerada como uma das dificuldades encontradas por 33% dos estudantes do Curso B; 24% do Curso C; e 13% do Curso A.

A problemática causada por mudança de endereço na *web*, como entrave para localizar e acessar a informação foi relatada por apenas 11% dos alunos do Curso B. Sendo que nenhum estudante (0%) do Curso A e C assinalou ter tido este problema.

Entre os que afirmaram não terem encontrado barreiras na localização e acesso a informação que necessitavam 26% são do Curso A; 11% são do Curso B; e 8% do Curso C.

A opção: **não lembro**, não foi assinalada (0%) pelos respondentes dos três cursos, conforme segue na tabela 3.

Tabela 3 - Tipos de barreiras que dificultaram a localizar e acessar as informações que necessitavam, em uma pesquisa recente⁴¹

Itens	Curso A (8 resp.)	Curso B (9 resp.)	Curso C (13 resp.)
Falta de conhecimento de como usar fontes específicas como, por exemplo, bases de dados da área.	63%	67%	16%
O fato do serviço de acesso ao material ser pago.	63%	0%	24%
Falta do material que precisava na biblioteca universitária.	13%	11%	8%
Falta do material que precisava na biblioteca do polo	63%	11%	30%
Não teve acesso ao empréstimo do material que precisava na biblioteca universitária.	13%	0%	16%
O endereço da <i>web</i> da publicação desejada havia mudado.	0%	11%	0%
Acesso restrito aos conteúdos <i>online</i> como <i>e-books</i> , artigos, teses, dissertações.	50%	22%	38%
A informação só está disponível em língua estrangeira que não domina.	13%	33%	24%
Nenhuma barreira	26%	11%	8%
Não lembro.	0%	0%	0%

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com as afirmações, as dificuldades encontradas com maior frequência relatadas pelos estudantes foram: a falta de conhecimento de como usar fontes específicas

⁴¹As opções apresentadas na tabela 1 permitem mais de uma alternativa de resposta por estudante, e podem ultrapassar 100%.

como, por exemplo, bases de dados da área; a falta de material na biblioteca no polo; e o acesso restrito aos conteúdos *online*, como *e-books*, artigos, teses e dissertações. Isso indica que além de aquisição de bibliografia, o treinamento de usuários quanto ao uso de fontes informacionais podem ser medidas importantes para os estudantes dos três cursos.

8.3.4 Compartilhamento da informação e do conhecimento

A prática do compartilhamento da informação e do conhecimento na Educação é essencial para a construção colaborativa do conhecimento. Considerado um dos fatores relevantes não só para a produção de novos conhecimentos, mas também para a aprendizagem e inovação, o compartilhamento pode ser realizado em qualquer ambiente. No caso da Educação Superior a Distância, o ato de compartilhar pode ocorrer inclusive nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem, entre professores, alunos, tutores e bibliotecários. Para realizar tal prática, é importante a existência relações de confiança e ambientes favoráveis para que sejam realizadas trocas de experiências, e aprendizado.

Assim sendo, buscou-se obter na literatura da Gestão do Conhecimento (GC) abordagens que tratam a respeito dos fatores de confiança, bem como dos ambientes para compartilhamento, colaboração e aprendizagem. Na pesquisa de Alcará et al. (2009) são abordados alguns fatores que levam o indivíduo a querer compartilhar ou não o conhecimento que possui. Nonaka, Toyama e Konno (2000) apresentam o *ba* como contexto capacitante, ou ambiente fértil onde são fomentados os relacionamentos entre as pessoas (socialização), e o compartilhamento para a produção de conhecimentos. De acordo com esses autores o ambiente *ba* pode ser: o espaço físico, virtual e mental.

Com base em tais pesquisas, buscou-se verificar os costumes dos estudantes dos cursos de graduação a distância, em compartilhar informação e conhecimento e os ambientes por eles usados para tais práticas. Além disso, procurou-se identificar a percepção dos alunos em relação às bibliotecas universitárias nas práticas de apoio à aprendizagem.

A opinião dos estudantes foi manifestada por nível de concordância a respeito da motivação que os levaria a querer compartilhar informação sobre suas pesquisas. Foram apresentadas oito assertivas, em que os estudantes puderam optar por uma das cinco alternativas de resposta: **Concordo totalmente**; **Concordo parcialmente**; **Indiferente**; **Discordo parcialmente**; e **Discordo totalmente**. Seguem abaixo as respostas dos estudantes.

Buscou-se saber se os estudantes costumam compartilhar informações para tirar dúvidas, e verificou-se que 89% dos alunos do Curso B; 74% do Curso A; e 70% do Curso C, afirmaram **concordar totalmente** com esta sentença.

24% dos estudantes do Curso C; e 13% do Curso A, escolheram a opção **concordo parcialmente**. Nenhum respondente (0%) do Curso B, respondeu esta afirmação.

Entre aqueles que se mostraram **indiferentes**, 13% são do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C.

Quanto às alternativas: **Discordo parcialmente** e **Discordo totalmente**, não foram escolhidas (0%) pelos estudantes.

Analisando a primeira assertiva, nota-se que, de acordo com respostas dadas, os estudantes dos três cursos costumam compartilhar informações para tirar dúvidas. Além disso, observa-se que são poucos os alunos que se mostraram indiferentes quanto à prática de compartilhar informações para esta finalidade.

Quando indagados a respeito de compartilhar informações para solucionar problemas, 89% dos alunos do Curso B; 84% do Curso C; e 87% do Curso A, assinalaram **concordar totalmente** com tal prática.

Apenas 16% dos discentes do Curso C; 13% do Curso A; e 11% do Curso B, afirmaram **concordar parcialmente** desta assertiva.

Já as sentenças: **Indiferente**, **Discordo parcialmente**, e **Discordo totalmente** não foi escolhido por nenhum respondente (0%).

As respostas dos estudantes permitem inferir que a prática de compartilhar informações também faz parte do costume dos estudantes dos três cursos.

Em relação a trocar experiências, 100% dos estudantes do Curso A; 89% do Curso B; e 84% do Curso C, **concordaram totalmente** com tal prática, como motivação para compartilhar informações.

16% dos respondentes do Curso C; e 11% do Curso B, **concordaram parcialmente** com este costume.

As opções de resposta: **Indiferente**, **Discordo parcialmente**, e **Discordo totalmente** não foram escolhidas (0%) pelos estudantes dos três cursos.

No que se refere à prática de ajudar uma pessoa que está pesquisando uma temática similar, como motivação que leva a compartilhar informações, 87% dos alunos do Curso A; 67% do Curso B; e 46% do Curso C, disseram **concordar totalmente** com este costume.

Entre os que afirmaram **concordar parcialmente** com esta prática, 30% são estudantes do Curso C; 33% são do Curso B; e 13% são do Curso A.

Apenas 16% dos respondentes do Curso C, se mostraram **indiferentes** a este hábito; e 8% do Curso C afirmaram **discordar totalmente**.

Já a opção: **discordo parcialmente**, não foi escolhida (0%) pelos estudantes.

Pode-se afirmar que os estudantes dos Cursos A e B se mostraram solidários do que os alunos do Curso C, em relação ao compartilhamento de informações para ajudar pessoas em um assunto ou temática similar ao que está pesquisando.

Quanto ao compartilhamento de informações com a finalidade de receber ajuda para encontrar textos, artigos e/ou informações não localizadas, ou de difícil aquisição, 87% dos alunos do Curso A; 68% do Curso C; e 67% do Curso B, **concordaram totalmente**.

Já 33% dos respondentes do Curso B; 13% do Curso A; e 8% do Curso C, afirmaram **concordar parcialmente** a prática de compartilhar para receber ajuda.

Apenas 8% dos estudantes do Curso C assinalaram as alternativas: **Indiferente** e **Discordo totalmente**.

Em relação a opção: **Discordo parcialmente** não foi marcada (0%) pelos estudantes.

Quando indagados se são motivados a compartilhar informações para mostrar o conhecimento que tem, ou se destacar em algum assunto, área ou atividade, a maioria, isto é, 61% dos respondentes do Curso A; 34% do Curso B; e 28% do Curso C, esta questão é considerada **indiferente**, no momento de compartilhar informações.

Aqueles que **discordaram totalmente**, desta sentença, 26% são estudantes do Curso A; 24% são do Curso C; e 11% são do Curso C.

24% dos estudantes do Curso C; 22% do Curso B; e 13% do Curso A, alegaram **concordar totalmente** com esta afirmação.

Entre os que **concordaram parcialmente**, 22% são estudantes do Curso B; e 16% são do Curso C.

Esta opção foi assinalada por 0% ou nenhum aluno do Curso A. Somente 8% dos alunos do Curso C, disseram **discordar parcialmente** que compartilham informações para mostrar conhecimento ou para ganhar destaque. 11% dos alunos do Curso B não escolheram esta alternativa.

No que diz respeito à motivação para compartilhar informações com a finalidade de ter certeza de que vai receber algo em troca, como (prêmios, prestígio), 63% dos alunos do

Curso A; 30% do Curso C; e 11% do Curso B se mostraram **indiferentes** em relação a este aspecto.

Entre os que **discordaram totalmente** da sentença, 37% dos respondentes são do Curso A; 30% são do Curso C; e 22% são do Curso B.

56% dos discentes do Curso B revelaram **discordar parcialmente** da assertiva. Nenhum aluno (0%) dos Cursos A e C marcou esta alternativa.

Apenas 24% dos alunos do Curso C assinalaram **concordar parcialmente** com a prática de compartilhamento para receber algo em troca. Esta afirmação não foi assinalada (0%) pelos alunos dos Cursos A e B.

E 16% dos alunos do Curso C; e 11% do Curso B, disseram **concordar totalmente** com esta assertiva. Nenhum (0%) do Curso A marcou esta opção.

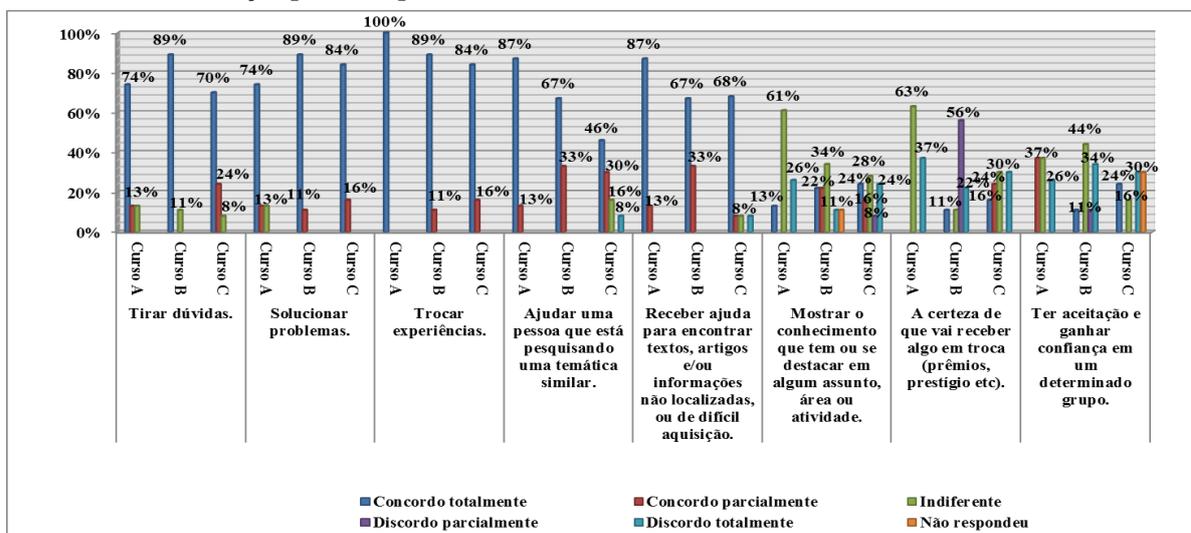
Procurou-se saber se os estudantes costumam compartilhar informações para ter aceitação e ganhar confiança em um determinado grupo. Verificou-se que 34% dos discentes do Curso B; 30% do Curso C; e 26% do Curso A, **discordaram totalmente** da afirmação.

Esta questão foi considerada **indiferente** por 44% dos estudantes do Curso B; 37% do Curso A; e 16% do Curso C.

Apenas 11% dos respondentes do Curso B, afirmaram **discordar parcialmente** da sentença, sendo que esta questão não foi escolhida pelos estudantes dos Cursos A e C (0%).

Quanto à alternativa: **concordo parcialmente** foi escolhida por 37% de respondentes do Curso A. Nenhum discente (0%) dos Cursos B e C marcou esta opção. E 30% dos estudantes do Curso C **não responderam** esta assertiva, conforme apresentado no Gráfico 21.

Gráfico 21 – Motivação para compartilhar



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que houve pouca divergência nas opiniões em relação às cinco primeiras sentenças, o que permite concluir, que a maioria dos alunos dos três cursos é motivada a compartilhar informações para atender as seguintes finalidades: tirar dúvidas, solucionar problemas, trocar experiências, para dar e receber ajuda sobre assuntos e conteúdos de interesse. Já nas três últimas assertivas: mostrar conhecimento, a certeza de receber algo em troca e ter aceitação de um grupo, as opiniões foram mais diversificadas, o que demonstra que os elementos citados são os que menos motivam essas pessoas a querer compartilhar informações.

Procurou-se verificar as barreiras ao compartilhamento de informações entre os estudantes. Para esta questão foram apresentadas seis assertivas, a serem respondidas por nível de concordância.

Quando perguntados se a falta de boa vontade da parte de outras pessoas para compartilhar o que sabem é um dos motivos para o não compartilhamento de informações, 61% dos alunos do Curso A; 16% do Curso C; e 11% do Curso B, **concordaram parcialmente** com esta afirmação.

Já 33% dos discentes do Curso B; 30% do Curso C; 26% do Curso A, se mostraram **indiferentes**.

Entre os que **discordaram totalmente**, 13% são do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C.

Apenas 22% dos respondentes do Curso B; e 16% do Curso C, **concordaram totalmente** com a sentença, que não foi assinalada pelos estudantes do Curso A.

E a opção: **discordo parcialmente**, foi marcada por somente 11% dos estudantes do Curso B; e 8% do Curso C. Nenhum discente (0%) do Curso A marcou esta opção.

De acordo com as respostas, enquanto a maioria dos estudantes do Curso A, concordou parcialmente de que a falta de boa vontade da parte de outras pessoas, pode ser um dos motivos para o não compartilhamento de informações, para a maioria dos discentes dos Cursos B e C, esta questão é vista como indiferente. Nota-se, portanto, que as opiniões estão bem divididas entre esses alunos.

O desconhecimento de pessoas que podem ajudar o indivíduo a receber informações sobre a pesquisa que está realizando, também pode ser um fator para não buscar o compartilhamento de informações. Ao serem consultados a este respeito, 49% dos estudantes do Curso A; 24% do Curso C; e 22% do Curso B, assinalaram a opção **indiferente**.

Já aqueles que **concordaram totalmente**, 45% são do Curso B; 28% são do Curso C; e 13% são do Curso A. Entre os que **concordaram parcialmente**, 25% são do Curso A; 24% do Curso C; e 11% do Curso B.

Discordaram totalmente da assertiva, 13% dos respondentes do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C.

16% dos alunos do Curso C; e nenhum respondente (0%) dos Cursos A e B afirmou **discordar parcialmente** da sentença.

No que tange ao desconhecimento de pessoas a quem o indivíduo pode ajudar com informações sobre a pesquisa que está realizando, 61% dos respondentes do Curso A; 22% do Curso B; e 8% do Curso C, disseram **concordar parcialmente** com esta assertiva como um dos obstáculos para querer compartilhar informações.

Daqueles que **concordaram totalmente**, 38% são alunos do Curso C; 26% são do Curso A; e 11% do Curso B.

Discordaram parcialmente, 22% dos estudantes do Curso B; 16% do Curso C; e 13% do Curso A.

Para os que marcaram a opção **indiferente**, 30% dos discentes são do Curso C; 22% do Curso B; e 0% do Curso A.

E a alternativa: **discordo totalmente** foi assinalada por 11% dos estudantes do Curso B; 8% do Curso C; e nenhum discente (0%) do Curso A.

Com base nas respostas é possível notar que as opiniões continuam divididas, havendo diferenças de visões entre os estudantes dos três cursos. As opiniões dos estudantes do Curso A, continuam divergindo das visões dos estudantes do Curso B e do Curso C. A julgar pelas respostas escolhidas, para a maioria dos estudantes do Curso B e do Curso C, o fato de desconhecer pessoas a quem podem ajudar, não desmotiva a querer compartilhar informação. Já para a maioria dos estudantes do Curso A, a falta deste conhecimento dificulta tal prática.

Quando indagados se consideram a falta de oportunidade para compartilhar experiências, tirar dúvidas e obter informações sobre a pesquisa que está realizando como uma barreira que desmotiva o compartilhamento, 44% dos estudantes do Curso B; 30% do Curso C; e 13% do Curso A, **concordaram totalmente** com a assertiva.

Entre os que disseram **concordar parcialmente**, 37% são do Curso A; 22% são do Curso B; e 8% são do Curso C.

Para 38% dos alunos do Curso C; 13% do Curso A; e 11% do Curso B, esta questão é **indiferente**.

Aqueles que **discordaram totalmente** da assertiva, 24% são estudantes do Curso C; 13% do Curso A; e 11% do Curso B.

Discordaram parcialmente da sentença, 24% dos alunos do Curso A; e nenhum estudante (0%) dos Cursos B e C assinalou esta alternativa. E 12% dos estudantes do Curso B, não assinalaram a assertiva: falta de oportunidade para compartilhar.

Analisando as respostas, observa-se que uma parcela dos estudantes do Curso B, havia considerado que a falta de oportunidade desmotiva o compartilhamento. Apesar disso, nota-se que as opiniões continuam bastante divididas entre os estudantes dos três cursos.

Além da ausência de oportunidades, outro fator que pode levar ao não compartilhamento é a falta de confiança nas pessoas. Ao emitirem os seus pontos de vista a respeito disso, repara-se que 61% dos estudantes do Curso A; 30% do Curso C; e 22% do Curso B, **discordaram totalmente** da sentença.

Houve o empate na escolha das alternativas: **concordo parcialmente** e **indiferente** nas respostas dos três cursos, 22% dos respondentes do Curso B; 16% do Curso C.; e 13% do Curso A.

Discordaram parcialmente da afirmação, 30% dos discentes do Curso C; 11% do Curso B; e 0%, ou seja, nenhum estudante do Curso A marcou esta opção. Já a alternativa: **concordo totalmente** foi assinalada por 13% dos respondentes do Curso A; 8% do Curso C; e nenhum (0%) do Curso B. 11% do Curso B não escolheu a falta de confiança como entrave para o compartilhamento.

A maioria dos alunos dos três cursos discorda de que a falta de confiança nas pessoas desmotiva compartilhar informações, experiências e ideias.

Quando perguntados se a proteção de informações sobre a pesquisa que está realizando, poderia ser um dos motivos para o não compartilhamento, 36% dos alunos do Curso C; 25% do Curso A; e 11% do Curso B marcaram a opção **indiferente**.

Entre os que **discordaram totalmente** da sentença, 37% são estudantes do Curso A; 22% são do Curso B; e 16% do Curso C.

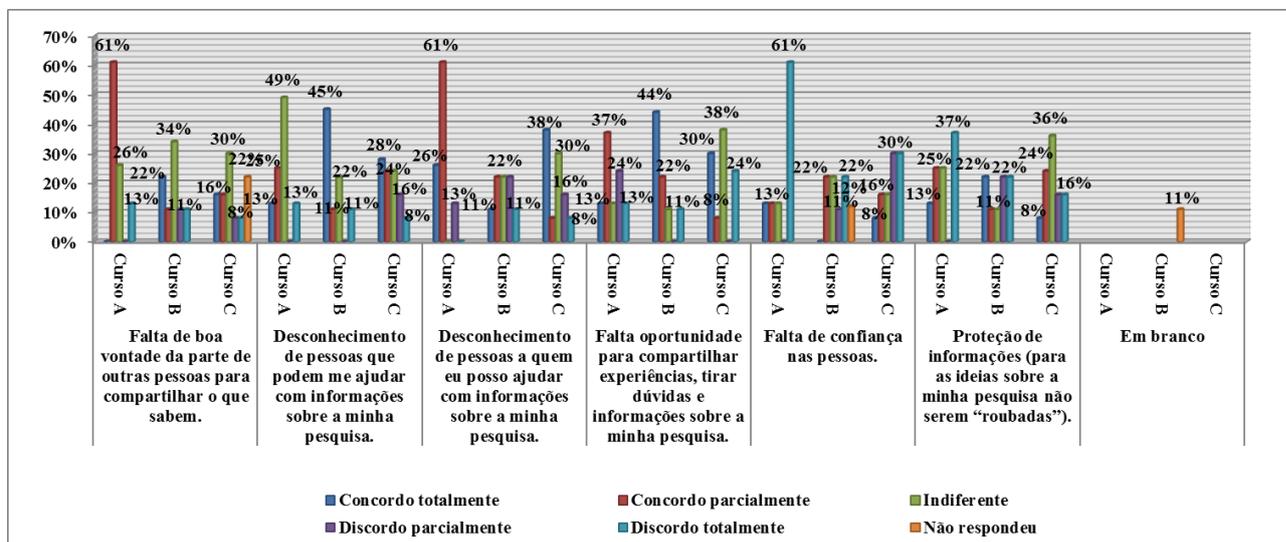
Já os que **concordaram parcialmente** com a afirmação, 25% são alunos do Curso A; 24% são do Curso C; e 11% do Curso B.

Concordaram totalmente com a sentença colocada, 22% dos estudantes do Curso B; 13% do Curso A; e 8% do Curso C.

Entre os que **discordaram parcialmente**, 22% são alunos do Curso B; e 16% do Curso C. Nenhum estudante (0%) do Curso A assinalou esta opção.

11% dos discentes do Curso B **não responderam** nenhuma das alternativas referentes às motivações para não compartilhar informações, conforme ilustrado no Gráfico 22.

Gráfico 22 – Barreiras ao compartilhamento



Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que os estudantes dos três cursos têm opiniões diferentes sobre os tipos de barreiras ao compartilhamento de informações.

Observa-se que para os alunos do Curso A os destaques são: a maioria concorda parcialmente que a **“falta de boa vontade da parte de outras pessoas para compartilhar o que sabem”**, e o **“desconhecimento de pessoas a quem podem ajudar com informações sobre a própria pesquisa”** podem ser consideradas barreiras ao compartilhamento de informações. E discordam totalmente que **“a falta de confiança nas pessoas”** pode ser entrave para tal prática.

Para os estudantes do Curso B os destaques são: uma boa parcela (mais de 45%) concordou totalmente com as assertivas: o **“desconhecimento de pessoas de quem podem receber ajuda com informações sobre a pesquisa”** e a **“falta de oportunidade para compartilhar experiências, tirar dúvidas e obter informações sobre a própria pesquisa”**.

Já uma parcela (mais de 38%) dos discentes do Curso C, se mostrou indiferente às assertivas: **“falta de oportunidade para compartilhar experiências, tirar dúvidas e obter informações sobre a própria pesquisa”**, **“desconhecimento de pessoas a quem podem ajudar com informações sobre a própria pesquisa”**, **“Proteção de informações (para as ideias da pesquisa não serem ‘roubadas’)**”, e a **“falta de boa vontade da parte de outras**

peças para compartilhar o que sabem”. Portanto, para os alunos deste curso são poucas as barreiras percebidas.

Solicitou-se aos estudantes que atribuíssem o grau de concordância em relação às ações percebidas por eles na graduação que estão cursando, quanto ao estímulo à interação, colaboração e compartilhamento entre estudantes, tutores e professores. Foram apresentadas seis assertivas, conforme descritas a seguir.

Em relação à primeira assertiva: **percebo que há incentivo à realização de trabalho em grupo**, 61% dos alunos do Curso A; 46% do Curso C; e 34% do Curso B, **concordaram parcialmente** com esta afirmação.

Aqueles que **concordaram totalmente**, 38% são do Curso C; 13% são do Curso A; e 11% são do Curso B.

Discordaram parcialmente, 33% dos estudantes do Curso B; 13% do Curso A; e 0% do Curso C.

Entre os que **discordaram totalmente**, 16% são respondentes do Curso C; 11% do Curso B. Nenhum estudante 0% do Curso A marcou esta opção.

E para 13% dos discentes do Curso A; 11% do Curso B, esta questão foi assinalada como **indiferente**. 0%, ou nenhum respondente do Curso C assinalou esta alternativa.

Quanto à segunda assertiva: **percebo que há incentivo à troca de experiências entre os estudantes e tutores**, 60% dos discentes do Curso C; 50% do Curso A; e 45% do Curso B, **concordaram totalmente** com esta afirmação.

Entre aqueles que **concordaram parcialmente**, 50% são do Curso A; 24% do Curso C; e 11% do Curso B.

A opção **indiferente** foi marcada por 11% dos estudantes do Curso B; 8% do Curso C; e 0% ou nenhum discente do Curso A.

Já os que **discordaram totalmente** foram apenas 8% dos estudantes do Curso C; sendo que os alunos dos Cursos A e B, não escolheram esta opção (0%).

A alternativa: **discordo parcialmente**, obteve (0%) pelos alunos dos três cursos.

No que se refere à terceira afirmação: **percebo que há incentivo à interação com os estudantes dos cursos de graduação na modalidade presencial**, nota-se que a maioria, ou seja, 77% dos respondentes do Curso B; 52% do Curso C; e 49% do Curso A, **discordaram totalmente** da assertiva.

Já na alternativa **discordo parcialmente**, 33% dos estudantes do Curso B fizeram-se presentes; seguidos por 16% do Curso C; e 13% do Curso A.

Entre os que assumiram postura **indiferente**, 25% dos respondentes são do Curso A; 12% do Curso B; e 8% são do Curso C.

Entre os que **concordaram totalmente**, 16% são estudantes do Curso C; e 13% são do Curso A. Os alunos do Curso B não responderam esta alternativa (0%).

Apenas 11% dos discentes do Curso B; 8% do Curso C **concordaram parcialmente** sobre a existência de incentivo a interação com os estudantes dos cursos de graduação na modalidade presencial. Nenhum aluno (0%) do Curso A marcou esta alternativa.

Em relação à quarta sentença: **percebo que há discussões nos fóruns, nas listas de discussão e nas redes sociais**, 61% dos discentes do Curso A; 34% do Curso B; e 24% do Curso C, afirmaram **concordar parcialmente** com a sentença colocada.

45% dos estudantes do Curso C; 13% do Curso A; e 11% do Curso B, responderam **concordar totalmente** com a afirmação.

Houve empate nas opções: **indiferente** e **discordo parcialmente**, pois 22% dos alunos do Curso B; 13% do Curso A; e 8% do Curso C, marcaram estas alternativas.

E aqueles que **discordaram totalmente**, 15% são estudantes do Curso C; e 11% do Curso B. Nenhum aluno (0%) do Curso A, marcou esta opção.

No que diz respeito à afirmação: **percebo que há trabalhos apresentados, compartilhamento de dúvidas e aprendizagem em palestras e eventos da área**, entre os que **concordaram parcialmente** desta sentença, 74% são discentes do Curso A; 28% são do Curso C; e 22% são do Curso B.

Novamente houve empate nas opções **indiferente** e **discordo parcialmente**, com 33% dos respondentes do Curso B; 16% do Curso C; e 13% do Curso A.

Entre os que afirmaram **concordar totalmente**, 24% são alunos do Curso C; e 12% são do Curso B. Esta opção não foi marcada (0%) pelos alunos do Curso A.

Apenas 16% dos estudantes do Curso C **discordaram totalmente**. E nenhum estudante (0%) do Curso B e do Curso A marcou esta alternativa.

Quanto à assertiva: **não percebo nenhum estímulo à interação por parte do meu curso**, 75% dos estudantes do Curso A; 55% do Curso B; e 23% do Curso C, **discordaram totalmente** da afirmação.

24% dos estudantes do Curso C; 11% do Curso B se mostraram **indiferentes**. Nenhum discente (0%) do Curso A, assinalou esta opção.

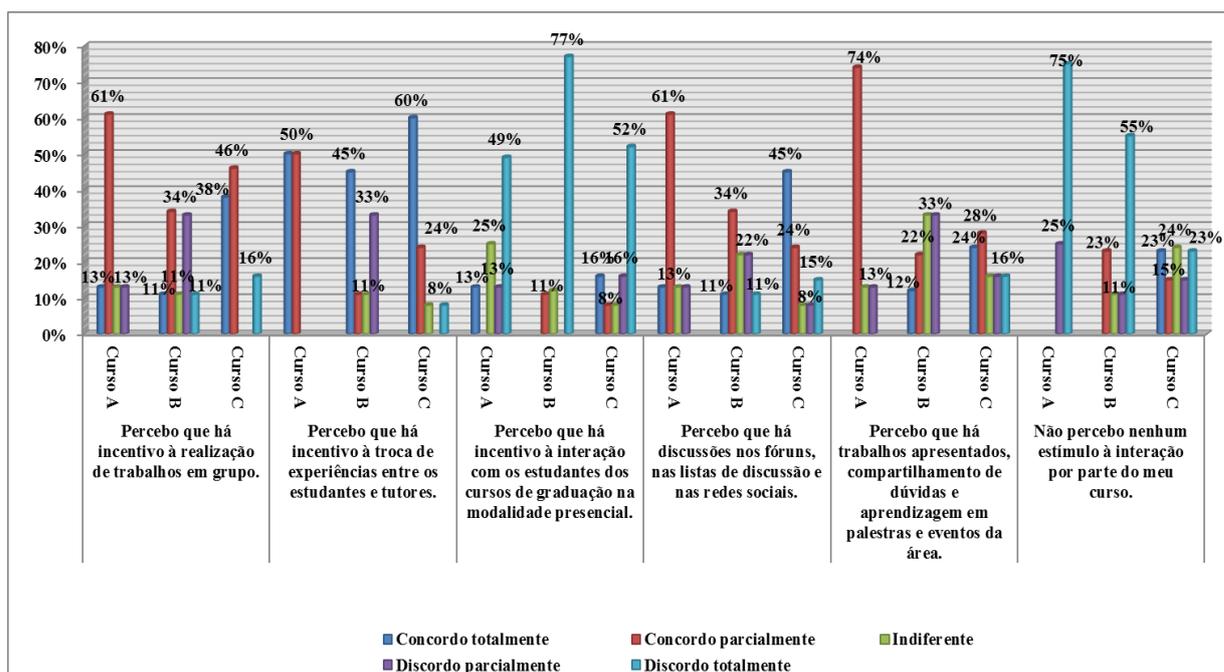
Entre os que **discordaram parcialmente**, 25% são estudantes do Curso A; 15% do Curso C; e 11% do Curso B.

Apenas 23% dos alunos do Curso B; e 15% do Curso C, **concordaram parcialmente** da sentença. Já os estudantes do Curso A, não responderam esta opção (0%).

E somente 23% dos discentes do Curso C, assinalaram a alternativa **concordo totalmente**. Nenhum aluno (0%) dos Cursos A e B marcou esta alternativa.

Conclui-se que os alunos dos três cursos percebem a existência de estímulo à interação nos seus cursos. No Gráfico 23, é apresentada síntese das respostas.

Gráfico 23 – Percepção em relação ao estímulo à interação, colaboração e compartilhamento.



Fonte: Elaboração própria.

Entre os discentes do Curso A, observa-se que a maioria concordou parcialmente com as assertivas: **“percebo que há trabalhos apresentados, compartilhamento de dúvidas e aprendizagem em palestras e eventos da área”**, **“incentivo à realização de trabalhos em grupo”**, e **“discussões nos fóruns, nas listas de discussão e nas redes sociais”**. E discordaram totalmente da afirmação: **“Não percebo nenhum estímulo à interação por parte do meu curso”**.

Já a maioria dos alunos do Curso B, discordou totalmente das assertivas: **“Percebo incentivo à interação com os estudantes dos cursos de graduação da modalidade presencial”**, e **“não percebo nenhum estímulo à interação por parte do meu curso”**. E uma parcela concordou totalmente com a sentença: **“Percebo incentivo à troca de experiências entre estudantes e tutores”**.

A maioria dos estudantes do Curso C concorda totalmente com as assertivas: **“Percebo incentivo à troca de experiências entre estudantes e tutores”**, e **“Percebo que há discussões nos fóruns, lista de discussão e nas redes sociais”**.

Um aspecto em comum entre os estudantes dos três cursos é que eles sinalizaram perceber a existência de estímulo à interação, colaboração e compartilhamento nos seus cursos. Porém, apresentaram opiniões diferentes nas formas como este estímulo ocorre. É importante que, ao criar um ambiente de interação, colaboração e compartilhamento de informação e conhecimento, sejam levadas em conta as diferentes percepções dos alunos a distância em relação às práticas de incentivo à interação.

Perguntou-se aos estudantes quais os ambientes oferecidos que costumam usar para interagir, realizar trabalhos colaborativos e compartilhar informações e aprendizagem na graduação em que estão cursando. Foram apresentadas quatorze alternativas. Seguem descritas, as respostas (Gráfico 24).

Em relação à Plataforma do CEDERJ, 100% dos estudantes do Curso A; 92% do Curso C; e 77% do Curso B, assinalaram a opção **oferece e uso**.

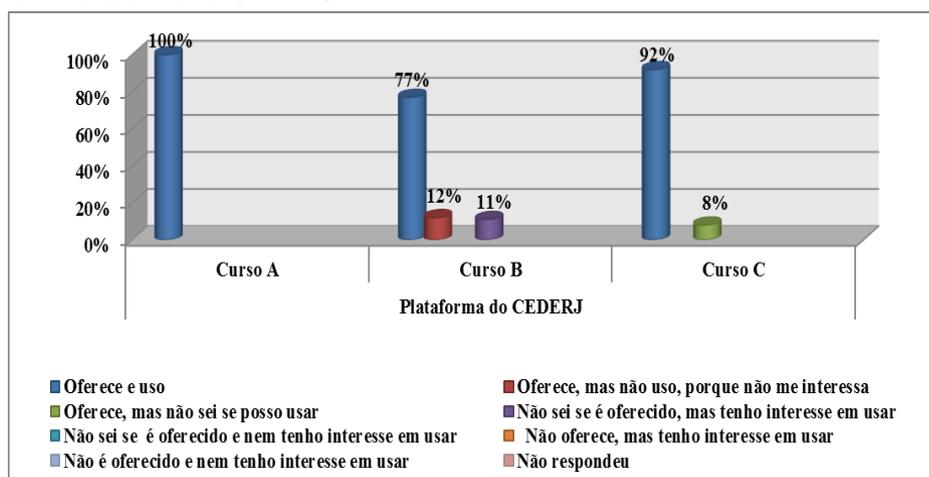
11% dos discentes do Curso B assinalaram a alternativa **oferece, mas não uso, porque não interessa**. Nenhum aluno (0%) dos Cursos A e C marcou esta alternativa.

12% dos discentes do Curso B marcaram a opção: **não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar**. Nenhum estudante (0%) dos Cursos A e C assinalou esta alternativa.

A alternativa **oferece, mas não sei se posso usar** foi assinalada por apenas 8% dos estudantes do Curso C; e não foi escolhida pelos alunos (0%) do Curso B e A.

As opções: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar; não oferece, mas tenho interesse em usar; e não é oferecido e nem tenho interesse em usar**, igualmente não tiveram respostas (0%).

Gráfico 24 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Plataforma do CEDERJ



Fonte: Elaboração própria.

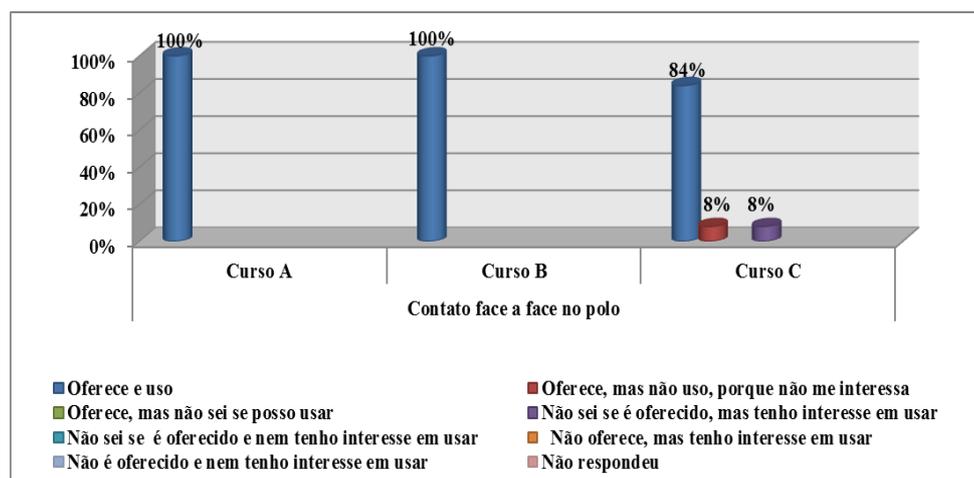
A julgar pelas respostas, nota-se que a maioria dos estudantes dos três cursos, costuma usar a Plataforma do CEDERJ para poder interagir. No caso dos estudantes do Curso A, a porcentagem de 100% se explica pelo fato destes alunos raramente aparecerem no polo, para participarem das tutorias presenciais, sendo a plataforma o principal canal de comunicação entre tutores e discentes.

Sobre o contato face a face no polo, a maioria, ou seja, 100% dos discentes do Curso A e B; e 84% do Curso C assinalaram que este espaço **é oferecido e usado**.

Somente 8% dos respondentes do Curso C, marcaram as alternativas: **oferece, mas não uso, porque não interessa e não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar**. Nenhum aluno (0%) do Curso A e B marcou esta opção.

Quanto às demais opções: **oferece, mas não sei se posso usar; não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar; é oferecido, mas não tenho interesse em usar; e não oferece, mas tenho interesse em usar**, não foram marcadas (0%) pelos estudantes dos três cursos. Seguem as respostas no gráfico 25.

Gráfico 25 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Contato face a face no polo



Fonte: Elaboração própria.

Analisando as respostas dos estudantes dos três cursos, nota-se que o contato face a face nos polos presenciais de ensino foi indicado como uma das práticas mais usadas para compartilhar informações e conhecimento. Uma curiosidade encontrada nesses dados foi o fato de todos os alunos do Curso A (100%) terem respondido a alternativa **oferece e uso**, o que pode soar como contraditório, já que raramente frequentam as tutorias presenciais. Ao terem assinalado a referida alternativa, possivelmente os discentes desse Curso podem ter considerado o contato face a face com colegas nos polos em dias de provas presenciais.

Quanto ao contato face a face na biblioteca universitária (Gráfico 26) repara-se que as respostas foram mais heterogêneas, pois 46% dos estudantes do Curso C; 25% do Curso A; e 22% do Curso B; marcaram a opção **não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar**.

Já a opção: **oferece, mas não uso porque não interessa** foi assinalada por 33% dos estudantes do Curso B; 24% do Curso C; e 13% do Curso A.

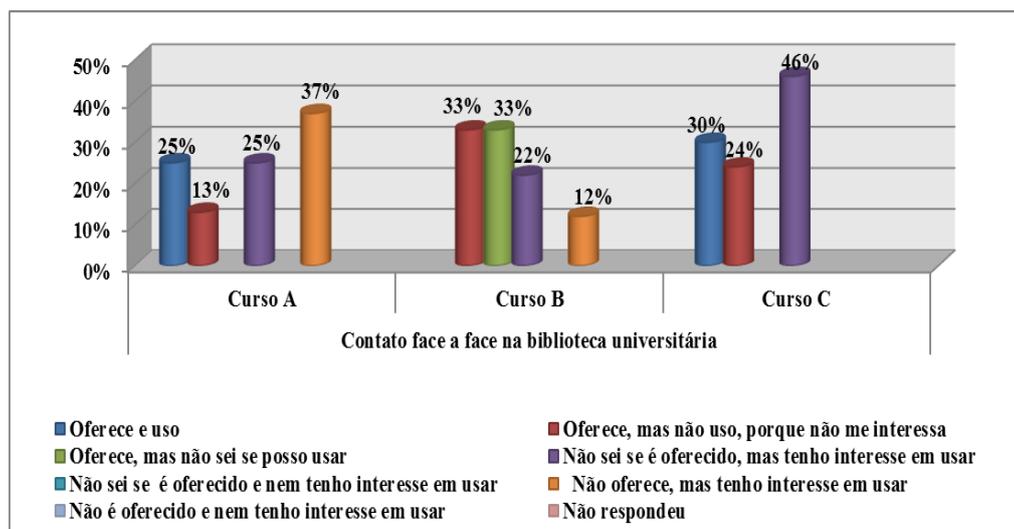
Entre os que escolheram a alternativa: **não oferece, mas tenho interesse em usar** 37% são do Curso A; 12% do Curso B; e nenhum (0%) do Curso C.

Já aqueles que marcaram a alternativa **oferece e uso**, 30% são estudantes do Curso C; 25% do Curso A; e nenhum (0%) do Curso B.

Apenas 33% dos alunos do Curso B assinalaram a opção: **oferece, mas não sei se posso usar**; e nenhum estudante (0%) do Curso A e do Curso C, escolheu esta opção.

As alternativas: **não sei se é oferecido**, ou **é oferecido, mas não tenho interesse em usar** não foram marcadas (0%) por nenhum estudante dos três cursos.

Gráfico 26 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Contato face a face na biblioteca universitária



Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que apenas uma parcela dos estudantes dos cursos A e C afirmaram fazer uso da biblioteca universitária. Já os estudantes do Curso B não usam. Mas nota-se que o aspecto em comum entre os estudantes dos três cursos foi o interesse em usar os ambientes da biblioteca universitária para interagir, colaborar, compartilhar informações e trocar experiências.

Quando indagados a respeito da oferta e uso das redes sociais: como *Facebook*, *Twitter* da biblioteca universitária para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento, 52% dos discentes do Curso C; 13% do Curso A; e 11% do Curso B, marcaram a opção: **não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar**.

50% dos estudantes do Curso A; 34% do Curso B; e 24% do Curso C, marcaram a alternativa: **oferece e uso**.

Daqueles que marcaram a opção: **oferece, mas não uso porque não interessa**, 13% são alunos do Curso A; 11% são do Curso B; e 8% são do Curso C.

A alternativa: **não oferece, mas tenho interesse em usar** foi escolhida por 24% dos alunos do Curso A; 11% do Curso B; e nenhum (0%) do Curso C.

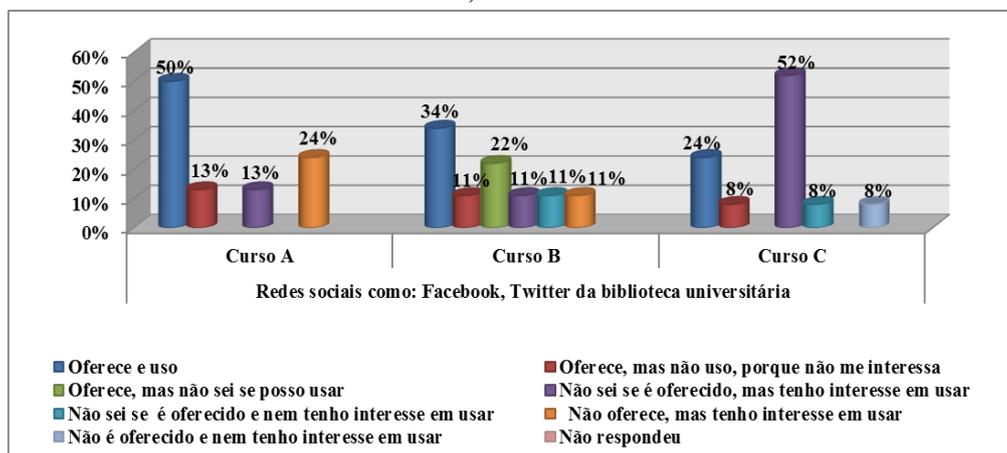
Entre os que afirmaram que **é oferecido, mas não sabe se pode usar**, 22% são estudantes do Curso B; e nenhum aluno (0%) dos Cursos A e C.

Já os alunos que responderam **não saber se é oferecido e nem tem interesse em usar** 11% são do Curso B; 8% são do Curso C; e nenhum estudante (0%) do Curso A.

A alternativa **não é oferecido e nem tenho interesse em usar** foi marcada por apenas 8% dos discentes do Curso C; e não foi assinalada (0%) pelos alunos dos Cursos A e B.

Os resultados desta questão indicam que estes recursos são usados por alguns estudantes dos três cursos, predominantemente pelos alunos do curso A. No Gráfico 27 são apresentadas as respostas.

Gráfico 27 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Redes sociais como: Facebook, Twitter da biblioteca universitária



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que uma parcela dos alunos dos três cursos afirmou que usa as redes sociais da biblioteca universitária. A maioria dos alunos do Curso C, e uma parcela dos estudantes dos Cursos A e B, apesar de terem afirmado não saber se as bibliotecas oferecem as redes sociais como ambientes para interação, colaboração e compartilhamento de informações, bem como para troca de experiências, porém demonstrou interesse em usar estas ferramentas da *web* social para tais finalidades. Vale destacar, que apenas uma parcela dos estudantes dos Cursos A e B afirmou que as bibliotecas universitárias não oferecem estes recursos. E apenas os estudantes do Curso B, disseram que as bibliotecas acadêmicas oferecem tais recursos, mas não sabem se podem usar. É possível constatar o desconhecimento dos discentes dos três cursos, em relação aos recursos da *web* 2.0, como as redes sociais, oferecidos pelas bibliotecas universitárias.

A respeito da oferta e uso de *blogs* das bibliotecas universitárias, 52% dos discentes do Curso C; 50% do Curso A; e 34% do Curso B, afirmaram **não saber se é oferecido, mas tem interesse em usar**.

A opção: **não é oferecido, mas tenho interesse em usar** foi assinalada por 24% dos respondentes do Curso A; 22% do curso B; e 8% do Curso C.

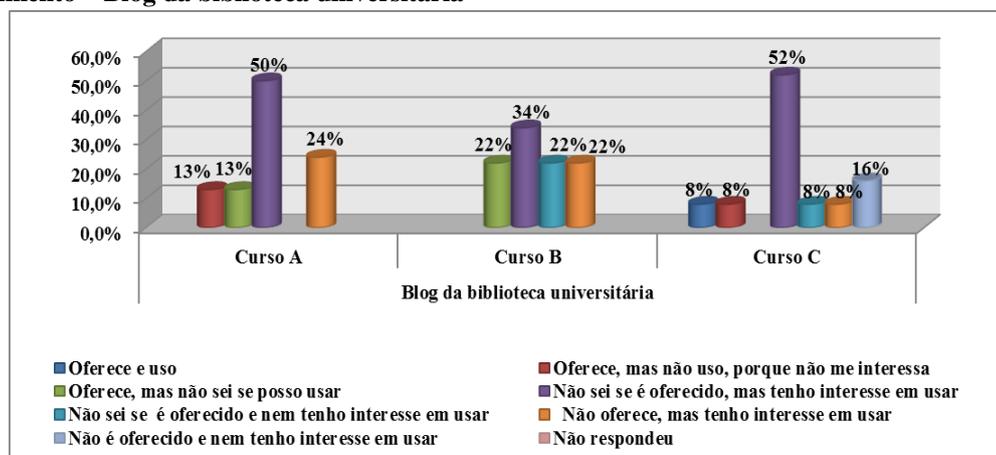
Entre os que marcaram a alternativa: **oferece, mas não sei se posso usar**, 22% são alunos do Curso B; 13% do Curso A; e nenhum estudante (0%) do Curso C.

Aqueles que optaram pela alternativa: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**, 22% são do Curso B; 8% são do Curso C; e nenhum estudante (0%) do Curso A.

Já os que escolheram a opção: **oferece, mas não uso porque não interessa**, 13% são estudantes do Curso A; 8% do Curso C; e nenhum aluno (0%) do Curso B.

Apenas 8% dos discentes do Curso C marcaram a opção: **oferece e uso**. Nenhum estudante (0%) dos Cursos A e B escolheu esta opção. Segue no Gráfico 28, a ilustração das respostas.

Gráfico 28 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Blog da biblioteca universitária



Fonte: Elaboração própria.

Levando em consideração as respostas, observa-se que a maioria dos respondentes dos três cursos demonstrou interesse em usar os *blogs* de bibliotecas universitárias. O que chama atenção é o fato de uma parcela dos estudantes dos três cursos, ter respondido não saber se é oferecido ou que não é oferecido, e outra parcela dos estudantes dos Cursos A e B ter dito que os *blogs* são oferecidos pelas bibliotecas acadêmicas, mas não sabem se pode usar para interagir, colaborar e compartilhar. Conforme já explicitado, os alunos dos cursos pesquisados desconhecem os recursos que são oferecidos pelas bibliotecas universitárias, bem como as possibilidades de seu uso.

Quando perguntados sobre a oferta e uso de *blogs* do curso (Gráfico 29), 45% dos alunos do Curso C; 45% do Curso B; e 37% do Curso A, afirmaram **não saber se é oferecido, mas tenho interesse em usar**.

Já entre os que disseram que **é oferecido, mas não usa porque não interessa**, 13% são estudantes do Curso A; 11% são do Curso B; e 8% são do Curso C.

Aqueles que marcaram a opção: **oferece e uso**, 24% são respondentes do Curso A. Já os alunos dos Cursos B e C não marcaram (0%).

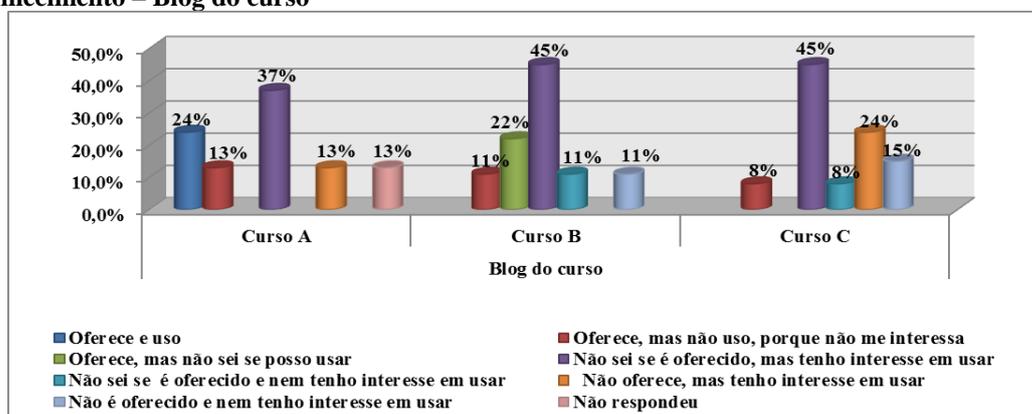
A alternativa: **não oferece, mas tenho interesse em usar** foi marcada por 24% dos estudantes do Curso C; 13% do Curso A. Nenhum respondente (0%) do Curso B assinalou esta opção.

A alternativa: **oferece, mas não sei se posso usar** foi marcada por 22% dos alunos do Curso B. Esta opção não foi marcada (0%) pelos estudantes dos Cursos A e C.

Entre os que afirmaram **não é oferecido e nem tenho interesse em usar** 15% são do Curso C; e 11% são do Curso B. Não foi respondida (0%) pelos estudantes do Curso A.

Quanto à opção; **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**, apenas 11% são alunos do Curso B; e 8% são do Curso C. Os discentes do Curso A não assinalaram a alternativa (0%).

Gráfico 29 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Blog do curso



Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao *blog* do curso, um dos respondentes do Curso A disse que:

- “há um *site* do curso no ambiente virtual da [...] de Volta Redonda, e são usados por alguns estudantes”.

Apesar do estudante mencionar sobre o *site* do curso, porém não citou sobre uso de *blog*. De toda forma, nota-se que a porcentagem de alunos do Curso A que afirmaram fazer uso deste recurso é baixa. Apesar do baixo índice de usuários deste recurso, percebe-se que uma parcela de alunos dos três cursos sinalizou interesse em usar tal ferramenta, apesar de terem afirmado não saber se é oferecido. Outra parcela dos alunos dos Cursos A e C disseram que os cursos não oferecem *blogs*, mas tem interesse em usar. A julgar pelas respostas, é possível que os alunos dos três cursos desconheçam a existência de *blogs* em seus cursos.

Procurou-se verificar a respeito do uso de *websites* de bibliotecas universitárias pelos alunos *off-campus*, de acordo com o gráfico 30. Verificou-se que 77% dos estudantes do Curso B; 52% do Curso C; e 50% do Curso A, disseram **não saber se é oferecido, mas tem interesse em usar**.

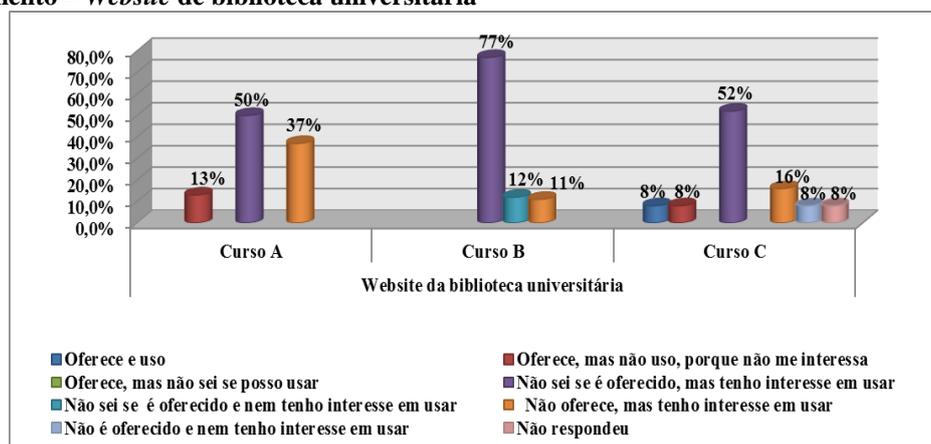
Entre os que marcaram a alternativa: **não oferece, mas tenho interesse em usar**, 37% dos respondentes são do Curso A; 16% são do Curso C; e 11% são do Curso B.

Já aqueles que escolheram a opção **é oferecido, mas não uso porque não interessa**, 13% são estudantes do Curso A; e 8% são do Curso C. Os discentes do Curso B não escolheram esta alternativa (0%).

Apenas 12% dos alunos do Curso B escolheram **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**. E nenhum (0%) dos Cursos A e C, respondeu esta alternativa.

Já as opções: **não é oferecido e nem tenho interesse em usar** e **oferece e uso**, foram marcadas por 8% dos alunos do Curso C. Os estudantes dos Cursos A e B não marcaram esta alternativa (0%). Esta assertiva não foi respondida por 8% dos alunos do Curso C.

Gráfico 30 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Website de biblioteca universitária



Fonte: Elaboração própria.

Considerando as respostas observa-se que a maioria dos estudantes dos três cursos tem interesse em usar *websites* de bibliotecas universitárias, apesar de terem alegado que desconhece tal recurso. Outra parcela desses alunos falou que os *websites* não são oferecidos pelas bibliotecas acadêmicas para interação, colaboração e compartilhamento, mas tem interesse em usar.

Em relação aos encontros informais com colegas em eventos, entre os que assinalaram a alternativa **oferece e uso**, 46% dos estudantes são do Curso C; 33% do Curso B; e 26% do Curso A.

Já 34% dos discentes do Curso B; 30% do Curso C; e 25% do Curso A, marcaram a opção **não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar**.

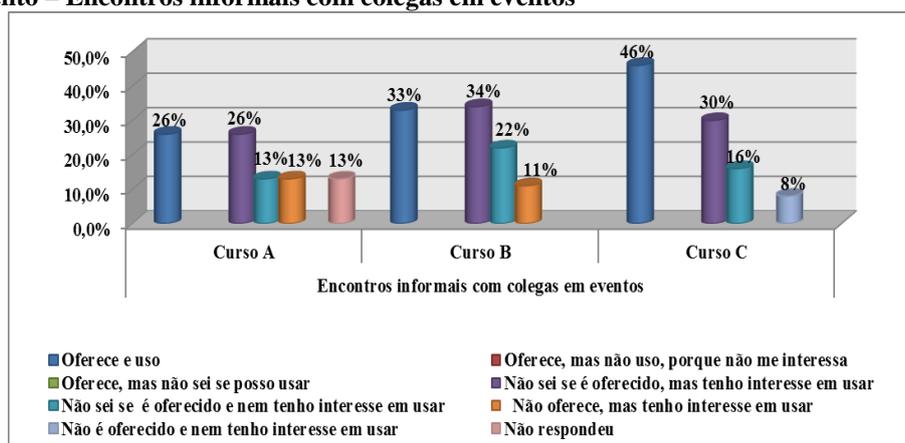
Daqueles que responderam **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar**, a porcentagem foi de 22% dos respondentes do Curso B; 16% do Curso C; e 13% do Curso A.

13% dos alunos do Curso A; e 11% do Curso B, marcaram a opção **não oferece, mas tenho interesse em usar**. Os alunos do Curso C não marcaram esta alternativa (0%).

Quanto às alternativas: **oferece, mas não uso, porque não interessa** e **oferece, mas não sei se posso usar**, não foram escolhidas pelos alunos dos três cursos (0%).

A questão não foi assinalada por 13% dos respondentes do Curso A. No gráfico 31 são apresentadas as respostas.

Gráfico 31 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Encontros informais com colegas em eventos



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que enquanto uma parcela dos estudantes dos três cursos afirmou usar ambientes de eventos para os encontros informais com colegas, outra parcela dos alunos alegou não saber se são oferecidos os eventos para encontros informais para interagir, colaborar e compartilhar informações com colegas. Nota-se também que alguns alunos dos três cursos disseram que não são oferecidos e nem tem interesse em usar os ambientes de eventos para poder interagir. Repara-se, portanto que os estudantes encontram-se bastante divididos em suas opiniões a respeito da oferta e uso dos ambientes em eventos para interagir com os colegas de curso, ou até mesmo de profissão.

Quando perguntados se os fóruns, listas de discussão e redes sociais do curso são espaços oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informações e conhecimentos (Gráfico 32), 61% dos estudantes do Curso A; 44% do Curso B; e 36% do Curso C, disseram que **é oferecido e usam** estes espaços.

Aqueles que afirmaram **não saber se é oferecido, mas que tem interesse em usar**, 44% são respondentes do Curso B; 16% são do Curso C; e 13% são do Curso A.

24% dos respondentes do Curso C, afirmaram **não saber se é oferecido e nem tem interesse em usar**. Os alunos do Curso A e do Curso B, não escolheram esta alternativa (0%).

Entre os discentes que afirmaram que **não oferece, mas tem interesse em usar**, 13% são do Curso A; e 8% são do Curso C. Nenhum aluno (0%) do Curso B escolheu esta opção.

13% dos respondentes do Curso A disseram que **é oferecido, mas que não usam, porque não interessa**. Esta opção não foi escolhida pelos estudantes (0%) dos Cursos B e C.

Apenas 8% dos estudantes do Curso C marcaram a opção **não é oferecido e nem tenho interesse em usar**. Nenhum discente (0%) dos Cursos A e B escolheu esta assertiva.

Não responderam as sentenças 12% dos alunos do Curso B; e 8% do Curso C. Conforme apresentado no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Fóruns, lista de discussão e redes sociais do curso



Fonte: Elaboração própria.

Pode ser percebido que a maioria dos estudantes do Curso A e uma parcela dos discentes dos Cursos B e C, disseram que os fóruns, listas de discussão e as redes sociais são oferecidos pelos cursos e que costumam fazer uso desses recursos. Porém, outra parcela alegou não saber se são oferecidos pelos seus cursos, e expressaram interesse em fazer uso.

No que se refere às reuniões e confraternizações promovidas pelo curso (Gráfico 33), 63% dos estudantes do Curso A; 39% do Curso B; e 28% do Curso C, disseram que **não sabem se é oferecido, mas que tem interesse em usar**.

Já os que marcaram a opção: **não oferece, mas tenho interesse em usar**, 24% são estudantes do Curso A; 16% são do Curso C; e 10% são do Curso B.

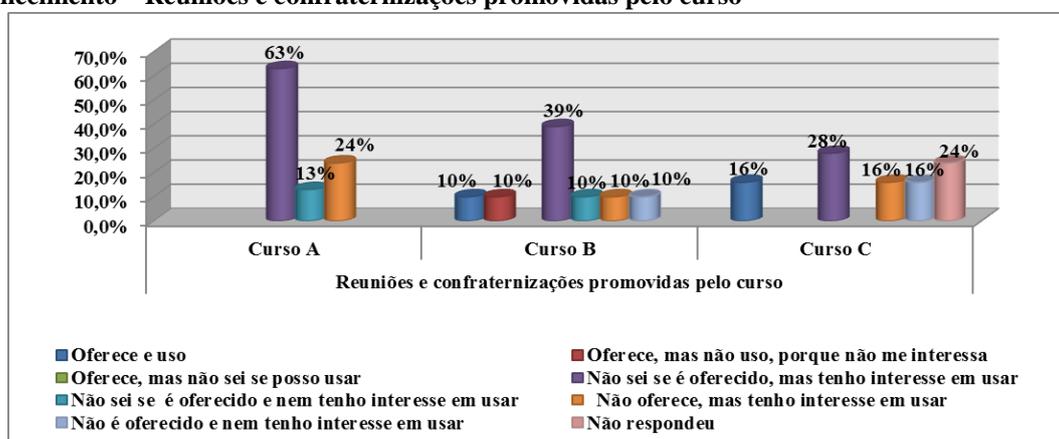
As alternativas: **oferece e uso** e **não é oferecido e nem tenho interesse em usar** foram respondidas por 16% dos alunos do Curso C; e 10% do Curso B. Nenhum discente (0%) do Curso A marcou a alternativa.

Aqueles alunos que responderam **não saber se é oferecido e nem tem interesse em usar**, 13% são do Curso A; e 10% do Curso B. Esta opção não foi escolhida (0%) pelos alunos do Curso C.

Apenas 11% dos discentes do Curso B disseram que **é oferecido, mas não usa porque não tem interesse em usar**. Nenhum aluno (0%) do Curso A e B, marcou esta opção.

Quanto à alternativa: **oferece, mas não sei se posso usar** não foi escolhida (0%) pelos discentes dos três cursos. E 24% dos alunos do Curso C, **não responderam** a pergunta. O Gráfico 33, mostra estes resultados.

Gráfico 33 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Reuniões e confraternizações promovidas pelo curso



Fonte: Elaboração própria.

A maior parte dos alunos do Curso A e uma parcela dos alunos dos Cursos B e C, apesar de terem afirmado não saber se os seus cursos promovem reuniões e confraternizações, se mostraram interessados em aproveitar essas ocasiões para interagir, colaborar e compartilhar informações. Outra parcela dos discentes dos três cursos que disseram que os seus cursos não promovem reuniões e nem confraternizações, também manifestaram interesse em aproveitar essas ocasiões para travar maior contato.

Vale destacar que o fato de a maioria dos estudantes que se mostrou favorável aos encontros em reuniões e confraternizações serem do Curso A, indica eles têm interesse que esses tipos de encontros ocorram. Ainda no caso destes alunos, cabe esclarecer que eles não costumam frequentar as tutorias presenciais, fato que tem sido objeto de preocupação entre os tutores presenciais. Portanto, estas reuniões podem ser um elemento motivador para atrair os alunos dos três cursos aos polos onde estudam.

No gráfico 34, onde são apresentados os dados a respeito de uso de ferramentas como *Wiki* ou *Google Docs* do curso, 56% dos estudantes do Curso B; 45% do Curso C; e 37% do Curso A, alegaram **não saber se é oferecido, mas que tem interesse em usar**.

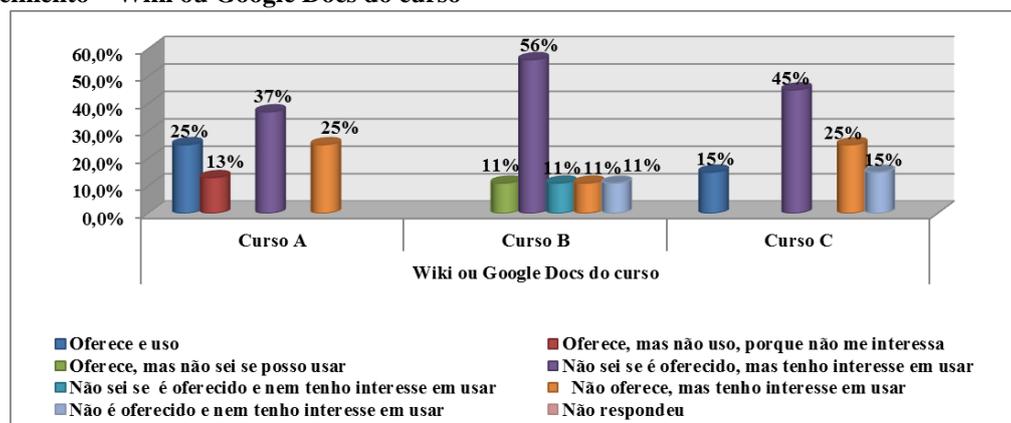
Entre os que disseram que **não é oferecido, mas tem interesse em usar**, 25% são discentes do Curso A; 25% do Curso C; e 11% do Curso B.

Os alunos que marcaram a opção **oferece e uso**, 25% são do Curso A; e 15% são do Curso C. Nenhum respondente (0%) do Curso B.

Já aqueles que afirmaram que **é oferecido, mas que não usa, porque não interessa**, 13% são respondentes do Curso A. Os alunos dos Cursos B e C não marcaram esta opção (0%).

No que se refere às alternativas: **oferece, mas não sei se posso usar; não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar; e não é oferecido e nem tenho interesse em usar**, foram respondidas apenas por 15% dos estudantes do Curso C; e 11% do Curso B. E não foi assinalada pelos alunos (0%) do Curso A.

Gráfico 34 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Wiki ou Google Docs do curso



Fonte: Elaboração própria.

Levando em conta a maioria dos estudantes do Curso B e uma parcela dos discentes dos Cursos A e C, nota-se que embora não saibam dizer se nos seus cursos são oferecidos *Wiki* ou *Google Docs* para colaborar e compartilhar informações mostraram interesse em usar estes recursos. Outra parcela de estudantes dos três cursos respondeu que não é oferecido, mas tem interesse em usar. E só uma pequena parcela (no máximo 25%) dos discentes dos Cursos A e C alegaram que tais ferramentas são oferecidas pelos seus cursos e que delas fazem uso.

Quando indagados sobre o uso de *Chat* como: *MSN*, *Skype* e *Google Talk* para interagir, colaborar e compartilhar informações e conhecimento, conforme os dados do gráfico 35 nota-se que, a alternativa **não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar** foi

escolhida por 56% dos estudantes do Curso B; 36% respondentes do Curso C; e 35% dos discentes do Curso A.

Quanto à opção **não é oferecido e nem tenho interesse em usar** foi marcada por 22% dos discentes são do Curso B; 13% do Curso A; e 8% do Curso C.

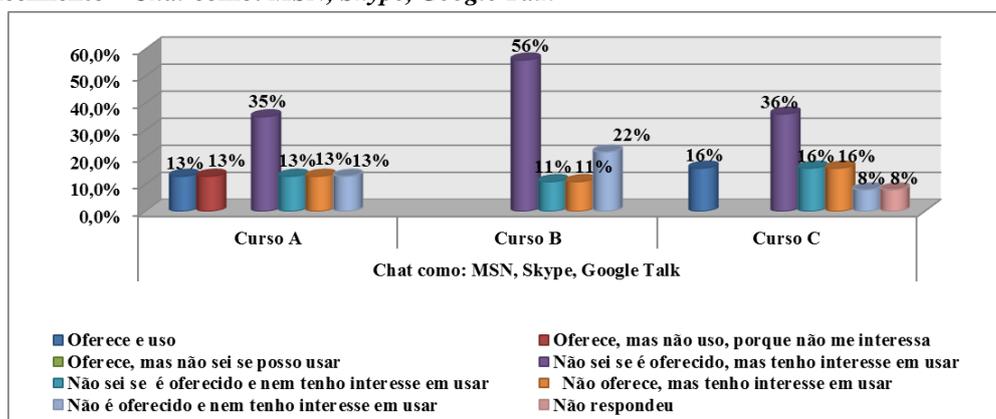
Houve empate de resposta nas opções: **não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar e não é oferecido, mas tenho interesse em usar**, com 16% de respondentes são do Curso C; 13% do Curso A; e 11% do Curso B.

16% dos alunos do Curso C; e 13% dos discentes do Curso A escolheram a opção **oferece e uso**. Nenhum respondente (0%) do Curso B marcou esta alternativa.

13% dos alunos do Curso A afirmaram que **é oferecido, mas que não tem interesse em usar**. Os estudantes do Curso B e do Curso C não escolheram esta alternativa (0%).

Em relação à opção: **oferece, mas não sei se posso usar** não foi escolhida (0%) pelos estudantes dos três cursos. E 8% dos respondentes do Curso C **não responderam** nenhuma das opções desta assertiva.

Gráfico 35 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Chat como: MSN, Skype, Google Talk



Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a maior parte dos estudantes do Curso B e uma parcela dos alunos dos Cursos A e C embora tenha dito não saber se os recursos como *MSN*, *Skype*, e *Google talk* são oferecidos para interagir, colaborar e compartilhar informações, mesmo assim mostraram interesse em usar tais recursos. Outra parcela dos discentes dos três cursos disse que esses recursos não são oferecidos nem tem interesse em usar.

Quando solicitados a informar sobre o uso de ferramentas de compartilhamento de vídeos como: *You Tube*, *Google* vídeos, para interagir, colaborar e compartilhar informação e

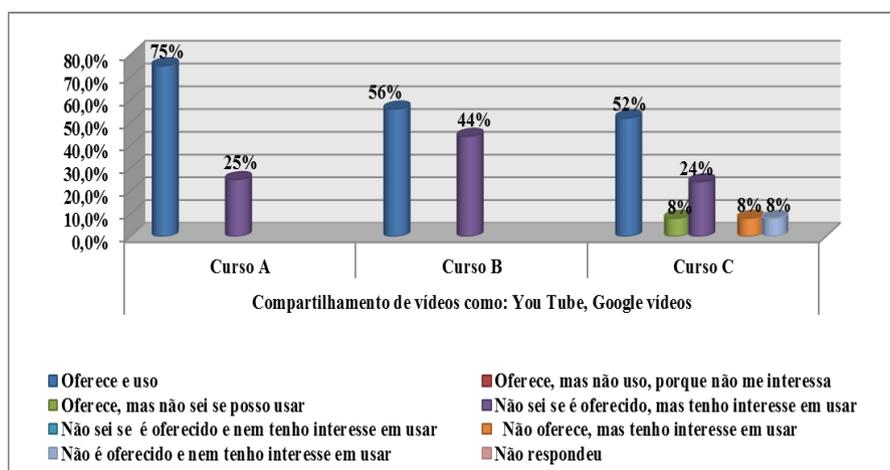
conhecimento, a maioria, ou seja, 75% dos respondentes do Curso A; 56% do Curso B; e 52% do Curso C, afirmaram que estes recursos **são oferecidos e usados**.

Entre os que disseram que **não sabem se é oferecido, mas que tem interesse em usar**, 44% são discentes do Curso B; 25% são do Curso A; e 24% são do Curso C.

As opções: **oferece, mas não sei se posso usar; não oferece, mas tenho interesse em usar; e não oferece e nem tenho interesse em usar** foram escolhida por apenas 8% dos estudantes do Curso C. Não foi marcada (0%) pelos estudantes dos Cursos A e B.

Já as alternativas: **oferece, mas não uso porque, não interessa; e não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar** não foram escolhidas pelos estudantes (0%) dos três cursos, conforme seguem a ilustração no Gráfico 36.

Gráfico 36 – Ambientes oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento – Compartilhamento de vídeos como: You Tube, Google vídeos



Fonte: Elaboração própria.

Na alternativa **outros** pediu-se para que os estudantes especificassem itens que não foram listados na questão sobre os espaços oferecidos e usados. E 13% dos estudantes do Curso A disseram que: “Necessidade de maior interação discentes-docentes-tutores-especialistas na área; no polo; e não somente pela plataforma”.

Observa-se que, dentre os ambientes oferecidos aos estudantes que estão cursando a graduação a distância, os mais usados pelos discentes dos três cursos são: a Plataforma do CEDERJ; o contato face a face no polo presencial de ensino; fóruns, lista de discussão e redes sociais do curso; e o compartilhamento de vídeos como: *You Tube*, *Google vídeos*.

Já o contato face a face em bibliotecas universitárias; o uso de redes sociais de bibliotecas, os *blogs* de bibliotecas e os *blogs* dos cursos; e *Websites* de bibliotecas universitárias foram citadas pelos os estudantes dos três cursos, como espaços que embora

não conheçam, mas tem interesse em usar estes ambientes para interagir, colaborar e compartilhar informações e conhecimentos.

A respeito de realização de encontros informais com colegas em eventos, um dos respondentes do Curso A fez a seguinte observação:

- “O número de encontros poderia ser maior; facilitando assim, a interação entre os discentes (troca de experiências, apoio mútuo)”.

O comentário feito por esse discente leva a inferir que a realização de mais encontros informais pode ser uma ferramenta para estimular o compartilhamento de informações, e a troca de experiências, fora das ocasiões de tutorias presenciais. Neste sentido, é oportuno que sejam criados mecanismos para que os alunos não só do Curso A, mas também dos Cursos B e C se sintam motivados a participarem de eventos, encontros e palestras referentes aos seus cursos.

Para analisar a percepção dos discentes dos três cursos a respeito do apoio da biblioteca universitária à aprendizagem dos estudantes que cursam a graduação na modalidade a distância, solicitou-se aos alunos que assinalassem cada assertiva, por nível de concordância.

Quando perguntados se percebem a biblioteca universitária como espaço de aprendizagem, e de compartilhamento da informação e conhecimento, 69% dos respondentes do Curso C; 63% do Curso A; e 56% do Curso B, **concordaram totalmente** com esta afirmação.

Entre os que **concordaram parcialmente**, 25% são discentes do Curso A; 22% do Curso B; e 15% do Curso C.

A sentença foi considerada **indiferente** por 22% dos estudantes do Curso B. Nenhum aluno (0%) dos Cursos A e C escolheu esta opção.

Discordaram totalmente, 12% dos alunos do Curso A; 8% do Curso C, nenhum (0%) do Curso B.

Apenas 8% dos respondentes do Curso C; e nenhum estudante (0%) dos Cursos A e B, afirmou **discordar parcialmente** da assertiva.

Levando em conta as respostas dadas referentes à primeira assertiva, nota-se que a maioria dos estudantes dos três cursos considera a biblioteca universitária como espaço para a aprendizagem e compartilhamento de informação e conhecimento.

Quando solicitados a opinarem se percebem que a biblioteca universitária estimula os alunos de Educação Superior a Distância ao uso do espaço físico através de visitas guiadas (in

loco ou através de vídeos em *Websites* ou nas redes sociais), esta afirmação foi considerada **indiferente** por 36% dos alunos do Curso C; seguida por 26% do Curso A; e 22% do Curso B.

Já 37% dos estudantes do Curso A; 34% do Curso B; e 21% do Curso C, **concordaram totalmente** com a sentença.

Discordaram totalmente da afirmação, 37% dos alunos do Curso A; 22% do Curso B; e 21% do Curso C.

Os discentes que **concordaram parcialmente** com a sentença, 14% são do Curso C; 11% são do Curso A. Nenhum respondente do Curso B (0%) escolheu esta opção.

Entre os que **discordaram parcialmente**, 11% são do Curso B; 8% são do Curso C. Esta alternativa não foi marcada pelos alunos do Curso A (0%).

Observa-se que as opiniões dos estudantes dos três cursos foram divergentes.

No que tange à percepção de realização de debates tanto no espaço físico, quanto na *web* (através das redes sociais como *Facebook*, *Twitter*, ou no *Blog*) sobre a educação a distância no ensino superior, promovidas pelas bibliotecas universitárias, a maioria, ou seja, 52% dos estudantes do Curso C; 37% do Curso A e 22% do Curso B, **discordaram totalmente** da afirmação.

Para 45% dos alunos do Curso B; 25% do Curso A; e 16% do Curso C, a assertiva foi considerada **indiferente**.

Entre os alunos que **concordaram parcialmente**, 25% são do Curso A; 11% do Curso B; e 8% do Curso C.

Concordaram totalmente, 22% dos discentes do Curso B; 16% do Curso C; e 13% do Curso A.

Apenas 8% dos alunos do Curso C **discordaram parcialmente** da assertiva. Nenhum aluno (0%) do Curso A e do Curso B escolheu esta alternativa.

Os estudantes ficaram divididos em suas opiniões, havendo número maior de pessoas que discordaram totalmente, e que se mostraram indiferente quanto à assertiva colocada. Isso indica, possivelmente, a pouca visibilidade ou poucas ações das bibliotecas universitárias para promoverem debates sobre a Educação Superior a Distância.

Procurou-se saber dos estudantes sobre a percepção de que o bibliotecário estimula a troca de experiências com outras pessoas através da divulgação de eventos na área (*in loco* ou através de vídeos em *Websites* ou nas redes sociais), 50% dos alunos do Curso A; 33% do Curso B; e 15% do Curso C, se mostraram **indiferentes** a esta afirmação.

46% dos alunos do Curso C; 25% do Curso A; e 23% do Curso B, **discordaram totalmente** da assertiva.

Entre os que **concordaram totalmente**, 33% são estudantes do Curso B; e 8% do Curso C. Nenhum aluno do Curso A escolheu esta opção.

Concordaram parcialmente com a afirmação, 25% dos discentes do Curso A; e 16% do Curso C. Enquanto os alunos do Curso B não assinalaram (0%) esta alternativa.

15% dos discentes do Curso C; e 11% do Curso B, escolheram a alternativa **discordo parcialmente**. Os alunos do Curso A não assinalaram esta opção (0%).

Com base nas porcentagens referentes a esta assertiva, é possível inferir que a maioria não consegue perceber estímulo por parte do bibliotecário à troca de experiências e divulgação de eventos na área dos cursos a distância. Tais visões reforçam a constatação de que as bibliotecas universitárias, e os profissionais que trabalham nestes locais, dão pouca atenção aos alunos que cursam a Educação Superior a Distância.

Quando inquiridos se percebem se o bibliotecário incentiva o trabalho colaborativo, sugerindo fontes informacionais e pessoas que possam ajudar nos assunto de interesse, 60% dos estudantes do Curso C; 50% do Curso A; e 22% do Curso B, **discordaram totalmente** desta afirmação.

Entre os que se mostraram **indiferentes**, 33% são discentes do Curso B; e 24% do Curso C. Nenhum estudante (0%) do Curso A assinalou esta opção.

Apenas 23% dos respondentes do Curso B, afirmaram **concordar totalmente** com a sentença. Os alunos do Curso A e do Curso C não marcaram a alternativa (0%).

Houve empate nas seguintes opções: **concordo parcialmente** e **discordo parcialmente**, com 11% de respondentes do Curso B; 8% do Curso C; e (0%) do Curso A. 50% dos discentes do Curso A não marcaram nenhuma das opções da assertiva.

Quando perguntados se não consideram as bibliotecas como recurso de apoio e aprendizagem, 76% dos alunos do Curso C; 67% do Curso B; e 63% do Curso A, **discordaram totalmente** desta afirmação.

Apenas 22% dos respondentes do Curso B afirmaram **concordar totalmente** com a sentença. A alternativa não foi escolhida (0%) pelos estudantes dos Cursos A e C.

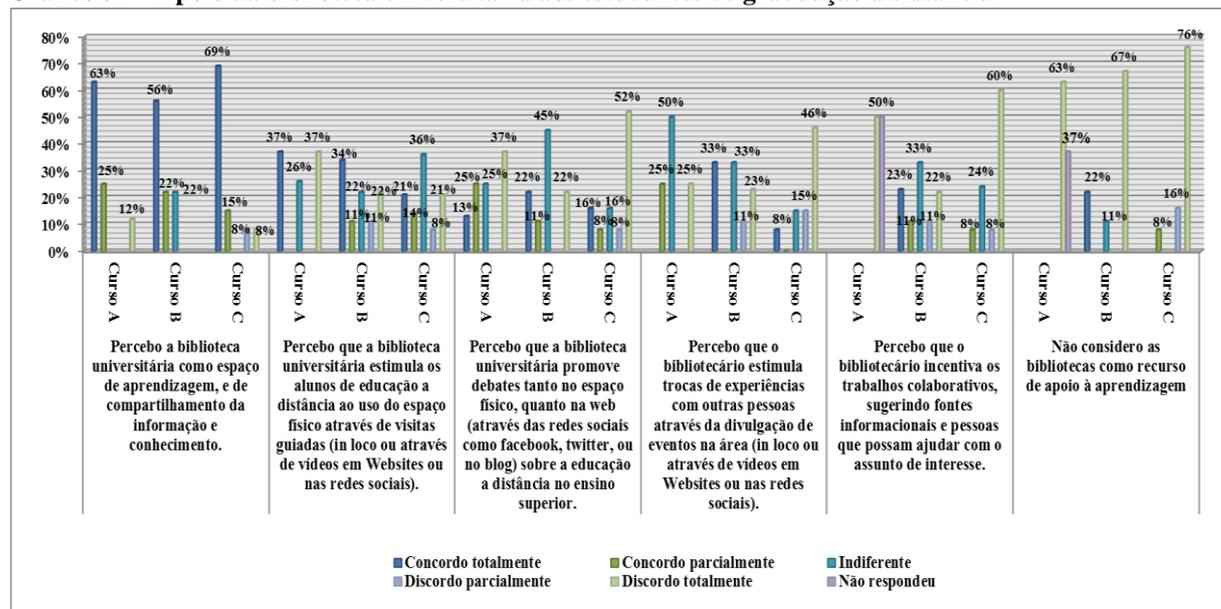
Entre os que **discordaram parcialmente** da afirmação, apenas 16% dos alunos são do Curso C; e nenhum discente (0%) dos Cursos A e B.

Já aqueles que se mostraram **indiferentes**, 11% são do Curso B. Nenhum estudante (0%) dos Cursos A e C escolheu esta alternativa.

Concordaram parcialmente, somente 8% dos alunos do Curso C. A alternativa não foi marcada pelos discentes dos Cursos A e B (0%).

E 37% dos respondentes do Curso A **não escolheram** nenhuma das opções da sentença. Seguem no Gráfico 37, as respostas.

Gráfico 37 – Apoio da biblioteca universitária aos estudantes de graduação a distância



Fonte: Elaboração própria.

É possível afirmar a partir das respostas, que embora a biblioteca universitária seja vista pela maioria dos estudantes pesquisados como recurso de apoio a aprendizagem e espaço de compartilhamento de informação e do conhecimento, que algumas ações são menos visíveis pelos discentes, como o estímulo à interação, através de encontros tanto no espaço físico (contato face a face) quanto no espaço virtual (através das redes sociais).

Na última questão, os alunos dos três cursos foram solicitados a apresentarem sugestões em relação à participação da biblioteca na Educação Superior a Distância. Os aspectos destacados pelos alunos do Curso A foram:

- “Entendo que; por intermédio da plataforma do CEDERJ (espaço comum a todos os participantes da relação ensino-aprendizagem: docentes, discentes, tutores); deveria existir um *link*; de todas as fontes de pesquisa (num espectro macro), e uma biblioteca virtual do curso (com *e-books*, vídeo-aulas, resumos, monografias, Tec nível de graduação, mestrado, doutorado); com as fontes separadas pelo período cursado, facilitando o estudo (nível micro) e o posterior desenvolvimento de linhas de pesquisa, que possuam ideias originais e de importante valor para o crescimento dos debates sobre [...] no país. Ratifico também a necessidade de modernização das bibliotecas presenciais (atualização de catálogos, reformas em infraestrutura-climatização de ambientes, mesas e cadeiras confortáveis, acesso à internet), contratação de profissionais (bibliotecários) qualificados e motivados, propiciando um espaço onde o aluno tenha recursos (fontes humanas, dados) essenciais para alcançar êxito durante seu período acadêmico”.
- “Disponibilizar o acervo ou fonte digital aos alunos”.

- “Acredito que grande parte da dificuldade reside na falta de informação. Seja repassando-nos se existem algumas ferramentas para o curso – ou não. E, caso havendo, como fazemos para acessar, usufruir e utilizar – também essa informação não nos chega. Em princípio, poderia haver essa disposição de informações na própria plataforma; e, a partir dela, já formaríamos o hábito dirigirmo-nos diretamente às ferramentas”.
- “A impressão que nos passa é justamente de irrelevância da biblioteca para os estudantes do curso semi-presencial. No entanto, acredito que essa é uma de nossas mais necessárias ferramentas para aprimoração da aprendizagem e até finalização do curso”.
- “Que haja maior facilidade de acesso para os alunos na modalidade semi-presencial e maior divulgação do acervo”.
- “Sim. Venho ressaltar a importância das bibliotecas, e das constantes ampliações das mesmas, com materiais didáticos novos, que é um meio de ‘extensão do conhecimento”.

Entre os estudantes do Curso B, as sugestões foram:

- “A biblioteca do Ensino Superior deveria oferecer exemplares mais pertinentes aos cursos existentes em cada polo. E nestas bibliotecas deveria existir um catálogo com os livros para que os alunos pudessem saber se o que ele estão procurando tem ou não na biblioteca”.
- “Creio que a utilização de bibliotecas para pesquisa precisa ser incentivada, mas será sempre algo particular e intransferível por parte do estudante, ou seja, ele tem que querer”.
- “Gostaria que houvesse mais cuidado com relação aos ambientes, pois o local de leitura deveria ser um local mais social e não aqueles ambientes de biblioteca antiga onde predomina o silêncio”.
- “Desconheço a sua participação”.
- “Livros *online*. Disponibilização de livros em um *site* criado pela biblioteca, onde os livros pudessem ficar à disposição dos alunos”.
- “Com relação ao curso de [...], a biblioteca do polo [...] oferece um excelente material para os alunos. Mudanças são sempre bem-vindas e acredito que em muitos cursos há necessidade de atualização de material”.
- “No caso específico do polo onde estudo, ser digitalizada, ter seu conteúdo de fácil acesso e identificação. E um horário mais flexível de atendimento durante a semana”.

As sugestões e os comentários apresentados pelos discentes do Curso C foram:

- “A biblioteca deveria oferecer outros mecanismos como incentivo para visitação dos alunos”.
- “Que os problemas com o acesso ao SIGA [...] sejam solucionados. Sou aluna ativa no curso porém no SIGA consta que minha matrícula foi cancelada. Por isso estou com todos os meus direitos de aluna restritos, como por exemplo, fazer empréstimos de livros na biblioteca da [...]”.
- “Ter um bibliotecário que possa sugerir livros adequados aos temas que desenvolvemos no curso”.
- “Não consigo acessar a biblioteca da [...], pois a [...] não me d  acesso ao SIGA, da  não consigo tirar a carteirinha”.

Analisando as falas dos estudantes dos três cursos,   possível verificar que uma das a c es esperadas por esses alunos em relação   maior participação das bibliotecas em apoiar a Educação Superior a Distância está relacionada ao investimento **na aquisição, na variedade e na facilidade de localização e acesso às bibliografias atualizadas dos cursos**. O que se nota é que algumas sugestões que foram apresentadas pelos alunos dos três cursos, diz respeito   resolução de problemas que impedem ou dificultam o acesso às obras pertinentes, como a falta de *links* na plataforma com fontes de pesquisa, a falta de disponibilização de

acervos digitais, falta de acesso aos catálogos de bibliotecas dos polos e as universitárias, falta de acesso às obras atualizadas, e problemas com acesso ao sistema eletrônico acadêmico. Embora tais problemas sejam mais visíveis em alguns cursos do que em outros, contudo, a questão da bibliografia é o aspecto que observa em comum entre os discentes dos três cursos.

Outra sugestão destacada pelos estudantes dos três cursos refere-se aos **ambientes de bibliotecas**. Essas expectativas são reproduzidas em algumas falas, como por exemplo, aquelas que se referem à modernização dos espaços nas bibliotecas, flexibilidade no horário de atendimento, incentivo realização de pesquisas nesses locais, mecanismos para estimular à visitação, e que estes ambientes sejam usados mais para socialização [entre as pessoas]. Na opinião desses alunos, o uso das bibliotecas seja para a realização de pesquisas ou para socialização poderiam ser mais estimuladas.

Quanto à questão da **haver bibliotecários** foi apontada como uma necessidade pelos estudantes de apenas dois cursos. Ao terem mencionado a contratação de bibliotecários, os alunos provavelmente acreditam que os problemas em relação ao acesso às bibliografias referentes aos seus cursos tendem a terminar.

Considerando as falas dos alunos dos três cursos, é possível concluir que os comentários feitos foram mais direcionados ao que é esperado das bibliotecas dos polos. Apenas os discentes de um curso propuseram a melhoria no acesso ao sistema eletrônico acadêmico da universidade de onde estão vinculados, que foi a principal queixa apresentada, que tem impossibilitado o acesso ao serviço de empréstimo de livros, nas bibliotecas universitárias da instituição onde estão matriculados.

Vale destacar que o contato com a literatura e a aprendizagem não se resumem, no simples acesso as obras, muito embora seja o complemento, mas não é o processo de aprendizagem como um todo. Antes tal processo envolve também a interação com as pessoas da área, para compartilhar experiências e tendências nas profissões em que atuam ou irão atuar, ou até mesmo para discutir sobre os resultados de trabalhos, ou pesquisas em andamento.

Entende-se, portanto, que além de oferecer e divulgar os serviços, as bibliotecas universitárias tem um importante papel no estímulo à aprendizagem dos estudantes na Educação Superior, sejam estes da modalidade presencial ou a distância (semipresencial). É oportuno que sejam criados espaços pelas unidades de informação nas universidades para que ocorra o estímulo às práticas de interação, de colaboração, de compartilhamento de informação e conhecimento, e entre os estudantes *off-campus* acadêmico.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Superior a Distância pode ser analisada através de várias perspectivas teóricas. Optou-se, nesta dissertação, por estudar o planejamento dos serviços e o compartilhamento da informação e do conhecimento entre as Bibliotecas das Universidades Federais e o Sistema e/ou Programa de Educação a Distância no Estado do Rio de Janeiro.

O Consórcio CEDERJ foi escolhido para a pesquisa empírica, por abrigar uma grande variedade de cursos, tanto os de graduação, como os de pós-graduação oferecidos pelas universidades federais consorciadas.

Procurou-se primeiro, através do levantamento na literatura, documentos que regulam a Educação a Distância no Brasil e posteriormente, através do estudo de campo, identificar ações de planejamento e os aspectos considerados na tomada de decisão em relação ao papel da biblioteca pelos coordenadores dos cursos de Educação Superior a Distância. Ao tentar detalhar tais pontos, buscou-se identificar se os serviços das bibliotecas universitárias são considerados no planejamento e na criação dos cursos nessa modalidade de educação. Porém, devido à escassez de literatura nacional que tratasse destes aspectos, houve bastante pesquisa na literatura internacional para a construção da parte teórica.

A pesquisa partiu do pressuposto que a falta de clareza a respeito dos serviços oferecidos, assim como o pouco apoio dado pela biblioteca universitária aos alunos dos cursos semipresenciais podem ocorrer devido à falta da participação do bibliotecário na etapa do planejamento dos cursos de graduação a distância. Para a investigação foram consideradas apenas as bibliotecas universitárias, ficando, portanto, fora da pesquisa, as bibliotecas dos polos presenciais de ensino, não só devido à falta de bibliotecários nestes locais, mas também porque entende-se que, mesmo que houvesse a presença de tais profissionais, estes espaços podem ser considerados uma extensão, um braço ou uma continuação das bibliotecas acadêmicas, da mesma forma que os polos presenciais de ensino podem ser vistos como anexos das universidades.

Logo, os discentes que estudam nos polos presenciais de ensino merecem ter apoio das Instituições de Ensino Superior (IES) que vá além da oferta do corpo docente, do diploma e da abertura do espaço acadêmico como possibilidades para atender os alunos da educação superior a distância.

Foi possível observar que: enquanto no exterior as associações de classe como a ACRL estabelecem diretrizes específicas para o uso de bibliotecas pelos atores envolvidos na Educação Superior a Distância, no Brasil, essas diretrizes são estabelecidas pelas leis

governamentais, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que apresenta uma série de instrumentos para avaliar as IES.

O que se nota nesses instrumentos é a excessiva preocupação de constarem nos indicadores de avaliação apenas a quantidade de bibliografia, o espaço físico e a existência de bibliotecas instaladas nos polos, ficando, portanto, fora da avaliação as bibliotecas universitárias e os serviços por elas oferecidos aos alunos *off-campus*.

Em contrapartida, na literatura internacional, foram identificados alguns itens considerados relevantes para assegurar a inclusão das bibliotecas universitárias e a participação do bibliotecário no planejamento desses cursos, como: o estudo de usuários, tendo em vista a avaliação e o levantamento de interesse da comunidade acadêmica a distância pelos produtos e serviços informacionais, bem como a ênfase na necessidade do bibliotecário conhecer a forma de organização dos programas de educação a distância, e os atores envolvidos nesses ambientes visando, a qualidade da oferta e divulgação dos serviços.

A participação do bibliotecário na etapa do planejamento dos cursos, assim como o apoio das bibliotecas universitárias à educação superior a distância, são componentes fundamentais para o estímulo à aprendizagem dos alunos *off-campus*. Entretanto, verificou-se na literatura que a falta de apoio da parte dos administradores e professores das universidades, assim como o desconhecimento dos serviços e das necessidades informacionais dos alunos a distância, são alguns problemas que podem minar a participação do bibliotecário nessa etapa e também pode enfraquecer o papel da biblioteca universitária no processo de apoio à aprendizagem dos alunos que estudam fora do campus acadêmico.

Tais problemas ficaram evidentes no estudo empírico, através das entrevistas realizadas tanto com os coordenadores dos cursos, quanto com os coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas das três universidades pesquisadas. Foi possível verificar por meio das falas dos entrevistados que: além do uso dos serviços das **bibliotecas universitárias** pelos estudantes *off-campus*, não ser considerado no planejamento dos cursos de graduação na modalidade a distância, mas apenas o uso das **bibliotecas dos polos** de ensino, ficou comprovado também que nunca houve a participação do bibliotecário na etapa da concepção dos cursos que foram estudados nesta investigação.

A partir das falas de um coordenador de curso, e de dois coordenadores de Sistemas de Bibliotecas Universitárias, a participação do bibliotecário no planejamento dos cursos é considerada importante. Dentre os argumentos apresentados pelos entrevistados estão a necessidade de: a) tomar decisões e ações prévias para evitar problemas com acesso a

bibliografia e prestação de serviços de informação; b) acompanhar o projeto pedagógico; e c) normalizar trabalhos, viabilizar o acesso aos livros digitais, bem como a oferta de serviços *online*.

Já os outros dois entrevistados, um respondeu desconhecer a participação do bibliotecário na etapa do planejamento dos cursos, fase da qual participam apenas docentes; e o outro alegou não haver este serviço em nenhum polo. Vale comentar que esses entrevistados não opinaram se consideram relevante a participação do bibliotecário no planejamento dos cursos de educação superior a distância.

Considerando as respostas dadas por todos os entrevistados, nota-se que a relevância da participação do bibliotecário na etapa do planejamento dos cursos não é aceita com unanimidade pelos coordenadores de cursos e nem pelos coordenadores de sistemas de bibliotecas. Observa-se, através das falas dos entrevistados duas posturas: uma é a de delimitar a participação do referido profissional, e a outra é a de omitir qualquer opinião a respeito, limitando-se a alegar o desconhecimento e a falta deste tipo de serviço nos polos.

Repara-se que a participação do bibliotecário no planejamento dos cursos é bastante limitada, de acordo com as falas dos coordenadores dos cursos, quando estes são indagados sobre as habilidades desejáveis para este profissional da informação participar desta etapa, que estão relacionadas à necessidade de ter: a) visão sistêmica; b) o domínio das variedades de serviços, que podem ser prestados, em especial os *online*, para os alunos; bem como, c) o domínio da parte técnica, referente à organização, armazenamento e recuperação da informação, além de bom relacionamento com os estudantes, visando o ensino do uso das principais fontes e ferramentas de pesquisa. Percebe-se que estes coordenadores não citaram nenhuma etapa relacionada à participação do bibliotecário no planejamento dos cursos.

Tais posturas indicam a importância de haver mudança de cultura na forma como a profissão do bibliotecário é vista, tanto pelos próprios profissionais da área de Biblioteconomia, quanto por profissionais de outras áreas, inclusive os de educação. Para que ocorra tal mudança é importante que o bibliotecário assuma uma postura pró ativa, que demonstre possuir competências necessárias para atuar em diferentes espaços e capacidade para trabalhar com equipe multidisciplinar.

Outro pressuposto levantado é de que as bibliotecas universitárias têm importante papel a exercer nos programas de educação a distância em relação ao apoio à aprendizagem e no atendimento às necessidades informacionais dos estudantes *off-campus* dos cursos de graduação no Estado do Rio de Janeiro.

Foi possível reparar na revisão de literatura que as bibliotecas universitárias têm exercido um papel central no apoio aos estudantes de EAD vinculados as universidades em diferentes países. Os atores envolvidos em atender os discentes *off-campus* são profissionais comprometidos com a qualidade dos cursos que oferecem. Além disso, enxergam a importância da biblioteca universitária e do bibliotecário no processo de apoio a esta parcela acadêmica.

Todavia, no estudo realizado, observa-se o enfraquecimento do papel das bibliotecas universitárias na Educação Superior a Distância não só através das falas dos atores pesquisados, mas também por meio de poucas ações de apoio aos estudantes que cursam esta modalidade de ensino.

Por exemplo, o acesso aos *e-books* faz parte das opções de serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias. De acordo com que foi destacado no referencial teórico, as bibliotecas acadêmicas estão fortemente empenhadas no acesso e empréstimo de *e-books* para os estudantes de graduação a distância, estando esta opção entre as iniciativas ou prioridades de serviços, citadas pelos coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas que foram entrevistados, que também disseram que têm promovido o uso dos serviços como: treinamento no uso de fontes de informação para atender aos alunos de educação a distância.

Apesar de tais iniciativas, observa-se, que no Sistema de Bibliotecas acadêmicas de pelo menos uma universidade, a condição para o acesso não só aos *e-books*, como também ao empréstimo de livros em suporte impresso, depende da viabilização do acesso ao sistema acadêmico eletrônico pelos estudantes *off-campus*.

Acontece que, conforme identificado no estudo realizado com os usuários, alguns estudantes relataram que estão tendo problemas para acessarem o sistema eletrônico, como a falta de validação da matrícula no sistema. E por este motivo, eles não podem pegar livros emprestados nas bibliotecas universitárias.

Outro entrave identificado foi a falta de conhecimento por parte de um dos coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias do direito de acesso dos estudantes de graduação a distância ao sistema acadêmico da universidade. Conforme relatado pelo entrevistado, a falta do acesso a esse sistema, impossibilita o aluno *off-campus* de acessar os *e-books*, mesmo se este estivesse dentro das dependências das unidades acadêmicas. Logo, há graves problemas de comunicação e de divulgação dos recursos oferecidos aos estudantes pesquisados.

Foi possível verificar, através da fala de um dos coordenadores dos cursos, que há forte empenho na criação de acervos digitais com coleções específicas para atender aos alunos *off-campus*. Ainda, conforme o mesmo coordenador, a oferta de serviços *online* e de bibliotecários nos polos foi destacada entre as prioridades.

Sem desconsiderar a relevância das necessidades levantadas, cabe ressaltar dois pontos preocupantes: o fato do acesso aos serviços das bibliotecas universitárias não ter sido mencionado pelos coordenadores dos cursos, como um dos recursos necessários para os estudantes de graduação a distância; e a inexistência de diálogo entre os diferentes profissionais envolvidos na pesquisa, a saber: os profissionais da informação que trabalham em bibliotecas das universidades e os docentes responsáveis pela criação e gestão dos cursos de Educação a Distância, para discutir estratégias para apoiar a aprendizagem dos estudantes *off-campus*, através do acesso aos recursos das unidades de informação (arquivos e/ou bibliotecas) nas universidades.

Infelizmente o que se observa: são os coordenadores de cursos que estão ocupando de forma improvisada, as atividades que deveriam ser exercidas por profissionais qualificados, ou seja, bibliotecários, que pelo visto, sequer são consultados. Com isso repara-se também que os bibliotecários que trabalham em bibliotecas universitárias, em vez de conquistar, estão perdendo cada vez mais os seus espaços de atuação, na medida em que deixam de realizar as ações de apoio específicas para atender a comunidade acadêmica a distância.

A falta de recursos (material, humano e financeiro) tem sido os principais argumentos para justificar as poucas ações de apoio das bibliotecas universitárias. Na verdade este problema vai além da falta de recursos, mas reflete também o tratamento secundário que é dado a esses espaços. Em vista disso, é importante que os bibliotecários busquem reverter essa situação.

Outro ponto a destacar, que pode servir como alerta, é o fato do modelo de divulgação dos serviços, tendo por base discursos como: “**os serviços das bibliotecas universitárias visam atender a comunidade acadêmica em geral**”, ou que “**os estudantes das duas modalidades de educação são tratados iguais nos direitos e deveres**”. A ausência de ações voltadas especificamente ao aluno a distância, pode ser responsável pelo fato do aluno que cursa a graduação a distância, não tomar ciência dos produtos e serviços informacionais que lhes podem ser prestados.

Embora os coordenadores dos Sistemas de Bibliotecas Universitárias entrevistados tenham dito quais serviços são oferecidos para a comunidade que estuda fora do campus

universitário, foi possível identificar, através do estudo feito junto aos estudantes, que alguns alunos pesquisados sentem dificuldades em saber sobre os serviços que lhes são ofertados, bem como as formas para acessar e utilizar tais recursos.

Esta dificuldade ficou evidente no estudo, através das respostas dadas por alguns estudantes *off-campus* a respeito dos serviços, que muitos dos quais sequer sabem se são oferecidos pelas bibliotecas universitárias para a comunidade que estuda fora do campus universitário. Porém, demonstraram interesse em relação ao uso de alguns serviços, tais como: o de referência, de orientação, empréstimo entre bibliotecas, reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar, empréstimo de material didático, treinamento para realização de pesquisas bibliográficas em bases de dados e na internet, e serviço de alerta sobre assuntos de interesse.

O problema em relação ao desconhecimento sobre os serviços oferecidos aos discentes de graduação a distância também se estende aos coordenadores dos cursos, que afirmaram conhecer apenas o serviço de empréstimo entre bibliotecas, treinamento de usuários na utilização de ferramentas de busca e pesquisa em bases de dados na *web*, e serviço de catalogação na fonte. Um dos coordenadores assinalou apenas o serviço de empréstimo de livros, e alegou que respondeu com base apenas nos serviços que sabe serem oferecidos nas bibliotecas dos polos.

A existência de comunicação entre tais profissionais, seria um importante passo para a discussão e a integração dos serviços que podem ser oferecidos aos alunos *off-campus*, bem como as formas para tal oferta. Por outro lado, a falta de diálogo entre esses profissionais pode resultar em esforços contraproducentes, gerar serviços duplicados, além de desperdícios de recursos (materiais, humanos e financeiros), que poderiam ser direcionados para maior integração de serviços e produtos informacionais entre as duas modalidades de educação.

Em relação ao emprego das ferramentas da *web* social, para aprendizagem e construção de conhecimento, que possibilitam a participação, compartilhamento da informação e a colaboração, ressalta-se, que nas Instituições de Ensino Superior, em outros países, conforme a tendência apontada na literatura, tais recursos são usados não só para facilitar a comunicação entre os discentes e os docentes, mas também para tornar mais rica a experiência da aprendizagem. No tocante às bibliotecas universitárias, algumas ferramentas, como: *Facebook*, *Twitter* e *Blogs*, são usadas não somente para divulgar os serviços oferecidos, mas também para a realização de treinamento de usuários, bem como para estreitar a comunicação entre bibliotecários, professores e alunos. Porém, observou-se através

das respostas dos coordenadores dos sistemas de bibliotecas das universidades pesquisadas, que as ferramentas da *web 2.0* são mais utilizadas para divulgar serviços, e os coordenadores dos cursos responderam que esses recursos não são usados na EAD. Tais ferramentas poderiam também ser usadas com foco no compartilhamento de experiências e estímulo a aprendizagem colaborativa.

Para verificar as formas de aprendizagem dos alunos que estudam fora do campus acadêmico, bem como as possibilidades de maior apoio das bibliotecas universitárias dos cursos na modalidade a distância, foram trabalhadas as relações entre a Gestão do Conhecimento e a Competência em Informação, utilizando como elos entre as áreas: o potencial de aprendizagem (através das práticas de aprender a aprender, e aprender ao longo da vida), fatores de compartilhamento, como motivação para compartilhar e barreiras ao compartilhamento (motivação para não compartilhar) e o ambiente *ba* (ou contexto capacitante) que consiste em espaço presenciais e/ou virtuais do provimento de condições favoráveis ao compartilhamento de ideias e para a produção e socialização do conhecimento. Nestes ambientes surgem as oportunidades para o compartilhamento e a colaboração.

Conforme o levantamento realizado junto aos estudantes, as principais motivações que levam a maioria dos alunos dos três cursos analisados a querer compartilhar informações são para tirar dúvidas, solucionar problemas, trocar experiências, e para oferecer e receber ajuda sobre assuntos e conteúdos de interesse.

Foi verificado também que apesar dos alunos dos três cursos analisados terem sinalizado perceber a existência de estímulo à interação, colaboração e compartilhamento nos seus cursos, apresentaram opiniões diferentes nas formas como esse estímulo ocorre.

Já os ambientes mais indicados pelos discentes dos três cursos como os mais usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento são através da plataforma do CEDERJ e o contato face a face nos polos presenciais de ensino. Vale destacar que a maioria dos estudantes demonstrou interesse em usar recursos como: *blogs* e *websites* de bibliotecas universitárias para fins de interação, colaboração e compartilhamento.

Observou-se ainda que, embora a maioria dos alunos *off-campus* percebam as bibliotecas como recurso de apoio à aprendizagem e ambientes de compartilhamento de informações e de conhecimento, algumas ações são menos visíveis pelos discentes, como a parte que diz respeito a estimular a interação, através de encontros tanto no espaço físico quanto no espaço virtual (através das redes sociais), e o contato face a face. Assim sendo, é possível concluir que poucas oportunidades são criadas pelas bibliotecas acadêmicas para

estimular a aprendizagem, e há poucos incentivos à interação, compartilhamento e colaboração entre os alunos a distância.

Verificou-se também nesta pesquisa que existem poucas oportunidades e ambientes favoráveis para o estímulo ao compartilhamento de informações, troca de experiências e de aprendizagem entre bibliotecários para o desenvolvimento da competência em informação destes profissionais para atenderem às necessidades informacionais dos estudantes de educação superior a distância.

Na literatura algumas ações foram identificadas que, além de caracterizar as práticas de aprendizagem, indicam também a existência de ambientes e oportunidades para o compartilhamento entre estes profissionais. Exemplo disso é o evento da *Libray Distance Services Conference* que desde 1982 tem promovido o desenvolvimento de competência em informação, não só de bibliotecários, mas também de professores, estimulando o compartilhamento e a troca de experiências com a Educação a Distância.

Na parte empírica, algumas ações como: a qualificação de bibliotecários, criação de rede para cooperação entre bibliotecas, realização de eventos, criação de comunidade de prática - foram apontadas pela maioria dos coordenadores de bibliotecas como **Totalmente relevante** e **Muito relevante**, como forma não só para estimular maior apoio e participação das bibliotecas universitárias, mas também para incentivar a aprendizagem dos bibliotecários para atender a comunidade de EAD. Assim sendo, é importante a realização de tais práticas também no Brasil.

9.1 Recomendações para o fortalecimento do papel da biblioteca universitária e da maior participação do bibliotecário na Educação Superior a Distância no Estado do Rio de Janeiro e sugestões para pesquisas futuras

Para que ocorra maior apoio das bibliotecas universitárias à aprendizagem dos estudantes da graduação a distância das universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro, cabe apresentar algumas recomendações:

A oferta do serviço de **entrega de livros emprestados via postal**, e a **renovação de empréstimo da bibliografia básica e complementar através do sistema *online***, de modo a não obrigarem os alunos a distância se deslocarem até as bibliotecas universitárias apenas para pegar livros emprestados.

Acordos para **aquisição cooperativa** tanto de *e-books*, quanto de livros impressos podendo envolver a participação das bibliotecas universitárias e do setor de bibliotecas do CEDERJ no compartilhamento de custos na aquisição, principalmente de obras muito caras.

Acordo para **empréstimo entre bibliotecas** para atender aos alunos *off-campus*.

Disponibilização de *e-books*, **vídeos de aulas** e de **tutoriais com links de catálogos** das bibliotecas universitárias participantes do Consórcio, bem como das bases de dados de periódicos da área na plataforma do CEDERJ.

Maior investimento por parte das IES **na melhoria dos recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs)** empregadas nos cursos a distância, para que os alunos possam **ter acesso aos e-books** nos polos e até mesmo de suas casas, sem que sejam obrigados a ir às bibliotecas universitárias. Neste sentido, poderia haver comissões encarregadas de gerenciar estas questões junto às equipes de desenvolvimento de sistemas das universidades, com o propósito de adequar as tecnologias para facilitar o acesso dos estudantes *off-campus* ao sistema acadêmico da universidade.

Criação de estratégias, como o **marketing de informação** para alcançar o público de educação superior a distância de universidades participantes do Consórcio CEDERJ. Tal medida pode ser de grande ajuda para reduzir a falta de informação entre os estudantes da graduação a distância.

Acompanhamento e avaliação das condições de atendimento das bibliotecas universitárias aos estudantes de Educação Superior a Distância, bem como inclusão destes itens no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades, com detalhes sobre os requisitos, não apenas com informações superficiais, dizendo que os cursos estão sendo oferecidos na modalidade a distância, mas também prevendo as condições para a oferta e uso dos serviços das bibliotecas universitárias aos estudantes *off-campus*.

Criação **de ambiente em websites e nas redes sociais** de bibliotecas universitárias para promover encontros, interação, colaboração e compartilhamento com profissionais da área e a participação de estudantes dos cursos de graduação a distância. É importante que, ao criar esses ambientes sejam levadas em conta as diferentes percepções dos alunos a distância em relação às práticas de incentivo à interação, bem como os ambientes por eles usados para tais práticas.

Criação de condições favoráveis para a realização de **visitação e palestras nas bibliotecas universitárias**, sobre assuntos de interesse dos alunos, estimulando o encontro e a troca de experiências entre alunos das modalidades: presencial e a distância, com a finalidade de estimular a socialização do conhecimento.

Estímulos que levem a uma **cultura informacional favorável** à abertura de diálogos, de integração e de compartilhamento de recursos, serviços e informações entre as

universidades e o Consórcio CEDERJ para o atendimento de qualidade aos alunos de Educação Superior a Distância.

Disponibilização e uso das ferramentas da web 2.0 para realização de treinamento de usuários, bem como disponibilização de espaços onde os estudantes *off-campus* possam propor melhorias, indicar conteúdos e bibliografia, compartilhar eventos de interesse, indicar e entrar em contato com pessoas que estão realizando pesquisas similares. As redes sociais, os *websites*, e os *blogs* de bibliotecas universitárias foram apontados pelos alunos pesquisados, como recursos de interesse.

Criação de Programas para o desenvolvimento da competência em informação dos estudantes dos cursos de graduação a distância.

Qualificação de bibliotecários que trabalham em bibliotecas universitárias para atenderem aos estudantes dos cursos semipresenciais.

Realização de eventos, com foco em Educação Superior a Distância, organizados por instituições das áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação. De acordo com o que foi levantado na literatura, verificou-se que há carência, no Brasil de realização de eventos, como da *Library Distance Services Conference*, dedicados especificamente a esta modalidade de educação. Portanto, a realização de eventos pode contribuir para maior participação das bibliotecas universitárias em apoiar a Educação Superior a Distância, bem como pode servir para estimular a aproximação entre os docentes e os bibliotecários.

Criação de rede para cooperação entre bibliotecas para melhor atender à Educação Superior a Distância. Foi indicada na literatura que uma das formas para as bibliotecas universitárias darem maior apoio aos estudantes de Educação Superior a Distância tem sido através de redes de cooperação. Como tal medida é pouco praticada no Brasil para atender os envolvidos com a EAD, destaca-se a relevância de criação de oportunidades e ambientes para o estímulo à integração de iniciativas entre as bibliotecas das universidades participantes do Consórcio CEDERJ, para melhor participar e apoiar os alunos que cursam a graduação a distância.

Identificação de grupos com interesses em comum, para a criação de comunidades de prática virtuais para o compartilhamento de experiência e aprendizagem entre os bibliotecários em relação ao atendimento da comunidade de Educação Superior a Distância. Esta pode ser outra oportunidade para bibliotecários discutirem e compartilharem experiências, cujos encontros podem ser marcados tanto em espaço físico, como também em espaços virtuais. E pode ser benéfico para maior

aprendizagem dos bibliotecários de universidades participantes do Consórcio CEDERJ em atender à comunidade *off-campus*.

Como a Educação Superior a Distância envolve a participação de várias universidades públicas no Brasil, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, sugere-se a ampliação desta pesquisa em outras regiões do Brasil, visando identificar como as demais universidades têm organizado seus cursos, e quais as formas das bibliotecas universitárias apoiarem esta modalidade de educação. E ainda, a realização de estudos do comportamento de busca e uso da informação com estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância.

Mapeamento dos trabalhos apresentados em eventos, e de periódicos científicos que têm publicado artigos sobre a Educação Superior a Distância no Brasil, visando o acompanhamento da evolução de estudos com esta abordagem na literatura de Ciência da Informação.

Um dos aspectos identificados ao longo desta dissertação foi a intenção declarada do uso das ferramentas da *web 2.0* pelas bibliotecas universitárias estudadas, apenas para a divulgação dos serviços. É importante a realização de pesquisas, visando identificar os motivos da pouca exploração do potencial dessas ferramentas, na prestação de serviços e no atendimento aos estudantes de Educação Superior das duas modalidades de ensino, de modo a buscar a ampliação de seu uso, uma vez que esta é uma forte tendência em todo o mundo.

No caso das universidades, que são grandes produtoras de conhecimento, pode ser de utilidade a realização de estudo nestes ambientes, à luz das relações entre a Gestão do Conhecimento e a Competência em Informação, que não foi realizado em mais profundidade devido à proposta desta dissertação, que abrangeu o planejamento dos cursos de Educação Superior a Distância, e o papel da biblioteca no planejamento e na oferta de serviços.

Espera-se que esta pesquisa seja útil para ensejar novos estudos com aprofundamento das questões que foram apontadas, e que contribua para a melhoria nas condições de oferta de cursos de Educação Superior a Distância com qualidade pelas universidades públicas no Estado do Rio de Janeiro.

REFERÊNCIAS

- ALCARÁ, Adriana Rosecler et al. Fatores que influenciam o compartilhamento da informação e do conhecimento. **Perspec. Ci. Inf.**, v. 14, p. 170-191, 2009. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/viewFile/721/545>>. Acesso em: 12 dez. 2011.
- ALMEIDA, M Christina Barbosa de. **Planejamento de bibliotecas e serviços de informação**. 2. ed. Brasília, DF, Briquet de Lemos, 2005. 144 p.
- ANDRADE, Adja Ferreira de; VICARI, Rosa Maria. Construindo um ambiente de aprendizagem a distância inspirado na concepção socinteracionista de Vygotsky. In: SILVA, Marcos (org.). **Educação online**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2006. p.257-274.
- ARANHA, Francisco. E-service em bibliotecas: geração de valor para pesquisadores por meio da cooperação indireta. **RAE: Rev. Adm. Emp.** São Paulo, v. 40, n. 4, p.84-93, out./dez. 2000. Disponível em: < <http://www.rae.br/artigos/978.pdf>>. Acesso em: 20. maio. 2011.
- ARCHER. Lyvia; CIANCONI, Regina de Barros. Websites dos arquivos públicos: funções exercidas e recursos de colaboração e interação com os usuários. **Inf. Inf.**, Londrina, v.15, n.2, p. 60-75, jul./dez., 2010. Disponível em:< <http://repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/568/1/Websirtes%20arquivos%20publicos.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- ARGOLLO, Rita Virginia. et al. *Web 2.0* como estruturante dos processos de produção e difusão científica em um grupo de pesquisa:o TWIKI e o GEC. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v.15, n.1, Abr. 2010. Disponível em:< <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-99362010000100007>>. Acesso em: 02 jan. 2012.
- ARRUDA, Barney Silveira, et al. Concepção, desenvolvimento e implantação de nova metodologia de ensino-aprendizagem apoiada em recursos tecnológicos: um estudo de caso. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIAED, Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem, 14., 14 a 17 de setembro de 2008, Santos/SP, ... [**Trabalho Apresentado**], 2008. Disponível em:< www.abed.org.br/congresso2008/tc/59200860133PM.pdf>. Acesso em: 11.maio. 2012.
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. Distance Learning Section. 2008. Disponível em: <<http://caspian.switchinc.org/~distlearn/committees/guidelines/revisions1105.html> >. Acesso em : 04 jul. 2011.
- _____. Standards for Distance Learning Library Services. 2008. Disponível em: < <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesdistancelearning>>. Acesso em: 01 ago. 2012.
- _____. Guidelines for Distance Learning Library Services. 1998. Disponível em: < <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/guidelinesdistancelearning.cfm>>. Acesso em: 04 jul. 2011.
- BARBOSA, Ricardo Rodrigues. Gestão da Informação e Gestão do Conhecimento: origens,

polêmicas e perspectivas. **Inf. Inf.**, Londrina, v.13, n.esp., p. - 25, 2008 Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

BARROS, M.A. **Esfera pública online e o blog Bibliotecários sem fronteiras**. 2006. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) – Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, 2009.

BAWDEN, D. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, Mar. 2001. p. 218-259. Disponível em: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/viewPDF.jsp?contentType=Article&Filename=html/Output/Published/EmeraldAbstractOnlyArticle/Pdf/2780570203.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

BLATTMANN, U. **Modelo de gestão da informação digital online em bibliotecas acadêmicas na educação a distância**: biblioteca virtual. 2001.198 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em <<http://teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/2916.pdf>>. Acesso em: 20. maio. 2011.

BORBA, Margarete Gomes et al. Uma visão estratégica da aplicabilidade de ferramentas *web 2.0* em bibliotecas: O caso da biblioteca do Instituto de Matemática – UFRJ. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24, 2011. Maceió, Alagoas. CBBB 2011. **Paper ...** Maceió, Alagoas, 2011. Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/node/247/> Trabalho final CBBB 2011.doc>. Acesso em: 15 ago. 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Estimulando as inteligências múltiplas em cursos na modalidade a distância. **Rev. Paidéi@**, UNIMES VIRTUAL, Volume 3, Número 6, p.1-17, jul. 2012. Disponível em:<<http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br>>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____; LISBÔA, E. S.; COUTINHO, C. P. Livros digitais: novas oportunidades para os educadores na era Web 2.0. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TIC NA EDUCAÇÃO, 6, 2009. Braga, Portugal. Universidade do Minho, Portugal. 2009. [**Atas do Challenges/ Desafios**]... Braga, Portugal, 2009. p. 433-445. Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9233/1/livrosdigitais.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____; COUTINHO, Clara Pereira. As ferramentas da *web 2.0* no apoio à tutoria na formação em E-learning. *In*: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education (AFIRSE), tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional, 2008, Lisboa – Portugal. **Actas do Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique em Education (AFIRSE)**, 2008. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7767/1/Afirse%202008.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

BRAGA, Kátia Soares. Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação. *In*: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.).

Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília, DF: Thesaurus, 2007. Cap. 1, p.17-38. (Série Ciência da Informação e da Comunicação).

BRASIL, Heloísa Santos. Avaliação do SINAES para bibliotecas universitárias: uma análise da metodologia de avaliação. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS*, 12. A biblioteca universitária como laboratório para a sociedade da informação. Gramado, RS, **Anais ...** 2012. Disponível em: <<http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RAC.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2012.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 maio. 2006. p.1-17. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 dez. 2005. p.1-15. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_...2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 19 de 4 de junho de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm>. Acesso em: 10 fev. 2013.

_____. Lei 11107/05.de 06 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/L11107.htm>.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. 34p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2012/instrumento_com_alteracoes_maio_12.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

_____. _____. _____. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. 23 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_recredenciamento.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. _____. _____. **Instrumento para reconhecimento de curso a distância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/2010/instrumento_reconhecimento_curso_distancia2.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. _____. _____. **Orientações Gerais para o roteiro da auto-avaliação das Instituições.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. 38 p. Disponível em: <www.udesc.br/arquivos/id_submenu/254/sinaes.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

_____. _____. _____. **Formulário de Verificação in loco das condições institucionais (Para uso dos Consultores ad hoc da SESu/MEC):** credenciamento de instituições para EAD e autorização de cursos superiores a distância. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002. 20 p. Disponível em: <portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. _____. _____. **Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Autorizacao_curso_EAE.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. _____. _____. **Credenciamento de pólo de apoio presencial para educação a distância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, [s.d.]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/ead/Instrumento_Cred_Polo_EAD_atualizado_agosto.pdf>. Acesso em: 13 set. 2012.

_____. _____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância.** Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2011.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. Resolução nº 196/96 reformulada em 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde, 2012. 16f. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/resolucoes/23_out-versao_final_196_ENCEP2012.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2013.

BRITO, J.L.; SILVA, P. M. A biblioteca 2.0 e suas ferramentas de colaboração e interação: como aplica-las no fazer bibliotecário? **Biblionline**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 149-159, 2010.

BURNHAM, T. F., et al. Aprendizagem organizacional e a gestão do conhecimento. 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/3876/3/014.%20pdf.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2012.

CAMPELLO, Bernadete. **Letramento Informacional** - Função Educativa do Bibliotecário na Escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série, São Paulo, v.2, n.2, p.63-77, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/index.php/rbbd/article/view/18>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

CAMPOS, F.; GONÇALVES, A. Curso de especialização em Planejamento, implementação e gestão da educação a distância: Fundamentos de EAD: Guia Moodle. Niterói, 2010. 21p. Disponível em: <[Modulo_I_-_guia_Moodle_-_UAB_2010.pdf](#)>. Acesso em: 04 jan. 2012.

CARRICO, Kent; NEFF, Ariel. Collegial Librarians: The Faculty-Librarian Partnership in Distance Education. *In*: DISTANCE LIBRARY SERVICES CONFERENCE, 15., Memphis.

Oral Work... Tennessee: Off-Campus Library Services Department, 2012. Disponível em:< Collegial Librarians Presentation_videos.pptx>. Acesso em: 30 jul. 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada. **A socialização do conhecimento no espaço das bibliotecas universitárias**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Interciência, 2004. 185 p.

CASTRO, J.M.; LADEIRA, E.S. Gestão e planejamento de cursos a distância (EAD) no Brasil: um estudo de casos múltiplos em três instituições de ensino superior. **Rev.Ges. Planej.**, Salvador, v.10, n.2, p.229-247, jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rgb/article/viewFile/344/771>>. Acesso em: 20 maio de 2011.

CAVALCANTI, Vitor. Gestão do conhecimento 2.0. **InformationWeek Brasil**, São Paulo, 28 abr. 2010. Disponível em: < <http://informationweek.itweb.com.br/962/entrevista-gestao-do-conhecimento-2-0/>>. Acesso em: 21 mar. 2012.

CENDÓN, B.V. A internet. *In*: CAMPELLO, B.S.; CENDÓN, B. V.; KREMER, J. M (Orgs). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2007. p. 275-300. (Aprender).

CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012. Disponível em: <<http://www.cederj.edu.br/cederj/>>. Acesso em: 22 out. 2012.

CHATTI, Mohamed Amine, et al. The Web 2.0 Driven SECI Model Based Learning Process. Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (**ICALT 2007**), 2007. Disponível em: < kmr.nada.kth.se/papers/TEL/CKJN_ICALT07.pdf >. Acesso em: 21. mar. 2012.

CHOO, Chun Wei. Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. *In*: _____. **A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões**. 2.ed. São Paulo: Ed. Senac, 2006. p. 110-120.

CIANCONI, Regina de Barros. **Gestão do Conhecimento: visão de indivíduos e organizações no Brasil**. 2003. 287f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação convênio da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, 2003. Disponível em:< http://tede-dep.ibict.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=14>. Acesso em: 23 jan. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Perguntas e respostas – frequentes sobre Ética em Pesquisa. 2013. 12f. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/documentos/08_set_perguntas_respostas.pdf>. Acesso: 22 mar. 2013.

CÓSSIO, M. F. **Políticas institucionais de formação pedagógica e seus efeitos na configuração da docência e na qualidade universitária: um estudo sobre as IES comunitárias do RS**. 2008. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13275/000642611.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 09 abr. 2012.

COSTA, Celso José da. Modelos de Educação Superior a Distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. **Rev. Bras. Inf. Edu.**, v.15, n.2, maio/ago., p.9-16, 2007. Disponível em: < www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/63>. Acesso em: 11. maio. 2012.

COSTA, Maria Elizabeth de Oliveira et al. Sistema de Bibliotecas da UFMG: criação de um setor de apoio às bibliotecas pólos de EAD. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12, Gramado, RS, 2008. Disponível em: <[www.eventweb.com.br/snbu2012/specific-files/.../index.php?file.../snbu2012_6737_1340583168\(3\).pdf](http://www.eventweb.com.br/snbu2012/specific-files/.../index.php?file.../snbu2012_6737_1340583168(3).pdf)>. Acesso em: 06 set. 2012.

COSTA, Wilson José Vieira da.; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Redes sociais e compartilhamento de informação e de conhecimento em aglomerações produtivas. **Inf. Inf.**, Londrina, v.12, n. esp., p.1-23, 2007. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11338>. Acesso em: 13. abr. 2012.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Organização: Maria Cecília de Souza Minayo. 7. ed. Petrópolis, 1997. p.61-66.

DALMAU, M.B.L., et al. O processo de gestão do conhecimento em uma Instituição de Ensino Superior: um estudo de caso considerando a oferta de um curso de graduação a distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, v.6, n.22, p.1-22, fev. 2010. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/127>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

DIAS, Paulo. Comunidades de conhecimento e aprendizagem colaborativa. In: SEMINÁRIO REDES DE APRENDIZAGEM, REDES DE CONHECIMENTO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm>. Acesso em: 27 jan. 2012.

DISTANCE LIBRARY SERVICES CONFERENCE, 15., Memphis. Tennessee: *Off-Campus Library Services Department*, 2012. Disponível em: <<http://ocls.cmich.edu/conf2012/presentations.php>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

DRUCKER, Peter. **Administração: responsabilidades, tarefas e práticas**. Tradução: Carlos Malferrari et al. São Paulo: Pioneira, 1975. v.1. (Biblioteca Pioneira de administração e negócios).

DUARTE, Emeide Nóbrega, et al. Aprendizagem organizacional em unidades de informação: do grupo focal à comunidade de prática. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.13, n.3, p.78-95, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/230/503>>. Acesso em: 24 jan. 2012.

DUDZIAK, Elizabeth. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/.../6994>. Acesso em: 23. mar. 2012.

_____. *Information Literacy*: princípios, teoria e prática. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n1/v32n1a12.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

_____. *Information literacy education*: integração pedagógica entre bibliotecários e docentes visando a competência em informação e ao aprendizado ao longo da vida. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, **SNBU**, 12., Recife, 2002. Disponível em: <www.infolitglobal.info/getdoc.php?did=7>. Acesso em: 24 jan. 2012.

DUTRA, Sigrid Karin. As bibliotecas universitárias no contexto da educação a distância: a experiência da UFSC. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2005, São Leopoldo, RS. [**Trabalhos apresentados**]. São Leopoldo, RS: CVA-RICESU, 2005. 57slides. Disponível em: <<http://www.unicap.br/Arte/ciqead/15.ppt>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ELIAS JUNIOR, Alberto Calil; ALMENDRA, Gabriela; VAZ, Priscila. Mapeamento do uso das ferramentas colaborativas pelas bibliotecas das universidades federais das regiões norte e nordeste do Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., Gramado, RS, 2012. **Anais...** Gramado, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4S2K.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

_____; CAPELLO, Soraia Santana; SANTOS, Rick. Mapeamento do uso das ferramentas colaborativas pelas bibliotecas das universidades federais das regiões sudeste, sul e centro-oeste do Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., Gramado, RS, 2012. **Anais...** Gramado, RS, 2012. Disponível em: <<http://www.snbu2012.com.br/anais/pdf/4RJ2.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

ELIASQUEVICI, Marianne Kogut; PRADO JUNIOR, Arnaldo Corrêa. O papel da incerteza no planejamento de sistemas de educação a distância. **Educ. Pesq.**, São Paulo, v.34, n.2, p. 309-325, maio/ago. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/07.pdf>. Acesso em: 11. maio 2012.

ELUAN, Andrenizia Aquino, et al. *Web Semântica no Ensino a Distância*. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 26, p.1-10, 2º sem. 2008. Disponível em: <journal.ufsc.br/index.php/eb/article/download/1518-2924.../6643>. Acesso em: 12 dez. 2011.

FERGUSON, Stuart. Information literacy and its relationship to knowledge management. **Journal of Information Literacy**, v.3, n.2, p.6-24, dec., 2009. Disponível em: <<http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I2-2009-1>>. Acesso em: 23. Mar. 2012.

FREEMAN, Richard. **Planeamento de sistemas de educação à distância: um manual para decisores**. Tradução de: Walter Ambrósio. Vancouver, Canadá: The Commonwealth of Learning; Instituto Nacional de Educação a Distância, 2003. 201 p. Disponível em: <

www.abed.org.br/col/planejamentosistemas.pdf >. Acesso em: 11. Maio 2012.

FREIRE, Djenane. Inovações Institucionais em EAD: o modelo do CEDERJ. *In: CRONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 8. Ouro Preto, 3-5 de outubro, 2011, **ESUD, UNIREDE**, 2011.

FUNDAÇÃO CENTRO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Edital para o concurso de seleção pública para a educação superior a distância. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://vestibular.cederj.edu.br/vestibularesanteriores/2012_2/documentos/editais%20e%20anejos/Edital%20Vestibular%202012-2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

GARCEZ, Eliane Maria Stuart. **Identificação de necessidades e expectativas dos usuários nos cursos de educação a distância**. 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

GARCIA, Rodrigo Moreira. Governo eletrônico informação e competência em informação. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.16, n.2, p.79-87, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/624/1478>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p.83-92, set./dez., 2010. Disponível: <www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

GEORGE MASON UNIVERSITY LIBRARY, 2012. Disponível em: <<http://infoguides.gmu.edu/content.php?pid=289392&sid=2397679>>. Acesso em: 06 set 2012.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos, novas trilhas. **Rev. Bras. Bibliotecon. Doc.**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64/78>>.

HERNÁNDEZ-PÉREZ, Tony. Planejamento e estratégias para a implementação de programas de educação semipresencial e de plataformas de aprendizagem a distancia: o caso da Universidad Carlos III de Madrid. *In: SEMINÁRIO VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA*, 1., Niterói, RJ, 2013, [**Trabalho apresentados**]. Niterói, RS: Universidade Federal Fluminense, 2013. 21 slides.

HOLANDA, Lucyanno Moreira Cardoso; FRANCISCO, Antonio Carlos de; KOVALESKI, João Luiz. A percepção dos alunos do mestrado em engenharia de produção sobre a existência de ambientes de criação do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v.38, n.2, p. 96-109, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652009000200008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 23 jan. 2012.

JOHNSON, L.; ADAMS, S.; CUMMINS, M. **The 2012 Horizon Report: Higher Education Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2012. Disponível em: <<http://calu.me/bitacora/files/2012/02/2012-Horizon-Report-HE.pdf>>. Acesso em: 26. mar. 2012.

_____. et al. *The 2011 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2011. Disponível em: < net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2011.pdf>. Acesso em: 26. mar. 2012.

_____. et al. *The 2010 Horizon Report: K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. 2010. Disponível em: <www.nmc.org/pdf/2010-Horizon-Report.pdfSimilares>. Acesso em: 26. mar. 2012.

_____. et. al. *The 2009 Horizon Report*. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2009. 36 p. Disponível em:< www.nmc.org/pdf/2009-Horizon-Report.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011.

JONES, Marie F. Getting Started: A Guide for New Distance Learning Librarians. In: _____. **Distance Learning Section**. Association of College and Research Libraries & American Library Association, 2008. Disponível em: <http://caspien.switchinc.org/~distlearn/guidelines/getting_started.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2012.

LAMOND, Heather; CHISHOLM, Elizabeth. Information Literacy Development at a Distance: Embedded or Reality? In: DISTANCE LIBRARY SERVICES CONFERENCE, 15., Memphis. [Oral Work] Tennessee: Off-Campus Library Services Departament, 2012. Disponível em:< ocls.cmich.edu/conf2012/.../Lamond.ppsx>. Acesso em: 30 jul. 2012.

LANCASTER, F. W. **Avaliação de serviços em bibliotecas**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2004. 295p.

LE COADIC, Yves-François. **A Ciência da Informação**. 2. ed. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2004. 124 p.

LEITE, Fernando César Lima; COSTA, Sely Maria de Souza. Gestão do conhecimento científico: proposta de um modelo conceitual com base em processos de comunicação científica. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 92-107, jan./abr. 2007. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a07v36n1.pdf>. Acesso em: 02 de jan. 2012.

LEMOS, Antonio Agenor Briquet de. Bibliotecas. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra (org.) **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.101-119.

LESSIN, Barton. Library models for the delivery of support services to off-campus academic programs. **Library Trends**, v.39, n.4, p.405-423, Spring, 1991. Disponível em:< http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.172.8878&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 01 ago. 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999. 260 p. (Coleção Trans).

LINS, G. S; LEITE, F. C. L. comportamento informacional como aporte teórico para consolidação conceitual de competência informacional no contexto da comunicação científica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2008. Disponível em:< www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2698.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

MACIEL, Alba Costa; MENDONÇA, Marília Alvarenga Rocha. **Bibliotecas como organizações**. Rio de Janeiro: Interciência; Niterói: Intertexto, 2006. 94 p.

MANESS, J. M. Teoria da biblioteca 2.0: *Web 2.0* e suas implicações para bibliotecas. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.17, n.1, p.44-55, jan./abr. 2007. Disponível em: <www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=102055> Acesso em: 12. dez. 2011.

MATTOS FILHA, Mara Helena Forny; CIANCONI, Regina de Barros. Bibliotecas na educação a distância: caso do Consórcio CEDERJ. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.20, n.1, p.129-138, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/619/1/4037-8206-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. **Serviços das bibliotecas na educação a distância**: estudo de caso no consórcio CEDERJ. 2009. 129 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia e Documentação) – Instituto de Arte e Comunicação Social da Universidade Federal Fluminense, 2009.

MELO, Ana Virgínia Chaves de; ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Competência Informacional e Gestão do Conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v.12, n.2, p. 185-201, maio/ago. 2007. Disponível em: <revista.ibict.br/pbcib/index.php/pbcib/article/view/703>. Acesso em: 18 jan. 2012.

MIRANDA, Sylvania. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. **Ci. Inf.** Brasília, v.35, n.3, p.99-114, set.dez.2006. Disponível em:< www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2012.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: uma visão integrada. Tradução de Roberto Galman . São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398p.

MORAN, José Manuel. Os desafios da educação a distância no Brasil. **RCN**, jan. 2012. Disponível em:< http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafios_ead.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2013.

_____. Avaliação do Ensino Superior no Brasil. [s.l.], 2007. 16p. Disponível em:< <http://www.eca.usp.br/prof/moran/avaliacao.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

MOSTAFA, Solange Puntel. EAD sim, mas com qual biblioteca? **Rev. dig. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Campinas, v.1, n.1, p.1-11, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/handle/10760/6262>>. Acesso em: 26 maio. 2011.

MUELLER, S. P. M. Serviços bibliotecários e Educação a Distância: como tornar a biblioteca participante do curso? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE QUALIDADE EM EAD, 1., 2005, São Leopoldo. **[Trabalhos apresentados]**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005. 41. Slides. Disponível em: <biblioteca.ricesu.com.br/ciqead/13.ppt>. Acesso em: 09 jun. 2011.

_____. Universidade e informação: a biblioteca universitária e os programas de educação a distância - uma questão ainda não resolvida. Datagramazero: **Rev. Ci. Inf.**, Rio de Janeiro, v.

1, n. 4, ago. 2000. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/ago00/F_I_art.htm>. Acesso em: 09 jun. 2011.

NETTO, Carla; GIRAFFA, Lúcia; FARIA, Elaine. **Graduações a Distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2010. 145 p.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do Conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____; TOYAMA, Ryoko; KONNO, Noboru. SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, n.33, p.5-34, 2000. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0024630199001156>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

NUNES, Leiva; OLIVEIRA, Mara Janaina de; SILVEIRA, Murilo Artur Araújo da. A Institucionalização cognitiva da pesquisa científica em Ciência da Informação: das bibliotecas tradicionais às bibliotecas digitais. **Projeto de Pesquisa Institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil**: cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. 2008. Financiado pelo CNPq. Disponível em: <www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=175928>. Acesso em: 26 maio 2011.

NUNES, Lucemárie Louvain Soares. **Política pública de formação continuada de professores**: um estudo de caso na modalidade de educação a distância no Estado do Rio de Janeiro. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2012.

O’FARRILL, Ruben Toledano. Information literacy and knowledge management at work: conceptions of effective information use at NHS24. **Journal of Documentation**. v. 66, n.5, 2010. p. 706-733.

_____. Information literacy and knowledge management: preparations for an arranged marriage. **Libri**, v. 58, 2008, p. 155–171.

OLIVEIRA, Sonia Maria Marques de. Atitudes de planejamento em bibliotecários de instituições universitárias brasileiras. **Transinformação**, Campinas, v.7, n. -3, p. 51-74, jan-dez 1995.

PARNELL, Stephen. Redefining the Cost and Complexity of Library Services for Open and Distance Learning. **International Review of Research in Open and Distance Learning**., v.3, n.2, p. 1-15, oct. 2002. Disponível em: <<http://www.irrodl.org/content/v3.2/parnell.html>>. Acesso em: 12 set. 2012.

PEPPERDINE UNIVERSITY LIBRARIES, 2012. Disponível em:<<http://library.pepperdine.edu/>>. Acesso em: 06 set. 2012.

RETAMAL, D.R.C. **A gestão em cursos de educação a distância via internet: uma visão a partir dos fatores críticos de sucesso**. 2009. 180f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação do Centro

Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:<
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18252/000727582.pdf?sequence=1>>.
 Acesso em: 20. abr. 2012.

RIBEIRO, Adriano Carlos; SCHONS, Cláudio Henrique. A contribuição da *web 2.0* nos sistemas de educação online. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS, 4., 29 e 30 de Outubro 2008, Franca. **Anais eletrônico...** Franca: Uni-FACEF, 2008. Disponível em: < www.facef.br/quartocbs/artigos/G/G_140.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2011.

RIBEIRO, Luis Otoni Meirelles. **Planejamento e gestão de um centro de educação a distância voltado para educação profissional e tecnológica:** um estudo de caso. 2008. 316f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17243/000711316.pdf?sequence=1>> . Acesso em: 12 ago. 2011.

RIO DE JANEIRO (Estado). Resolução n. 458/2011, de 14 de setembro de 2011. Ratificação do termo aditivo n. 1 ao acordo de cooperação técnica celebrado entre a UFF, o Governo do Estado do Rio de Janeiro, através da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – SECT, a Fundação CECIERJ, a UERJ, a UENF, a UNIRIO, a UFRJ, a UFRRJ e o CEFET. Rio de Janeiro, 14 set. 2011. Disponível em: <[_ww.uff.br/conselhos/cep/resolucoes/2011/458-2011.pdf](http://www.uff.br/conselhos/cep/resolucoes/2011/458-2011.pdf)> . Acesso em: 22 out. 2012.

_____. Lei complementar n. 103, de 18 de Março de 2002. Transforma o Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro na Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro - Fundação Cecierj, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, 23 mar. 2002. Disponível em:<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/54bc5c4e0965316603256b8e005cc9c9?OpenDocument>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

RURATO, Paulo; GOUVEIA, Luís Borges. História do ensino a distância: uma abordagem estruturada. João Pessoa, v.1, n.1, 2004. p.159-168. Disponível em: <<https://bdigital.ufp.pt/dspace/bitstream/10284/635/1/159-168FCHS2004-2.pdf>>. Acesso em: 26. Abr. 2012.

SALES, Maria das Graças Gonçalves Machado. **Educação superior a distância na formação de professores:** entre fios e desafios, uma experiência formativa? 2008. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livres, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, no. 18.2003(no prelo). Disponível em:<www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>. Acesso em: 13. abr. 2012.

SANTOS, M. P. **Competência Informacional:** um estudo com os professores associados I do centro de tecnologia da UFPB. 2010. 197f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal da Paraíba,

2010. Disponível em:<

<http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/650/4/DISSERTA%C3%87%C3%83%20COMPLETA%20-%20REV3-%20PDF%20FINAL.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

SANTOS, M.R.G.F. **O processo de formação e gestão de três cursos de graduação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** 2009. 142f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em:<
<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17546/000715720.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 20. abr. 2012.

SANTOS FILHO, José Matias dos; GIANNASI-KAIMEN, Maria Júlia. Biblioteca digital como recurso informacional no ensino superior a distância (EaD): uma análise das instituições de ensino superior (IESs) credenciadas para Programas de EaD na região Sul do país. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v.19, n.3, p. 87-97, set./dez. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Inf. & Soc.: Est.**, , ano 20, nº 69, p.119-136, dez. 1999. Disponível em:<
www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf >. Acesso em: 11. maio 2012.

SAYÃO, Luis Fernando. Afinal, o que é biblioteca digital? **Rev. USP**, São Paulo, n.80, p. 6-17, dezembro/fevereiro 2008-2009.

SEMBAY, Marcio Jose. **Educação a Distância:** bibliotecas de polos de apoio presencial e bibliotecários. Florianópolis, 2009. 173f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <
repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92872/275857.pdf?sequence=1>.
Acesso em : 20 jun. 2011.

SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 12. A biblioteca universitária como laboratório para a sociedade da informação. Gramado, RS, 2012. Disponível em:< <http://www.snbu2012.com.br/>>. Acesso em: 04 set.2012.

_____. Biblioteca Universitária. Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias (SNBU). Fortaleza, c1998. Disponível em: <<http://www.biblioteca-servicos.ufc.br/snbu.html>> Acesso em: 12 jan. 2012.

SILVA, Helena et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 1, p.28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v34n1/a04v34n1.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

SILVA, Vinícius Farias da. **O papel do e-book reader no presente e no futuro das bibliotecas.** 2011. 120 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Departamento de Ciência da Informação da Universidade de Brasília, 2011. Disponível em:<
bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/.../2011_ViniciusFariasdaSilva.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

SNAVELY, L.; COOPER, N. The information literacy debate. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 23, n. 1, Jan. 1997. p. 9-14. Disponível em:

<[http://web.ebscohost.com/ehost/results?vid=2&hid=108&sid=aebe8dbf-950b-4fbb-856d-004aa4ae0ac9%40SRCSM2&bquery=\(JN+%22Journal+of+Academic+Librarianship%22+and+DT+19970101\)&bdata=JmRiPWxpaCZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl](http://web.ebscohost.com/ehost/results?vid=2&hid=108&sid=aebe8dbf-950b-4fbb-856d-004aa4ae0ac9%40SRCSM2&bquery=(JN+%22Journal+of+Academic+Librarianship%22+and+DT+19970101)&bdata=JmRiPWxpaCZ0eXBIPTEmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl)>. Acesso em: 23 jan. 2012.

SODT, Jill; SUMMEY, TERRI. Web 2.0 / Library 2.0. In: DISTANCE LIBRARY SERVICES CONFERENCE, 15., Memphis. **[Oral Work]** Tennessee: Off-Campus Library Services Departament, 2012. Disponível em: <ocls.cmich.edu/conference/.../summey.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

SOUSA, Eda Coutinho B. Machado de . Panorama internacional da educação a distância. **Em Aberto.**, Brasília, v.16, n.70, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/article/viewfile/1049/951pdf>> Acesso em: 19 mar. 2009.

SPUDEIT, D.F.A.O.; VIAPIANA, Noeli; VITORINO, Elizete Vieira. Bibliotecário e a Educação a Distância (EAD): mediando os instrumentos de conhecimento. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v.15, n.1, p. 54-70 jan./jun., 2010.

STEPHENS, K; UNWIN, L; BOLTON, N. The use of libraries by postgraduate distance learning students: a mismatch of expectations. **Open Learning**, v.12, n.3, p. 25-33, 1997.

_____; _____. Libraries, Distance Education and Independent Thinking. **The Journal of Library Services for Distance Education**. State University of West Georgia - Carrollton, Geórgia, vol. 1, n ° 1 - Agosto de 1997. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/m%C3%B3dulos/pesquisando-bibliografia-internet/heart-matter-libraries-distance-education-and-independent-#.UFoGELKPVrM>>. Acesso em: 19 set. 2012.

SUGAHARA, C.R.; FUENTES, L.F.; OLIVEIRA, S.M. Marketing : uma ferramenta fundamental para o profissional da informação. **Transinformação**, campinas, v.15, n.1, p.83-88, jan./abr., 2003. Disponível em: <<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/viewarticle.php?id=17>>. Acesso em: 09 jun. 2011.

TAMMARO, Ana Maria; SALARELLI, Alberto. **A biblioteca digital**. Tradução de Antônio Agenor Briquet de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2008. 378p.

THE UNIVERSITY OF MAINE, 2012. Disponível em:<<http://library.umaine.edu/>>. Acesso em: 12 set 2012.

TOMAÉL, Maria Inês. Redes de conhecimento. **DataGramZero** - Revista de Ciência da Informação, v.9, p.2, 2008. Disponível em:<http://www.dgz.org.br/abr08/Art_04.htm>. Acesso em: 02 jan. 2012.

TORRES, Cláudio. **A bíblia do Marketing Digital**. São Paulo: NOVATEC, 2009. 400p.

UNIVERSIDAD CARLOS III. **Servicios para estudios semipresenciales**: vicerrectorado de infraestructuras, médio ambiente y calidad: servicio de biblioteca. Madrid, Es: [s.n.], 2013. 2f. Disponível em:<

http://www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/sobre_la_biblioteca/copia_servicios/guia-semipresenciales-nueva.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2013.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. 2013. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=111&Itemid=27>. Acesso em: 04 jul. 2011.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. 2013. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=206%3Aufrij-ira-desenvolver-material-didatico-para-curso-de-biblioteconomia-da-uab&catid=1%3Anoticia&Itemid=7>. Acesso em: 26 fev. 2013.

VITORINO, E.; PIANTOLA, D. Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/download/1745/1343>. Acesso em: 23 jan. 2012.

_____. A perspectiva da Competência Informacional na Educação a Distância (EAD). **Inf.&Soc.:Est.**, João Pessoa, v.19, n.2, p.37-44, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1834/3023>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

XAVIER, Gley Fabiano Cardoso. Planejamento, criação e gestão de cursos a distância ou semipresenciais. 2009. **[Slide]**. Disponível em: <http://www.humus.com.br/down/gley_24e25_4.pdf>. Acesso em: 16. maio. 2012.

_____. Metodologia Spider: uma proposta baseada em padrões de metadados educacionais para planejamento e gestão de cursos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – CIAED, Educação a Distância e a Integração das Américas, 12., 18 a 22 de setembro, de 2005, Florianópolis/SC, **[Trabalho Apresentado]**, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/107tce3.pdf>>. Acesso em: 16. maio. 2012.

WEBBER, Sheila; JOHNSTON; Bill. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, v. 26, n. 6, p. 381–397, 2000.

WHITE, Larry Nash. Assessment Planning for Distance Education Library Services: Strategic Roadmaps for Determining and Reporting Organizational Performance and Value. In: DISTANCE LIBRARY SERVICES CONFERENCE, 14., Cleveland. **[Oral Work]** Ohio: Off-Campus Library Services Departament, 2010. Disponível em: <http://ocls.cmich.edu/conf2010/presentations/OCLS_2010_white2.ppt>. Acesso em: 30 jul. 2012.

WOIDA, Luana Maia. **Cultura informacional voltada à Inteligência Competitiva Organizacional no setor de calçados de São Paulo**. 2008. 255 f. Dissertação – (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista. 2008. Disponível em: <www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../woida_lm_me_mar.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2012.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORES DE SISTEMAS DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS)

Roteiro de entrevista – Coordenador (a) de bibliotecas

Esta pesquisa que tem o objetivo de identificar a prática de planejamento na Educação Superior a Distância, a participação do bibliotecário na criação dos cursos acadêmicos, bem como o apoio dado pela biblioteca universitária a aprendizagem dos estudantes *off-campus*. O levantamento de dados faz parte de pesquisa acadêmica que será apresentada por Mara Helena Forny Mattos Filha ao Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Ciência da Informação, da Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Prof^a. Regina de Barros Cianconi, Doutora em Ciência da Informação pela UFRJ/IBICT. O título da pesquisa é: “A biblioteca universitária e a educação superior a distância: estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro”. Desde já, agradeço a sua colaboração!

PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A)

Formação: _____

Nome da Universidade : _____

AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

1. A biblioteca universitária participa do planejamento e criação dos cursos acadêmicos a distância no Consórcio CEDERJ?

1.1 () Participa. 1.1.1 Qual a finalidade da participação? _____

1.2 () Já participou 1.3 () Nunca participou.

2. Existem iniciativas para criação de produtos e serviços visando a melhoria no atendimento aos estudantes no Consórcio CEDERJ?

2.1 () Sim. 2.1.1 Quais iniciativas? _____

2.2 () Não. 2.2.1 Por quê? _____

3. Já foi realizado o estudo de usuários com os estudantes dos cursos de graduação da modalidade a distância?

3.1 () Sim. 3.1.1 Qual finalidade? _____

3.2 () Não. 3.2.1 Por quê? _____

4. Como vê a participação do bibliotecário (representando as bibliotecas das universidades consorciadas ao CEDERJ) no planejamento dos cursos?

O PAPEL DA BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

5. Entre os serviços das bibliotecas universitárias, listados a seguir, assinale aqueles que são **oferecidos** aos estudantes no Consórcio CEDERJ, e os que são considerados **prioridade**, ou **irrelevante** para atender a comunidade *off-campus*.

Serviços	Oferecido	Prioridade	Irrelevante
5.1 Empréstimo domiciliar de materiais impressos (livros, periódicos etc)	()	()	()
5.2 Empréstimo de <i>e-books</i>	()	()	()
5.3 Empréstimo entre bibliotecas	()	()	()
5.4 Reserva de material bibliográfico	()	()	()
5.5 Serviço de entrega de material via correio	()	()	()
5.6 Serviço de cópia de documentos	()	()	()
5.7 Treinamento de usuários na utilização de ferramentas de busca	()	()	()
5.8 Treinamento para pesquisa em bases de dados na <i>web</i>	()	()	()
5.9 Serviço de referência (atendimento ao usuário)	()	()	()
5.10 Normalização de documentos	()	()	()
5.11 Catalogação na fonte	()	()	()
5.12 Disseminação Seletiva de Informação (DSI)	()	()	()
5.13 Outros. Especificar:	()	()	()

6. Há normas claramente definidas para os estudantes dos cursos de graduação a distância em relação ao uso dos serviços oferecidos pelas bibliotecas universitárias?

6.1 () Sim. 6.1.1. Como estão disponibilizadas? _____

6.2 () Não. 6.2.1 Por quê? _____

7. Existe o estabelecimento de acordos ou contrato, entre o Sistema ou a Superintendência de bibliotecas universitárias e o Setor de bibliotecas no Consórcio CEDERJ para que os alunos *off-campus* possam ter livre acesso não só ao empréstimo de livros, mas também aos recursos e serviços das bibliotecas acadêmicas?

7.1 () Sim. 7.1.1 Como funciona? _____

7.2 () Não. 7.2.1 Por quê? _____

8. Existem ações para que as bibliotecas universitárias promovam o uso dos seus serviços para a comunidade de educação a distância que está no Consórcio CEDERJ?

8.1 () Sim. 8.1.1 Quais são as ações? _____

8.2 () Não. 8.2.1 Por quê? _____

COMPARTILHAMENTO DA INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO E COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

9. Assinale quais ferramentas da *web* social (*web* 2.0)⁴², a seguir, a biblioteca utiliza para divulgar os serviços aos estudantes no CEDERJ. (Se desejar, escolha mais de uma alternativa).

9.1 () *Blog* elaborado, e atualizado pela própria biblioteca

9.2 () Páginas nas Redes Sociais (*facebook*, *Twitter*) elaborados e atualizados pela própria biblioteca

9.3 () *Wiki* elaborado e atualizado pela própria biblioteca

9.4 () Outra (s). 9.4.1 Qual (is)? _____

9.5 () Nenhuma ferramenta da *web* 2.0 é utilizada.

10. As ferramentas da *web* social no contexto da Educação a Distância, tem sido utilizadas para várias finalidades. Assinale para quais fins são usadas tais ferramentas na biblioteca universitária. (Se desejar, escolha mais de uma alternativa).

10.1 () Estimular a aprendizagem, o relacionamento e a troca de experiências entre os envolvidos com a EAD.

10.2 () Estimular a realização de trabalhos colaborativos dos envolvidos no Consórcio CEDERJ.

10.3 () Divulgar os serviços oferecidos pela biblioteca universitária.

10.4 () Outras. Especificar: _____

10.6 () Não são usadas.

11. Existem iniciativas voltadas para estimular o desenvolvimento da competência em informação⁴³ em estudantes dos cursos de graduação no Consórcio CEDERJ?

11.1 () Existe iniciativa implantada. 11.1.1 Explique como? _____

11.2 () Está prevista a implantação desta iniciativa.

11.3 () Não está prevista a implantação de iniciativa.

12. Entre as alternativas a seguir, assinale por ordem de relevância, quais as ações são necessárias para garantir maior participação das bibliotecas universitárias no apoio a comunidade de Educação Superior a Distância?

	5 Totalmente relevante	4 Muito relevante	3 Relevante	2 Pouco relevante	1 Irrelevante
Item	Ações para maior participação das bibliotecas universitárias na educação superior a distância				
12.1					
12.2					
12.3					
12.4					
12.5					

⁴² São os recursos da chamada *web* 2.0 que permitem ao usuário atuar como participante, colaborador, construtor de seus próprios conteúdos, possibilitam o relacionamento e compartilhamento de experiências em redes sociais, e estão sendo utilizados na educação a distância como instrumentos para a construção do conhecimento. Exemplos de recursos da *web* 2.0: *Blogs*, *Wikis*, *Google Docs*.

⁴³ Exemplo de iniciativa para o desenvolvimento da competência informacional: Programa de instrução de usuários, promovido pela biblioteca para estimular a aprendizagem independente e eficaz quanto à busca, acesso e uso da informação, de forma que o estudante *off-campus* aprenda a reconhecer e atender eficazmente as próprias necessidades informacionais. Algumas formas que podem ser utilizadas para estimular o desenvolvimento da competência informacional são através de tutoriais (textuais ou vídeos interativos), e até mesmo por meio do contato face a face, através de treinamento presencial, em bibliotecas. **OBS:** A competência informacional não é uma nova abordagem para treinamento de usuários quanto ao uso dos recursos da biblioteca. A sua proposta está em preparar o indivíduo para aprender a aprender, e no aprendizado ao longo da vida em relação às informações disponíveis tanto nos ambientes físicos, quanto na *web*. (ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES, 2008; DUDZIAK, 2002; 2003).

	os bibliotecários em relação ao atendimento da comunidade de Educação Superior a Distância.						
12.6	Existência de bibliotecários voltados ao atendimento dos estudantes dos cursos de graduação a distância.						
12.7	Outra. Especificar:						

13. Deseja fazer alguma observação ou sugestão a respeito do papel da biblioteca na educação superior a distância?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADORES DOS CURSOS)

Roteiro de entrevista – Coordenador (a) dos cursos

Esta pesquisa que tem o objetivo de identificar a prática de planejamento na Educação Superior a Distância, e a participação do bibliotecário na criação dos cursos acadêmicos. O levantamento de dados faz parte de pesquisa acadêmica, intitulada: “**A biblioteca universitária e a educação superior a distância: estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro**”, para elaboração da Dissertação de Mestrado de Mara Helena Forny Mattos Filha, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense, cuja investigação está sendo realizada sob a orientação da Prof^a. Regina de Barros Cianconi, Doutora em Ciência da Informação pela UFRJ/IBICT. Desde já, agradeço a sua colaboração!

PERFIL DO (A) ENTREVISTADO (A)

Formação: _____

Há quanto tempo trabalha com atividade envolvendo Educação Superior a Distância? _____

PLANEJAMENTO E CRIAÇÃO DOS CURSOS

1. O planejamento e a criação dos cursos contam com a participação de uma equipe multidisciplinar?
 - 1.1 () Sim. 1.1.1 Qual o perfil (formação) dos profissionais que participam?
 - 1.2 () Não.
2. O Consórcio CEDERJ leva em conta, a autonomia dos estudantes *off-campus* para realizar pesquisas além dos conteúdos indicados nos materiais didáticos?
 - 2.1 () Sim. 2.1.1 Quais são ações que visam estimular a realização da pesquisa pelo aluno?
 - 2.2 () Não. Justifique.
3. O CEDERJ costuma avaliar as expectativas, as necessidades e a satisfação dos estudantes em relação aos cursos?
 - 3.1 () Sim. 3.1.1 Os resultados dessas avaliações são usados para qual finalidade?
 - 3.2 () Não.
4. As ferramentas da *web* social (*web* 2.0)⁴⁴ tem sido utilizadas para várias finalidades. Assinale para quais fins são usadas tais ferramentas no Consórcio CEDERJ. (Se desejar, escolha mais de uma alternativa).
 - 4.1 () Estimular a aprendizagem, o relacionamento e a troca de experiências entre os envolvidos com a EAD.
 - 4.2 () Estimular a realização de trabalhos colaborativos dos envolvidos no Consórcio CEDERJ.
 - 4.3 () Outras. Especifique:
 - 4.4 () Não são usadas.
5. Como vê o papel da biblioteca na educação superior a distância?
 - 5.1 () Como um recurso de apoio à aprendizagem, que contribui para o processo formativo do aluno a distância.
 - 5.2 () Como um item obrigatório para a aprovação dos cursos, mas que pode ser substituída pelo uso da internet como forma de atender as necessidades de pesquisa dos estudantes.
 - 5.3 () Outro. Especifique.
6. Entre os possíveis serviços de uma biblioteca universitária para a comunidade de educação superior a distância listados a seguir, assinale aqueles que conhece.

6.1 () Empréstimo domiciliar de livros impressos	6.7 () Serviço de treinamento de usuários na utilização de ferramentas de busca na e pesquisa em bases de dados na <i>web</i>
6.2 () Empréstimo de <i>e-books</i>	6.8 () Serviço de referência (atendimento ao usuário).
6.3 () Empréstimo entre bibliotecas	6.9 () Normalização de documentos
6.4 () Reserva de materiais bibliográficos	6.10 () Catalogação na fonte
6.5 () Serviço de entrega de material via correio ou através de sistema de entrega eletrônica	6.11 () Disseminação Seletiva de Informação (DSI)
6.6 () Serviço de cópia de documentos	6.12 () Outros. Especifique:
7. O uso das bibliotecas (tanto as dos polos de ensino, como as universitárias) e dos seus produtos e serviços pelos estudantes estão previstos no planejamento dos cursos?

⁴⁴ São os recursos da chamada *web* 2.0 que permitem ao usuário atuar como participante, colaborador, construtor de seus próprios conteúdos, possibilitam o relacionamento e compartilhamento de experiências em redes sociais, e estão sendo utilizados na educação a distância como instrumentos para a construção do conhecimento. Exemplos de recursos da *web* 2.0: *Blogs, Wikis, Google Docs*.

7.1 () Sim. De que forma?

7.2 () Não. Por quê?

8. Considera no planejamento dos cursos, a participação do bibliotecário (representando as bibliotecas das universidades consorciadas ao CEDERJ), no sentido de criar produtos e serviços informacionais para os estudantes *off-campus*, bem como estabelecer acordos quanto ao uso dos recursos das bibliotecas universitárias? Justifique.

9. Quais são as habilidades desejáveis em um bibliotecário para participar na criação dos cursos de graduação na modalidade a distância?

10. De que forma as bibliotecas das universidades participantes do consórcio CEDERJ podem contribuir para apoiar a Educação Superior.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA

QUESTIONÁRIO

Este levantamento de dados tem o objetivo de identificar o apoio dado pela biblioteca universitária à aprendizagem dos estudantes *off-campus*, e é parte da pesquisa acadêmica, intitulada “A **biblioteca universitária e a educação superior a distância: estudo do planejamento dos serviços, compartilhamento da informação e do conhecimento nas universidades no Estado do Rio de Janeiro**”, para elaboração da Dissertação de Mestrado de Mara Helena Forny Mattos Filha, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação pela Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profª. Regina de Barros Cianconi, Doutora em Ciência da Informação pela UFRJ/IBICT. Para fins de privacidade, o nome e o e-mail do aluno não serão revelados nos resultados da pesquisa, apenas o curso, o período e o polo onde os respondentes estudam. Os dados serão agregados. Este questionário pode ser respondido por e-mail: **maraforny@yahoo.com.br**. Se desejarem, solicitem versão digital em formato.RTF, legível por todos os editores de texto. Agradeço sua colaboração!

PERFIL DO RESPONDENTE

Nome: _____ (Opcional) E-mail: _____ (Opcional)

Curso: _____ Período: ____ Polo onde estuda: _____

Universidade em que está cursando a graduação a distância: _____

1. Participa em alguma atividade acadêmica?

1.1 () Monitoria. 1.2 () Grupo de pesquisa. 1.3 () PIBIC⁴⁵. 1.4 () Não participo. 1.5 () Outra.. Qual? _____

NECESSIDADES E USO DA INFORMAÇÃO

2. Considera os materiais disponíveis na biblioteca do polo suficientes para a realização da sua pesquisa?

2.1 () Sim. 2.2 () Não. O que falta? _____ 2.3 () Não há biblioteca no polo. 2.4 () Não uso biblioteca do polo.

3. Quais os serviços, geralmente oferecidos pelas **bibliotecas universitárias**, que você (**na qualidade de estudante de educação a distância**) usa para obter a informação, o material bibliográfico e/ou artigos de que precisa.

7 Oferece e uso	6 Oferece, mas não uso, porque não me interessa.	5 Oferece, mas não sei se posso usar	4 Não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar	3 Não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar	2 Não oferece, mas tenho interesse em usar	1 Não é oferecido e nem tenho interesse em usar								
Item	Serviços oferecidos						7	6	5	4	3	2	1	
3.1	Serviços de referência (atendimento ao usuário).													
3.2	Serviços de orientação													
3.3	Instrução de usuários, no local, quanto ao uso dos recursos informacionais.													
3.4	Instrução de usuários, através de recursos interativos ou na Plataforma de EAD, quanto ao uso dos recursos informacionais.													
3.5	Assistência e instrução na utilização de equipamentos e publicações em suportes não impressos.													
3.6	Serviço de empréstimo entre bibliotecas (entrega rápida de materiais bibliográficos, a partir de coleções obtidas da instituição, via postal ou por meio de entrega eletrônica).													
3.7	Reserva e empréstimo de bibliografia básica e complementar.													
3.8	Reserva e empréstimo de material didático.													
3.9	Treinamento para realização de pesquisas bibliográficas em bases de dados e em sites da internet.													
3.10	Serviço de alerta sobre os assuntos de interesse													
3.11	Outros. Especifique, por gentileza:													

4. Encontra alguma dificuldade no uso dos serviços mencionados na questão anterior?

4.1 () Sim. Especifique, por favor: _____ 4.2 () Não.

5. Além dos materiais didáticos disponíveis, que outros materiais gostaria de poder consultar através da plataforma do CEDERJ? (Escolha mais de uma opção, se desejar).

- | | |
|--|--|
| 5.1 () <i>E-books</i> ; | 5.4 () Tutorial com <i>links</i> para acessar as bases de dados e as revistas científicas publicadas em várias áreas do conhecimento; |
| 5.2 () Áudiolivros; | 5.5 () Tutorial interativo ensinando a fazer pesquisas bibliográficas (quanto ao uso dos |
| 5.3 () Tutorial com <i>links</i> de catálogos | |

⁴⁵ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

online das bibliotecas universitárias e mecanismos de busca e escolhas de fontes informacional confiáveis na *web*);
as do CEDERJ; 5.6 () Outros. Especifique, por favor: _____

BUSCA DA INFORMAÇÃO

6. Costuma realizar pesquisas complementares aos conteúdos fornecidos pelos tutores, como parte da atividade do curso?

6.1 () Sim. 6.2 () Não. Por quê? _____

7. Na graduação que está cursando, os tutores e os professores costumam estimular a ida às bibliotecas universitárias para fazer pesquisas, caso não encontre o material que necessita na biblioteca do polo de onde estuda?

7.1 () Sim. 7.2 () Não. Dê sua opinião a respeito _____

8. Assinale entre as alternativas a seguir, as formas usadas para buscar as informações de livros ou artigos de que precisa para realizar pesquisas acadêmicas. (Escolha mais de uma opção, se desejar).

- | | |
|--|--|
| 8.1 () Conversa face a face com outras pessoas. | 8.10 () Consultas as Redes Sociais (<i>Facebook, Twitter</i> etc). |
| 8.2 () Busca no <i>Google</i> ou outra ferramenta similar na <i>web</i> . | 8.11 () Busca em <i>sites</i> de eventos da área. |
| 8.3 () Consulta ao catálogo <i>online</i> de bibliotecas universitárias. | 8.12 () Busca em bases de dados da área. |
| 8.4 () Consulta a <i>Blogs</i> . | 8.13 () Consultas aos colegas e professores nos fóruns. |
| 8.5 () Consulta a <i>Wikis</i> . | 8.14 () Uso do RSS <i>Feeds</i> para obter informações atualizadas. |
| 8.6 () Consulta aos bibliotecários da universidade. | 8.15 () Através de acesso a <i>e-books</i> gratuitos disponíveis em <i>Websites</i> das universidades ou das bibliotecas. |
| 8.7 () Consulta aos auxiliares de bibliotecas nos polos. | 8.16 () Através de acesso a <i>e-books</i> gratuitos disponíveis em <i>Website</i> do CEDERJ. |
| 8.8 () Consulta aos bibliotecários do CEDERJ. | 8.17 () Outro. Por gentileza, especifique: |
| 8.9 () Conversa através do uso de <i>Chat</i> como: <i>MSN, Skype, Google Talk</i> etc. | |

9. Assinale, entre as alternativas a seguir, os tipos de barreiras que dificultaram a localizar e acessar às informações que necessitava em sua pesquisa recente. (Escolha mais de uma opção, se desejar).

- | | |
|---|---|
| 9.1 () Falta de conhecimento de como usar fontes específicas como por exemplo, bases de dados da área. | 9.6 () O endereço da <i>web</i> da publicação desejada havia mudado. |
| 9.2 () O fato do serviço de acesso ao material ser pago. | 9.7 () Acesso restrito aos conteúdos <i>online</i> como <i>e-books</i> , artigos, teses, dissertações. |
| 9.3 () Falta do material que precisava na biblioteca universitária. | 9.8 () A informação só está disponível em língua estrangeira que não domina. |
| 9.4 () Falta do material que precisava na biblioteca do polo. | 9.9 () Outros. Por favor, especifique: _____ |
| 9.5 () Não teve acesso ao empréstimo do material que precisava na biblioteca universitária. | 9.10 () Nenhuma barreira |
| | 9.11 () Não lembro. |

COMPARTILHAMENTO DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO

10. Defina em grau de concordância, a motivação que o (a) levaria a compartilhar a informação sobre o que está pesquisando.

	5 Concordo totalmente	4 Concordo parcialmente	3 Indiferente	2 Discordo parcialmente	1 Discordo totalmente
Item	Motivação para compartilhar				
10.1					
10.2					
10.3					
10.4					
10.5					
10.6					
10.7					
10.8					

11. Defina em grau de concordância, as razões para não querer compartilhar as informações sobre o que está pesquisando.

	5 Concordo totalmente	4 Concordo parcialmente	3 Indiferente	2 Discordo parcialmente	1 Discordo totalmente
Item	Motivação para não compartilhar				
11.1					
11.2					
11.3					
11.4					
11.5					
11.6					

12. Assinale em grau de concordância, quais são as ações que você percebe, no curso de graduação em que está cursando, quanto ao estímulo à interação, colaboração e compartilhamento entre os estudantes, tutores e professores.

5 Concordo totalmente	4 Concordo parcialmente	3 Indiferente	2 Discordo parcialmente	1 Discordo totalmente								
Item	Percepção em relação ao estímulo à interação, colaboração e compartilhamento							5	4	3	2	1
12.1	Percebo que há incentivo à realização de trabalhos em grupo.											
12.2	Percebo que há incentivo à troca de experiências entre os estudantes e tutores.											
12.3	Percebo que há incentivo à interação com os estudantes dos cursos de graduação na modalidade presencial.											
12.4	Percebo que há discussões nos fóruns, nas listas de discussão e nas redes sociais.											
12.5	Percebo que há trabalhos apresentados, compartilhamento de dúvidas e aprendizagem em palestras e eventos da área.											
12.6	Não percebo nenhum estímulo à interação por parte do meu curso.											

13. Assinale entre as alternativas a seguir, quais os espaços que são oferecidos pelos cursos costuma usar para interagir, realizar trabalhos de colaboração, e compartilhar informações e aprendizagem na graduação que está cursando.

7 Oferece e uso	6 Oferece, mas não uso, porque não me interessa.	5 Oferece, mas não sei se posso usar	4 Não sei se é oferecido, mas tenho interesse em usar	3 Não sei se é oferecido e nem tenho interesse em usar	2 Não oferece, mas tenho interesse em usar	1 Não é oferecido e nem tenho interesse em usar								
Item	Espaços oferecidos e usados para interagir, colaborar e compartilhar informação e conhecimento.							7	6	5	4	3	2	1
13.1	Plataforma do CEDERJ.													
13.2	Contato face a face no polo.													
13.3	Contato face a face na biblioteca universitária.													
13.4	Redes sociais como: <i>facebook</i> , <i>twitter</i> da biblioteca universitária.													
13.5	<i>Blog</i> da biblioteca universitária.													
13.6	<i>Blog</i> do curso.													
13.7	<i>Webside</i> da biblioteca universitária.													
13.8	Encontros informais com colegas em eventos.													
13.9	Fóruns, listas de discussão e redes sociais do curso.													
13.10	Reuniões e confraternizações promovidos pelo curso.													
13.11	<i>Wiki</i> ou <i>Google Docs</i> do curso.													
13.12	<i>Chat</i> como: <i>MSN</i> , <i>Skype</i> , <i>Google Talk</i>													
13.13	Compartilhamento de vídeos como: <i>You Tube</i> , <i>Google vídeos</i> .													
13.14	Outros. Especifique, por gentileza:													

14. Entre as alternativas a seguir, indique o nível de concordância com que consegue perceber, o apoio da biblioteca universitária à aprendizagem dos estudantes dos cursos de graduação a distância, bem como o ambientes/ou espaços para estimular o compartilhamento do conhecimento por ela oferecidos.

5 Concordo totalmente	4 Concordo parcialmente	3 Indiferente	2 Discordo parcialmente	1 Discordo totalmente								
Item	Apoio da biblioteca universitária aos estudantes de graduação a distância							5	4	3	2	1
14.1	Percebo a biblioteca universitária como espaço de aprendizagem, e de compartilhamento da informação e conhecimento.											
14.2	Percebo que a biblioteca universitária estimula os alunos de educação a distância ao uso do espaço físico através de visitas guiadas (<i>in loco</i> ou através de vídeos em <i>Websites</i> ou nas redes sociais), e esclarecendo as políticas de uso dos materiais bibliográficos (guias impressos ou tutoriais interativos), bem como o uso dos serviços oferecidos.											
14.3	Percebo que a biblioteca universitária promove debates tanto no espaço físico, quanto na <i>web</i> (através das redes sociais como <i>facebook</i> , <i>twitter</i> , ou no <i>blog</i>) sobre a educação a distância no ensino superior.											
14.4	Percebo que o bibliotecário estimula trocas de experiências com outras pessoas através da divulgação de eventos na área (<i>in loco</i> ou através de vídeos em <i>Websites</i> ou nas redes sociais).											
14.5	Percebo que o bibliotecário incentiva os trabalhos colaborativos, sugerindo fontes informacionais e pessoas que possam ajudar com o assunto de interesse.											
14.6	Não considero as bibliotecas como recurso de apoio à aprendizagem											

15. Deseja sugerir ou fazer qualquer observação a respeito da participação da biblioteca na Educação Superior a Distância?