



## A competência em informação em convergência com os princípios da Educação Profissional e Tecnológica

*Nelson Marcos Ferreira*

Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Brasil

*Adriano Eurípedes Medeiros Martins*

Universidade Estadual de Goiás – UEG, Brasil

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar o conceito de Competência em Informação, eixo estruturante de práticas educativas informacionais desenvolvidas em bibliotecas, tendo em vista as bases da formação integral na modalidade da Educação Profissional e Tecnológica. Jogando luz, assim, em uma educação informacional de viés contra hegemônico, na medida em que sua fundamentação epistemológica estaria lastreada na omnilateralidade, e não no pragmatismo produtivista neoliberal do contemporâneo. Afinal, em síntese, defendemos que educação não se circunscreve a instruir profissionais para o famigerado mercado, mas a formar cidadãos para o mundo do trabalho. Quanto à armadura teórica, lançaremos mãos, principalmente, dos seguintes autores: Campello, B. (2022); Doyle, A. (2018); Dudziak, E. (2003); Freire, P. (2000, 2006, 2011 e 2014) e Frigotto, G. (2007).

**Palavras-chave:** bibliotecas; competência em informação; educação informacional; educação profissional e tecnológica; omnilateralidade.

### INFORMATION COMPETENCE IN CONVERGENCE WITH THE PRINCIPLES OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION

#### ABSTRACT

This article aims to problematize the concept of Information Literacy, a structuring axis of informational educational practices developed in libraries, considering the foundations of holistic education within the scope of Professional and Technological Education. In this sense, it sheds light on an informational education with a counter-hegemonic perspective, insofar as its epistemological foundation would be grounded in omnilaterality, rather than in the neoliberal, productivist pragmatism of contemporary times. Ultimately, we argue that education should not be confined to training professionals for the so-called market, but rather to forming citizens for the world of work. Regarding the theoretical framework, we will primarily draw upon the following authors: Campello, B. (2022); Doyle, A. (2018); Dudziak, E. (2003); Freire, P. (2000, 2006, 2011, and 2014); and Frigotto, G. (2007).

**Keywords:** libraries; information literacy; informational education; professional and technological education; omnilaterality.

## COMPETENCIA INFORMATIVA EN CONVERGENCIA CON LOS PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo problematizar el concepto de Competencia en Información, eje estructurante de las prácticas educativas informacionales desarrolladas en bibliotecas, considerando las bases de la formación integral en la modalidad de Educación Profesional y Tecnológica. De este modo, se pone en evidencia una educación informacional con un enfoque contrahegemónico, en la medida en que su fundamentación epistemológica estaría basada en la omnilateralidad, y no en el pragmatismo productivista neoliberal contemporáneo. En síntesis, defendemos que la educación no debe limitarse a instruir profesionales para el tan mencionado mercado, sino a formar ciudadanos para el mundo del trabajo. En cuanto al marco teórico, recurriremos principalmente a los siguientes autores: Campello, B. (2022); Doyle, A. (2018); Dudziak, E. (2003); Freire, P. (2000, 2006, 2011 y 2014); y Frigotto, G. (2007).

**Palabras clave:** bibliotecas; competencia en información; educación informacional; educación profesional y tecnológica; omnilateralidad.

### INTRODUÇÃO

*Sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder. Do mesmo modo que os Estados-Nações se bateram para dominar territórios, e com isto dominar o acesso e a exploração das matérias-primas e da mão-de-obra barata, é concebível que eles se batam no futuro para dominar as informações. Assim encontra-se aberto um novo campo para as estratégias industriais e comerciais e para as estratégias militares e políticas*  
(Lyotard, 2009, p. 5)

A Competência em Informação, como a conhecemos no Brasil, tem sua origem no termo *Information Literacy* que, em uma tradução literal, pode ser compreendida como alfabetização informacional (Campello, 2003). Logo, tem como objetivo fomentar o desenvolvimento de habilidades informacionais, tais como: localizar, avaliar, utilizar e comunicar eficazmente informações em diversas formas (ALA, 2008). Sua primeira menção em um documento público foi no relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, de autoria do bibliotecário e agente da indústria informacional estadunidense, Paul G. Zurkowski, em 1974 (Nascimento, 2018).

Apresentado à Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação estadunidense, o documento alertava sobre a urgência de envidar esforços e recursos para que os cidadãos daquele país se tornassem alfabetizados no uso da informação e de tecnologias (Dudziak, 2003), posto que havia sido constatado que muitos ainda não possuíam habilidades técnicas para utilizar a variedade de recursos informacionais. Nessa esteira, houve a proposição de que, em um prazo de dez anos, 1974-84, deveriam ser criados programas a esse respeito (Nascimento; Perrotti, 2017).

No contexto brasileiro, de acordo com Campello (2003), a Competência em Informação foi mencionada pela primeira vez por Caregnato (2000, p. 50), sendo que na ocasião o termo foi traduzido por “alfabetização informacional”. O texto em questão expande o conceito de educação de usuários em bibliotecas e sublinha a necessidade de que elas estejam preparadas para ofertar possibilidades novas de desenvolver, junto aos usuários, habilidades informacionais imperativas à interação do ambiente digital.

## **METODOLOGIA**

*As questões terminológicas são importantes na filosofia. Como disse uma vez um filósofo pelo qual tenho o maior respeito, a terminologia é o momento poético do pensamento (Agamben, 2009, p. 23).*

Sobre o método, ou seja, o caminho teórico elegido para se abordar o problema definido, esclarecemos que esta pesquisa é de natureza básica, de abordagem qualitativa, tendo sido efetuada revisão bibliográfica da temática em questão nas principais bases de dados eletrônicas, livros, dissertações, teses etc. Desse modo, a partir desse debruçamento na armadura teórica, o texto ficou consubstanciando nos seguintes autores e suas concepções de mundo, educação e homem: Campello, B. (2022); Doyle, A. (2018); Dudziak, E. (2003); Freire, P. (2000, 2006, 2011 e 2014) e Frigotto, G. (2007).

## **DISCUSSÃO TEÓRICA**

*Para entender a natureza da nossa dívida com a Educação Básica e a Educação Profissional e Tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente (Frigotto, 2007, p.1131)*

A educação, à semelhança do trabalho, é uma atividade fundamental do homem, basta ver que é, maiormente, por meio dela que o sujeito, em relação com outros, adquire criticidade, criatividade, valores e saberes que os ajudam a tentar compreender o mundo ao seu redor. Nessa esteira, ela é um elemento basilar da realidade material<sup>1</sup> que orbita a humanidade, inclusive estando intrinsecamente ligada ao fazer humano, ao trabalho: “à luz do materialismo histórico-dialético [...]. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do

---

<sup>1</sup> Uma vez que se entende que “[...] os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica”. (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Sendo assim, o homem transmite seu milenar legado cultural mediante o processo civilizatório da educação. Entretanto, por óbvio, como não existe discurso neutro, o ato de educar, desde os últimos séculos capitaneado pelo Estado, é sempre atravessado por visões de mundo, de homem e de sociedade, consubstanciadas na classe dominante:

A ideologia está presente em todos os atos e gestos dos indivíduos a tal ponto que é indiscernível a partir de sua ‘experiência vivida’, e que todas as análises imediatas do ‘vivido’ estão profundamente marcadas pelos temas da evidência ideológica. Quando [o homem] acredita ver com a percepção pura e desnuda da própria realidade ou com uma prática pura, o indivíduo (e o filósofo empirista) está, na realidade, vendo [a realidade] com uma percepção e uma prática impuras, marcadas por invisíveis estruturas da ideologia; como não percebe a ideologia, toma sua percepção das coisas e do mundo pela percepção das "coisas mesmas", sem notar que esta percepção não lhe é dada senão sob o véu das formas insuspeitadas da ideologia, sem notar que está de fato recoberto pela invisível percepção das formas da ideologia (Althusser, 1966, p. 20).

Afinal, essa é uma das formas por excelência de garantir a manutenção do *status quo*, dado que: “[...] a ideologia está destinada a assegurar a coesão das relações dos homens entre si e dos homens com suas tarefas na estrutura geral de exploração de classe, que predomina sobre todas as outras relações” (Althusser, 1966, p. 22). Por esse prisma, não se trata, em absoluto, de fomentar uma pedagogia imparcial, mas de reconhecer o lastro epistemológico que está em jogo e, caso favoreça qualquer tipo de opressão<sup>2</sup>, em vez de emancipação, problematizá-la expondo suas contradições inerentes.

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamento, em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber (Foucault, 1997, p. 19, apud Queiroz, 2002, p. 13).

Não por acaso, na história da educação foram produzidas as mais diversas concepções pedagógicas que, de acordo com Saviani (2008, p. 11), basicamente, dividem-se em dois

---

<sup>2</sup> Não se deve olvidar que a escola, mesmo atualmente, compartilha, em grande medida, do modelo total presente em instituições como manicômios, priões, conventos, hospitais e quartéis. Vide: “na oficina, na escola, no exército funciona como repressora toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosseria, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora” (Foucault, 1984, p. 203).

grandes grupos, quais sejam: a) “aquelas que procuram orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente”, e b) “aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”. Ora, em uma sociedade capitalista neoliberal, isto é, guiada pela mercantilização de tudo e todos, inclusive da educação, claramente, há espaço efetivo apenas para um desses modelos, o hegemônico. Enquanto os trabalhadores e sua luta diária contra hegemônica resistem<sup>3</sup> marginalmente ao sistema. Cenário que escancara:

[...] uma concepção reducionista e precária da educação, que passa a ser tratada como um mero instrumento de internalização e reprodução da lógica dominante e exploratória do capital. Isso deturpa e compromete a função social que o complexo educativo desempenha na formação humana, por meio da apropriação do conjunto de produtos materiais e culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade (Oliveira; Santos, 2022, p. 3).

Com efeito, essa lógica educacional é fortemente influenciada não pela autonomia, criticidade, criatividade ou emancipação, mas pelo individualismo, competição, consumismo e, por óbvio, o famigerado mercado. Aliás, cada vez mais é naturalizada sua antropomorfização e aversão às políticas públicas sociais, ao passo que ele não parece ter qualquer problema com fascismo e reformas contra os trabalhadores<sup>4</sup>. Conforme fica muito claro no cotejamento das duas imagens a seguir:

---

<sup>3</sup> Conforme ressalta Freire (2011, p. 48, grifo nosso): “A forma como atua uma biblioteca popular, a constituição do seu acervo, as atividades que podem ser desenvolvidas no seu interior, e a partir dela, tudo isso, indiscutivelmente, tem que ver com técnicas, métodos, processos, previsões orçamentárias, pessoal auxiliar, mas, sobretudo, *tudo isso tem que ver com uma certa política cultural. Não há neutralidade aqui também*”.

<sup>4</sup> De fato, “o governo Bolsonaro é marcado por uma direção política que atenta contra a própria sobrevivência da classe trabalhadora. Sua escolha pela necropolítica impõe um extermínio a todos/as aqueles/as que ameacem o grande capital, como é o caso das ações orquestradas contra os povos indígenas, ribeirinhos e quilombolas; contra a Amazônia e seu desmatamento criminoso; na liberação de centenas de agrotóxicos; no pacote anticrime; na contrarreforma da previdência social; na garantia de armamento aos grandes proprietários de terra; nas reduções orçamentárias das políticas sociais; nos sucessivos cortes nas universidades e na cultura, e, portanto, no descrédito com relação à ciência e à cultura, como campos de elevação da consciência. Em nenhuma das propostas existe algo que se volte à proteção da vida da população que vive em condições de fome e miséria. Não há nada que promova e preserve a vida, ao contrário, todas as ações de seu governo vão na direção de viabilizar a morte, por meio, do enxugamento total do Estado brasileiro, transformando-o por completo em um Estado de contenção social ou penal, que aplica uma política punitiva potencialmente agressiva contra a classe trabalhadora, em especial, contra negros/as; população LGBTQI+ e mulheres. Assim, o governo Bolsonaro acaba por ratificar e aprovar suas necropráticas absolutamente discriminatórias, racistas e lgbtfóbicas que sempre estiveram presentes desde o Brasil colonial, mas que atualmente têm a anuência e aprovação de uma parte considerável da população que acaba sendo envolvida numa trama que tece a teia de sua morte, sem perceber que está sendo aniquilada” (Castilho; Lemos, 2021, p. 272).

Figura 1 – Prosopopeia...



Fonte: Exame e CNN online

Em síntese, na primeira notícia há um mercado sedento por reformas contra a classe trabalhadora, enquanto na segunda, ele fica desagradado com a vontade política de Lula de priorizar a educação, considerando-a um investimento, não gasto. Parece ficção? Mas, assim como nessa próxima manchete, é apenas a lógica capitalista neoliberal a todo vapor:

Figura 2 – Trick-or-treat?



Fonte: Infomoney

Portanto, esse é o terreno epistemológico que subjaz a Competência em Informação (CoInfo), que trata, em linhas gerais, da capacidade de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usá-la efetivamente (ALA, 1989, tradução nossa). Todavia, da forma como tem sido estruturada, ou seja, circunscrita ao instruir, não ao

educar, e, não obstante, sem refletir sobre as condições materiais de acesso do alunado<sup>5</sup> brasileiro às bibliotecas escolares e universitárias, aos livros, aos computadores, ao ócio necessário para reflexão e, infelizmente, até mesmo se não se encontra em insegurança alimentar. Como pensar de barriga vazia?

Figura 3 – O capitalismo que deu certo



Fonte: Brasil de Fato

Ao ignorar toda essa concretude das condições de vida em um país com histórico de colonização, afinal o Brasil foi o último país das Américas a abolir o regime escravocrata e o penúltimo do mundo, o avanço da agenda reformista desde o golpe em desfavor da ex-presidenta Dilma Rousseff, e com um dos piores índices de desigualdade social do mundo, a CoInfo estaria trabalhando segundo os interesses de quem?

Em vista disso, as palavras de ordem de qualquer ato educativo não devem ser puramente pragmáticas, orientadas ao produtivismo, mas ter como bússolas conceitos chaves para o porvir, tais como: cidadania e democracia. Caso contrário, em verdade, “[...] é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento, é puro exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101). Por conseguinte, diante desse cenário, urge “[...] construir, desde agora, na disputa contra-hegemônica, processos educativos que conduzam as novas

<sup>5</sup> Desde o início da sua expansão, o neoliberalismo mirou a escola, a universidade etc. Afinal, elas são encaradas como verdadeiras fábricas de “capital humano”, ou seja, pessoas que irão alimentar um sistema produtivo baseado na concorrência generalizada.

gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista centrada na competição e consumo, a necessidade de sua superação” (Frigotto, 2009, p. 69).

## RESULTADOS

*A educação tradicional capitalista é, ao mesmo tempo, reflexo e fonte da desigualdade social, gerando uma visão de mundo que garante acomodação, e ensinando ricos e pobres a se conformarem com a estrutura social, que deve ser percebida como inevitável e imutável (Gallo, 1995, p. 35).*

Portanto, a nossa tese versa sobre o intento de edificar uma proposta de educação informativa em bibliotecas, coordenada por bibliotecários em parceria com docentes, que não passe ao largo dos princípios da Educação Profissional Tecnológica. Recorrendo ao mestre Paulo Freire (2006, p. 30): “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Isto é, uma articulação educacional de trabalhadores para trabalhadores, com vistas a dialogar com as dimensões que deveriam ser inseparáveis, como é o caso do trabalho, da educação, da cultura, da ciência e da tecnologia

[...] a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (Freire, 2011, p. 14).

Mesmo porque, aqui, não se entende que o multifacetado processo de ensino-aprendizagem é engendrado exclusivamente por docentes e no espaço sala de aula, pois “o caminho (método) é aquele que se traça com outros e não aquele que é traçado por outros” (Barreto; Pelbart, 2023, p. 20). Diversamente, parte-se da premissa que todo encontro tem potência<sup>6</sup> transformadora, emancipatória, sobretudo se não pensado na lógica cartesiana, que vislumbra o multifacetado processo de ensino-aprendizagem recusando afetos e corpos, somente o racional tem validade científica:

Corpo e afeto simplesmente não detêm nenhum papel epistemológico relevante no processo de ensino-aprendizagem tradicional. E, quando entram em cena, fazem isso, ou ocupando o papel de obstáculo ao ‘verdadeiro’ aprendizado, como ocorre com os afetos, ou ocupando um papel secundário, como é o caso dos corpos, vistos como artefatos mecânicos que funcionam

---

<sup>6</sup> Conforme problematizam Barreto e Pelbart (2023, p. 4), trata-se, portanto, de um “[...] ato educativo na direção de uma experiência geradora de autonomia, seja de professores, seja de alunos, vale dizer, fazer do processo de ensino-aprendizagem um exercício de bons encontros capazes de aumentar a potência dos envolvidos e, assim, favorecer a produção de si - de corpos, afetos e pensamentos - na direção de uma ética afirmativa da vida enquanto processo permanente de criação”.

como ‘suporte da mente.’ No mais, afetos e corpos devem ser silenciados/paralisados para que a mente racional ‘trabalhe’ (Barreto; Pelbart, 2023, p. 3).

Ora, em um ambiente educacional, todos os trabalhadores, cada qual à sua forma, concorrem para que ali sejam engendrados encontros transformadores no sentido de experiências geradoras de:

[...] autonomia, seja de professores, seja de alunos, vale dizer, fazer do processo de ensino-aprendizagem um exercício de bons encontros capazes de aumentar a potência dos envolvidos e, assim, favorecer a produção de si — de corpos, afetos e pensamentos — na direção de uma ética afirmativa da vida enquanto processo permanente de criação (Barreto; Pelbart, 2023, p. 3).

Indo ao encontro, então, de uma educação integral, omnilateral, que se fundamenta na *práxis* de um “fazer conhecendo” e um “conhecer fazendo”, com o objetivo de erigir todas as potencialidades da pessoa humana em uma relação dialética entre teoria e prática, pensamento e ação, espírito e força. Para tanto, faz-se necessário abandonar a neutralidade de outrora, reconhecer-se como pertencente à classe trabalhadora e assumir um compromisso ético e político com fins de superação coletiva desse modelo perverso de sociedade. E isso pode acontecer, paulatinamente, mediante o fomento de uma educação que não forme autômatos ou opressores, mas sujeitos capazes de sentir e pensar a concretude de sua realidade e modificá-la coletivamente.

## CONCLUSÃO

*Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 2017, p. 95-96).*

Com isso em mente, a classe trabalhadora, aqui particularizada na figura dos bibliotecários, não deve se furtar a essa tarefa que urge no contemporâneo. Corpos instruídos docilmente, obedientes e empreendedores de si mesmos, apenas repetem, incessantemente, a violência de todo o processo colonizatório do sul global, posto que “[...] quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como

transformadores dele. Como sujeitos” (Freire, 2014, p. 83). Portanto, não se trata de eliminar os programas de competência em informação já existentes em bibliotecas, mas de problematizá-los epistemologicamente, com vistas a fomentar uma educação informacional que não reforce o capitalismo neoliberal, mas que o imploda, abrindo fissuras para um horizonte utópico, não distópico. Para tanto, cabe ao bibliotecário:

[...] largar seu papel passivo, de mero processador técnico de livros e desempenhar um papel ativo: agente de mudanças sociais. Tem de lembrar que é um educador, que uma das funções da biblioteca escolar é ensinar o aluno a pensar e, portanto, é sua função também ensinar os usuários a pensar, refletir e questionar os saberes registrados - verificar a pertinência, validade, aplicabilidade das idéias contidas nos livros (Caldin, 2005, p. 164).

Em tempo, é importante ressaltar que já existe a concepção de Competência Crítica em Informação, adjetivada justamente pelas críticas aqui levantadas:

Competência crítica em informação é uma linha de estudos que: a) critica visões, pesquisas ou projetos ideologizantes de competência em informação; b) integra elementos da teoria crítica da sociedade e da pedagogia crítica (de Paulo Freire) em suas reflexões e práticas, e; c) se propõe a combater os efeitos nefastos do capital sobre a circulação de informação na sociedade. [...]. Ao integrar essas três dimensões, o conceito de competência crítica em informação engloba reflexão, crítica e ação (Doyle, 2018, p.27).

Todavia, como ser crítica sem sair da lógica neoliberal das competências e habilidades para o mercado? Não seria mais congruente epistemologicamente iniciar a criticidade pela própria nomeação do conceito? Quiçá, dessa forma, fomenta-se um território de ação possível do bibliotecário e da biblioteca cujo intento, precisamente,

era de problematizar. Afinal, cabe lembrar que a figura do bibliotecário, a princípio, não remetia a uma profissão técnica que exige quase um autômato<sup>7</sup> que repassa instruções detalhadas aos quatro ventos, em uma espécie de regurgitação de normas e padrões, mas a um douto. Não à toa, na Grécia Antiga, seja em Alexandria, Pérgamo ou Atenas, assim como em Roma, os bibliotecários eram, em sua maioria, “eruditos, literatos, filósofos e cientistas” (Vega, 1959, p. 137). E, como tal, sua contribuição para a educação brasileira contemporânea, indubitavelmente, não deve ser ignorada.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, G. *O que é contemporâneo?* E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009. p. 55-76.

---

<sup>7</sup> Não raro, “o bibliotecário, pelo menos o de formação humanística média ou superior, se vê reduzido, em tais bibliotecas, ao exercício de só uma de suas funções: a de catalogação” (Vega, 1959, p. 152).

ALTHUSSER, L. La ideología. In: *Teoría, práctica teórica y formación teórica*. Ideología y lucha ideológica. Traducción de Enrique Román. In: Casa de las Américas, ano VI, n. 34, p, 05-31, enero-febrero, La Habana, Cuba, 1966. (Hechos/Ideas).

BARRETO, A. V. de B.; PELBART, P. P. Educação para a potência ou a arte dos bons encontros: três ou quatro ideias sobre Espinoza e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, 2023.

CALDIN, C. F. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. *Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, v.10, n. 2, p. 163-168, 2005.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v.32, n.3, p.28-37, Set./Dez. 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ci/a/9nQgbdkq5nXsNBLfv5MBHNM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidades informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Revista de Biblioteconomia e Comunicação**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55, 2000. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/11663/> Acesso em: 1 out. 2021.

CASTILHO, D. R.; LEMOS, E. L. de S. Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira. *R. Katál.*, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 269-279, maio/ago. 2021.

DOYLE, A. Ideologia e competência crítica em informação: um olhar para movimentos de biblioteconomia crítica. *Folha de Rostto, Juazeiro do Norte*, v. 4, n. 1, p. 25-33, 2018. Disponível em:  
<https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderostto/article/view/274>. Acesso em: 3 dez. 2021.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 32, n.1, p. 23-35, 2003. DOI: <https://doi.org/10.18225/ci.inf.v.32i1.1016>. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016>. Acesso em: 25 maio 2022.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed.; São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. *Educ. Soci.*, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. Posfácio: Silvano Santiago - 12a ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

NASCIMENTO, L. dos S. *Informação e educação: as origens da information literacy - um estudo do relatório "the information service environment relationships and priorities"*, de Paul Zurkowski. 2018. Dissertação (Mestrado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: <http://10.11606/D.27.2018.tde-03122018-153225>. Acesso em: 10 jun. 2002.

NASCIMENTO, L. D. S.; PERROTTI, E. Informação e educação: um estudo do relatório “the information service environment: relationships and priorities”, de Paul Zurkowski. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, p. 36-40, 2017. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/751>. Acesso em: 10 jun. 2022.

OLIVEIRA, T. F. de. Novos Caminhos: o velho Neoliberalismo em ataque à educação. *Tear, Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 11, n. 2, 2022

QUEIROZ, C. S. *A educação como estética da existência: uma crítica anarquista ao construtivismo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, Mestrado em História e Filosofia da Educação, 2002. Disponível em: <http://ccssp.com.br/arquivos/teses/Cristina%20S.%20Queiroz%20-z20A%20educacao%20como%20estetica%20da%20existencia.%20Uma%20critica%20anarquista%20ao%20construtivismo.pdf>. Acesso: 06 out. 2023.

SAVIANI, D. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação*, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2000. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>. Acesso em: 20 set. 2023.

VEGA, L. de la. Bibliotecário e documentalista: uma divergência e um problema. Tradução de Lygia N. Fernandes. *Revista de Artigos, Biblioteca e Museus*, Madrid. Tomo LX, julho, dezembro, 1959.

## **SOBRE OS AUTORES**

*Nelson Marcos Ferreira* possui mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (2023). Pós-graduação pela Faculdade Internacional Signorelli (2014). Bacharel em Biblioteconomia pelo Centro Universitário de Formiga (2009). Coordenou, de agosto de 2018 a março de 2021, a Divisão de Informatização do Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Gerenciou o Setor de Catalogação e Classificação da UFU (2014-2015 e 2017-agosto/2018). Atuou como consultor biblioteconômico na Faculdade Shalom de Ensino Superior (FASES) em 2018. Foi tutor e professor do curso de Biblioteconomia EaD da Universo

– Polo Uberlândia em 2018. Foi instrutor de cursos on-line de automação de bibliotecas e de catalogação pela Class Cursos em 2016. Palestrante convidado em eventos da área.

Email: [nemafe@gmail.com](mailto:nemafe@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4948-4643>

*Adriano Eurípedes Medeiros Martins* possui bacharelado em Filosofia pela Universidade Federal de Uberlândia (1998), licenciado em Pedagogia pela Faconnect (2021) e bacharel em Direito pela UNIUBE e Faculdade Anhanguera (2023); Especialista em Administração Estratégica (2009) pela Uniminas; Mestrado e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002 e 2011). Iniciei em 2015 e concluí em 2016 o pós-doutorado na UFU. Desde 2010 sou professor e pesquisador em filosofia, ética, política, direito e educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Estou membro ativo e regular de dois programas Stricto Sensu, ambos no IFTM: a) Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e b) Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica - Mestrado e Doutorado - (PPGET). Desde 2021 coordeno o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no IFTM. Tenho experiência nas áreas de Filosofia, Sociologia, Direito e Educação Profissional e Tecnológica. Estudo e pesquisa principalmente os seguintes autores e temas: Giambattista Vico, René Descartes, Thomas Hobbes, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Nicolau Maquiavel, Álvaro Vieira Pinto, Política, Ética, Direito e Educação Profissional e Tecnológica.

Email: [adrianomartins@iftm.edu.br](mailto:adrianomartins@iftm.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0640-3567>

*Recebido em 21 de nov. de 2023.*

*Aprovado em 16 de abr. de 2025.*

*Publicado em 05 de jun. de 2025.*