

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

ALINI CASIMIRO BRANDÃO

**SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA SOCIEDADE
HABERMASIANA**

JOÃO PESSOA

2013

ALINI CASIMIRO BRANDÃO

**SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA SOCIEDADE
HABERMASIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências parciais para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. EDVALDO CARVALHO ALVES

JOÃO PESSOA

2013

B817s Brandão, Alini Casimiro.
Socialização da informação no processo de ensino-aprendizagem: uma análise a partir da Teoria da Sociedade habermasiana / Alini Casimiro Brandão. – João Pessoa, 2013.

115f. : il., color.

Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas.
Orientador: Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves.
Referências.

1. Socialização da Informação. 2. Teoria da Ação Comunicativa. 3. Ensino-Aprendizagem. 4. Transferência da Informação. 5. Ciência da Informação. I Título.

CDU 007(043)

ALINI CASIMIRO BRANDÃO

**SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DA SOCIEDADE
HABERMASIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências parciais para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

ORIENTADOR: Prof. Dr. EDVALDO CARVALHO ALVES

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Edvaldo Carvalho Alves (Orientador)

Profa. Dra. Mirian de Albuquerque Aquino
Membro interno - UFPB

Prof. Dr. Washington de Moraes Medeiros
Membro externo - UEPB

•

*Com muita gratidão, ao nosso **Deus**, pela presença constante em meus caminhos, sempre com muita providência. A minha mãezinha do céu **Maria**, pela intercessão junto ao Pai. A minha família, em especial ao meu avô **Luiz Casimiro** (in memoriam), por sua imensa lição de carinho e bondade.*

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Mais uma vez aqui na difícil missão de agradecer e, ao mesmo tempo, dedicar essa conquista a todas as pessoas que tornaram possível firmar mais um passo na minha vida pessoal e profissional...

*Inicialmente gostaria de agradecer a **Deus Pai Todo Poderoso**, que a cada passo de minha vida faz questão de deixar claro o quanto me ama, mostrando que é importante acreditar nos meus objetivos e nunca desistir;*

*A **Nossa Senhora**, Mamãe do céu, que vela meus caminhos, mostrando que Deus está sempre ao meu lado;*

*Ao meu Pai, **Sérgio Brandão**, por toda a preocupação e zelo com minha educação, sempre me aconselhando a seguir meus estudos com muito empenho. Pelo eterno desejo em me ver chegar ao sucesso pessoal e profissional. Agradeço pela dedicação!*

*À minha ‘Mainha’, **Francisca Casimiro**, cuja sabedoria é indescritível. Uma verdadeira edificadora do lar, cuja dedicação à família torna-se o mais belo exemplo de amor incondicional. A alegria em pessoa, que busca no sorriso a maneira mais sadia para viver a vida. Quem eu só pude conhecer, verdadeiramente, quando tive maturidade para enxergar o quanto ela é importante para mim;*

*Ao meu irmão **Francisco Brandão**, que diariamente me ensina que a alegria e o carinho são exercícios contínuos sempre com muita alegria vive o hoje, o aqui, o agora, sem se preocupar se o amanhã vai chegar. Ensinou-me que o carinho e a paciência são exercícios contínuos. Tem o coração mais lindo do mundo!*

*Ao meu irmão **Serginho**, um preguiçoso nato! Que deixa tudo para cima da hora. Meu “ex-vizinho” de cama, que por muitas vezes compartilhou em longas conversas antes de dormir as dificuldades e alegrias da vida. Mas, que hoje mora distante porque recebeu a linda missão de salvar vidas como Bombeiro, deixando toda família com muitas saudades.*

*Aos meus **avós paternos** (in memória) pelo carinho e atenção que minha lembrança consegue alcançar, e principalmente, pela paciência com minhas travessuras. Saudades!*

*Aos meus **avós maternos**, em especial meu “**vozinho**” (em memória), que agora lá céu intercede com muito carinho por todos. Obrigado por me dar a certeza de que a vida é e sempre será uma eterna RESIGNAÇÃO!*

*Aos meus tios e tias paternos, especialmente tia **Zanza**, que sempre deu forças para caminhar na ascensão dos estudos. Agradeço pelo carinho e disposição;*

*Aos meus **tios e tias maternos**, especialmente tia **Gorette**, que me adotou como uma filha, dispensando sempre muito carinho e atenção, fazendo com que minhas férias no Sertão se tornassem os momentos mais felizes e almejados a cada ano. Agradeço a minha tia **Íris**, pela presteza em ajudar não só nos meus estudos, mas também em minha vida. Agradeço a minha tia **Maria** que mesmo de longe, sempre fez questão de acompanhar de pertinho minha vida, ajudando com muita admiração a minha conquista pelo sucesso pessoal e profissional. Agradeço ao meu tio **Sérgio** por ter me adotado incondicionalmente e ter acreditado em meu sucesso profissional;*

*Aos meus primos e primas, especialmente **Maria Raquel** e **Danielly**, por compartilharem comigo os maravilhosos momentos das minhas férias no Sertão, durante a infância e minha adolescência. Agradeço por sempre me acolherem com tanto carinho;*

*Aos meus pequeninos sobrinhos **José Victor** e **Cauã**, por me proporcionarem a indescritível alegria de ser chamada de ‘titia’. Amo vocês!*

*Ao meu noivo **Guilherme** por estar ao meu lado, e sempre acreditar em meu potencial, me incentivando em busca da realização dos meus sonhos;*

*A **Dona Adélia** e **Seu Guilherme** por me acolherem com uma filha. Agradeço pela preocupação e cuidado;*

*As minhas cunhadinhas queridas, **Aninha** e **Larissa**, por terem muita paciência com meus irmãos, e serem tão dedicadas a fazer eles sempre felizes. Agradeço pelo carinho;*

*A minha amiga e quase irmã **Aline Coeli** e sua família, por me acolher como uma integrante da família, cuidando de mim com muito carinho e atenção. Agradeço pela força e incentivo;*

*A minha amiga-irmã **Lucienne Costa**, minha companheira, principalmente nos estudos, que por muitos momentos compartilhou comigo as minhas dificuldades na busca pelo entendimento da teoria habermasiana, incorporando como sendo suas também e me ajudando a compreendê-la durante muitas conversas. Obrigada pela paciência e também pelas contribuições para realização desse trabalho!*

*A minha amiguinha **Shirley César**, uma criatura divina, que emana muita força e luz! Uma grande guerreira e gestora, que sabe reconhecer as pessoas pela essência que têm! Obrigada por ser tão providencial e compartilhar seus ensinamentos cristãos, me fazendo enxergar que, na fé, tudo é possível! Com muito carinho te guardarei sempre em meu coração!*

*Ao meu orientador **Edvaldo Alves**, por me acompanhar na construção dessa pesquisa. Obrigada pelos ensinamentos e pela confiança!*

*Ao professor **Washington Medeiros**, por compartilhar comigo seus ensinamentos, um verdadeiro educador, que no proferimento de palavras e atos, sempre bem concatenados, encanta a todos. Agradeço pela oportunidade ímpar de ser sua bolsista e poder ser apresentada ao universo da Socialização da Informação. Agradeço por estimular grandiosamente a construção do meu saber crítico.*

*Aos **docentes** que se disponibilizaram em participar da pesquisa, contribuindo de forma grandiosa para efetivá-la. Agradeço a presteza e as valiosas contribuições!*

*Aos docentes que compuseram minha banca de aprovação **Mirian de Albuquerque Aquino** e **Washington Medeiros**, pela presteza ao convite e pelas possíveis contribuições que, com certeza, virão a engrandecer meu trabalho;*

*Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, em especial **Carlos Xavier**, **Gustavo Freire**, **Joana Garcia**, **Bernadina Freire**, pelas valiosas contribuições em sala de aula, que me ajudaram a engrandecer minha pesquisa.*

*Aos meus “amigos do mundo intelectual”, **Aline Poggi**, **Claudialyne Araújo**, **Tatiana Falcão**, **Thaís Helen**, **Felipe Brasileiro**, **Josivan Ferreira**, **Lúcia Maranhão**, **Danielle Alves**, **Jorge Raimundo**, **Ivandro Pinto**, **Vânia Maria**, **Karlene Braga**, **Sandra Santana**, **Glícia Lane** e **Adriana Nóbrega** por compartilhar esse grandioso universo da Pós-Graduação. Agradeço pelo carinho e união que fizeram todo o diferencial na minha evolução pessoa e profissional!*

Espero ter conseguido lembrar de todos e que àquelas as quais eu não citei, simplesmente, possam se sentir agraciadas pelos meus carinhos, mesmo não registradas nessas poucas linhas.

Essa é minha homenagem a todos que de maneira peculiar contribuíram a mais uma conquista, para efetivação do meu sucesso profissional e pessoal. Isso será apenas o começo de um longo percurso que pretendo alcançar.

O aprendizado da vida deve dar consciência de que a ‘verdadeira vida’ [...] não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar -, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas.

Edgar Morin (2003, p. 54)

Na configuração da sociedade contemporânea, a informação emerge como fenômeno imprescindível à construção do conhecimento, à comunicação interativa e ao entendimento mútuo entre sujeitos, povos, culturas e nações. Nessa perspectiva, a Ciência da Informação necessita redimensionar suas abordagens pragmáticas, sobretudo os pressupostos técnicos de transferência para Socialização da Informação. É nessa perspectiva, portanto, que esta pesquisa busca compreender, a luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC), como os docentes dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação da região Nordeste concebem o conceito e a dinâmica da informação no processo de ensino-aprendizagem. De tipo descritiva e natureza qualitativa, utiliza o questionário misto, elaborado no Google Docs e enviado por e-mail, como instrumento de coleta de dados e a técnica de categorização, presente na Análise de Conteúdo, para a análise destes. Partindo-se do pressuposto de que na correlação dos conceitos e dinâmicas da informação a orientação da racionalidade instrumental, concebida pela ideia de Transferência da Informação, predomina sobre a racionalidade comunicativa, articuladora da Socialização da Informação, o desenvolvimento da pesquisa possibilitou concluir que nas práticas de ensino-aprendizagem dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, a Transferência da Informação (racionalidade instrumental) vem perdendo espaço para os pressupostos de Socialização da Informação (racionalidade comunicativa), estabelecendo, ainda que de forma incipiente uma relação de equilíbrio.

Palavras-chave: Teoria da Ação Comunicativa. Ciência da Informação. Transferência da Informação. Socialização da Informação.

ABSTRACT

In the configuration of contemporary society, information emerges as a phenomenon essential to the construction of knowledge, interactive communication and mutual understanding between individuals, peoples, cultures and nations. From this perspective, Information Science resizes your needs pragmatic approaches, especially the technical assumptions for transfer socializing information. It is in this perspective, therefore, this research seeks to understand, the Theory of Communicative Action (TAC) as teachers of Graduate Programs in Information Science from Northeast conceive the concept and dynamics of information in the process of teaching and learning. Of descriptive and qualitative nature, uses mixed questionnaire, developed in Google Docs and sent by e-mail, as an instrument for data collection and categorization technique, in this content analysis to analyze these. Thus, it is understood that the concepts of correlation and dynamic information of the orientation of instrumental rationality, conceived the idea of the Information Transfer, predominates over communicative rationality, organizer of Socialization Information. From this perspective, the research concluded that the practices of teaching and learning of Graduate Programs in Information Science, information transfer (instrumental rationality) has been losing ground to the assumptions of socialization of information (communicative rationality), establishing, albeit incipient strike a balance.

Key-words: Theory of the Communicative Action. Science of the Information. Transfer of the Information. Socialization of the Information.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Diagrama da Teoria Matemática da Informação.....	29
Figura 2	Pirâmide de fluxos e estoques.....	36
Figura 3	Equação Fundamental da Ciência da Informação.....	48
Figura 4	Processo de comunicação para os docentes.....	90
Figura 5	Síntese do processo de ensino-aprendizagem nos Programas de Pós- graduação em Ciência da Informação (Região Nordeste).....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Linhas de pesquisa dos docentes.....	83
Quadro 2	Resposta dos docentes.....	85
Quadro 3	Resposta dos docentes.....	87
Quadro 4	Resposta dos docentes.....	89
Quadro 5	Resposta dos docentes.....	90
Quadro 6	Resposta dos docentes.....	91
Quadro 7	Resposta dos docentes.....	92
Quadro 8	Resposta dos docentes.....	95
Quadro 9	Resposta dos docentes.....	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa etária de idade dos docentes.....	79
Gráfico 2	Gênero dos docentes.....	80
Gráfico 3	Cor da pele dos docentes.....	80
Gráfico 4	Área de formação (graduação) dos docentes.....	81
Gráfico 5	Área da última titulação dos docentes.....	82
Gráfico 6	Período de atuação dos docentes nos Programas de Pós-Graduação.....	82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PERCURSO METODOLÓGICO: delineando a pesquisa.....	20
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	20
2.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA.....	21
2.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	22
2.4 ANÁLISE DE DADOS.....	23
3 A POLISSÊMIA DO CONCEITO DE INFORMAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO.....	26
3.1 CONSIDERAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA INFORMAÇÃO.....	26
3.2 CONSIDERAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM SOCIAL DA INFORMAÇÃO.....	34
4 TRANSFERÊNCIA DA INFORMAÇÃO: aspectos históricos e uma concepção sistêmica da informação.....	45
4.1 A DIMENSÃO LINEAR: décadas de 1960 e 1970.....	46
4.2 A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA: década de 1980.....	47
4.3 A INSERÇÃO DOS USUÁRIOS: década de 1990.....	49
4.4 A DIMENSÃO SOCIAL: anos 2000.....	50
5 SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: um olhar habermasiano à informação.....	53
5.1 JÜRGEN HABERMAS: princípios para a construção de uma Teoria Crítica da Sociedade.....	54
5.1.1 A Teoria da Ação Comunicativa: uma perspectiva de evolução social.....	57
5.1.1.1 Mundo dos sistemas e mundo vivido: a relação entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa.....	58

6 INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: uma relação de complementaridade.....	67
6.1 EDUCAÇÃO BANCÁRIA: pressupostos históricos.....	69
6.2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERAÇÃO: a evolução pedagógica.....	76
 7 O CONCEITO E A DINÂMICA DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: uma análise habermasiana.....	 79
7.1 PERFIL SÓCIO-ACADÊMICO DOS DOCENTES.....	79
7.2 A CONCEPÇÃO DE INFORMAÇÃO PARA OS DOCENTES.....	83
7.3 A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE TRANSFERÊNCIA/SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO PELOS DOCENTES.....	88
7.4 A CORRELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: uma visão do docente.....	94
 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 101
 REFERÊNCIAS.....	 104
 APÊNDICE	

INTRODUÇÃO

As dimensões ideológicas da sociedade informacional estão fundamentadas em conjunturas políticas, econômicas, culturais e sociais, que têm a tecnologia como principal agente para facilitar a produção, uso e disseminação da informação. Assim, o fenômeno da informação desponta para aspectos cada vez mais complexos, sendo requisito essencial para estabelecer um processo de comunicação/relação entre as mais diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a informação agrega em seus preceitos uma diversidade de designações que a torna a base articuladora de um “novo” mundo para ações do sujeito social, emanando a troca de saberes em horizontes sem fronteiras de lugar e espaço.

Na área das Ciências Sociais Aplicadas e, mais especificamente, na Ciência da Informação, o tradicionalismo impõe abordagens pragmáticas que tratam a informação como um produto de consumo externo ao sujeito, enfocando os processos técnicos de avaliação, seleção, indexação, representação, catalogação, dentre outros. Assim, essencialmente direcionada à “arte do fazer”, isto é, a valorização do pragmatismo, a Ciência da Informação idealiza a informação como um conjunto de dados passíveis de serem tratados.

Desse modo, a influência positivista no arcabouço teórico da área corrobora conceitos como transferência informacional, cujos princípios estão fundamentados nas vertentes estáticas entre sujeito-objeto, explicadas através de esquemas e representações de causa/efeito.

Contrária a essa tradição, este estudo apresenta uma possibilidade de entendermos a informação como elemento basilar da socialização humana, a partir da qual o sujeito social participa de um processo de interação com o outro e com o mundo. Tal entendimento redimensiona o conceito de informação diante das complexas dimensões apresentadas pela contemporaneidade, cuja crise nos modelos referenciais de explicação do mundo (paradigmas) exige que construamos novos sentidos para os fenômenos e para a existência humana no mundo.

Desse modo, a Socialização da Informação pode contribuir para a formação e reformulação da identidade, constituída pelas trocas simbólicas de verdades, saberes e fazeres. Nesse processo, o sujeito busca firmar sua identidade a partir do instante em que repensa, refaz, constrói e destrói seu modo de pensar, suas ações e perspectivas de vida.

(HABERMAS, 2001). A interação com os outros e com o mundo incorpora outras referências por meio de aprendizagens e novos relacionamentos sócio-culturais. A identidade do “eu”, nessas circunstâncias, perde a dimensão subjetivista da consciência solitária e assume a perspectiva integradora do complexo social, cultural e pessoal.

Nesse ínterim, a relação entre os sujeitos do conhecimento (docente-discente, docente-docente, discente-discente, etc.) corrobora a idéia de que o “sucesso” profissional faz parte de uma competência humana em transferir e absorver informações. A mecanicidade do processo tradicional de dirigir informações de uma esfera que “sabe” para outra que “não sabe”, não somente forma a tônica do ensino, como também perfaz um dos principais conteúdos voltado para a formação do profissional da informação, ou seja, tornar-se competente para transferir informações para sujeitos requerentes.

É nessa perspectiva, portanto, que o sujeito comunicativo de Habermas sabe distinguir verdade e certeza e, mais além, deve tornar-se competente para assegurar seu lugar de fala e ação para poder construir argumentos e negociar suas próprias verdades. (HABERMAS, 1999). O sujeito comunicativo, assim, é construtor e desconstrutor da informação, o que significa dizer que na busca pelo entendimento mútuo, pelo acordo sobre as coisas e pela resolução dos conflitos da vida, o sujeito comunicativo mais socializa conteúdos do que determina a transferência de informações como verdades supremas.

Dessa feita, ainda pouco explorada na área das Ciências Sociais Aplicadas, intentamos trazer a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), de Habermas, para junto de nossas práticas interativas. Diante disso, vislumbrar novos aportes para entender os fenômenos informacionais postulados pelas teorias clássicas das Ciências da Informação, no sentido de pensar o trato intersubjetivo com a informação e as relações interativas entre os sujeitos.

É nessa perspectiva, portanto, que esta pesquisa possibilita pensarmos a Socialização da Informação a partir da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas, principalmente o que o autor concebe como teoria crítica da sociedade. Assim, o estudo lançou-se no entendimento de como esse construto teórico pode ajudar-nos a revitalizar o conceito de informação, considerando os seus aspectos sociais a partir da seguinte indagação: Como os docentes dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação da região Nordeste, concebem o conceito e a dinâmica de transferência/socialização da informação no processo de ensino-aprendizagem?

Intentando analisar tal problemática que se desdobra no objetivo geral da pesquisa delineamos os objetivos específicos, para assim definir de maneira clara as metas a serem alcançadas no desenvolvimento da mesma, a saber:

- a) Traçar o perfil sócio-acadêmico dos docentes;
- b) Apreender as concepções de informação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem;
- c) Correlacionar as concepções de informação dos docentes dos cursos de Pós-Graduação em Ciência da Informação da região Nordeste com os conceitos de Transferência da Informação (razão instrumental) e Socialização da Informação (razão comunicativa).

Diante disso, para justificar a importância de aplicação da pesquisa situamos esta em quatro dimensões. A primeira refere-se a sua relevância para a sociedade, que torna possível mostrar como a análise de um fenômeno humano, como a socialização de conteúdos informacionais, pode apresentar novos horizontes para que o cotidiano das pessoas, das organizações e das instituições, numa dinâmica que prioriza a negociação do entendimento como respeito às diferenças humanas.

Por conseguinte, temos a relevância para a Ciência da Informação, assumindo-se como idéia originária, no sentido de pensar o trato intersubjetivo com a informação e as relações interativas entre os sujeitos. A terceira dimensão a ser considerada elucida a pertinência para a linha de pesquisa ética, gestão e políticas de informação, que se firma numa proposta interdisciplinar, no sentido de possibilitar reflexões para entender a Socialização da Informação sob aspectos da filosofia habermasiana. Por último, a significância para a pesquisadora, considerando que a pesquisa reveste-se de expectativas voltadas à formação científica, podendo ser a alça que oportunizará uma melhor formação humana/profissional e acadêmica. Dessa forma, dar continuidade e aperfeiçoar estudos anteriores desenvolvidos durante pesquisa de iniciação científica e também nas graduações concluídas, que já se referem à temática proposta.

Visando estabelecer uma organização didática para o processo de estruturação teórica da pesquisa, bem como de análise dos resultados obtidos na aplicação da mesma, foram estabelecidos oito capítulos. O primeiro e último abordam as considerações iniciais e finais, consecutivamente, acerca da pesquisa, e os demais estão distribuídos da forma descrita posteriormente.

O segundo capítulo, intitulado “Percurso metodológico: delineando a pesquisa”, traz um delineamento do percurso de elaboração e execução da pesquisa, destacando a caracterização, a problematização, os objetivos, os instrumentos de coleta de dados, dentre outros fatores que se fizeram necessários para a sistematização lógica da pesquisa.

Já o terceiro capítulo, denominado “A Polissemia do conceito de informação na Ciência da Informação”, traz abordagens acerca da informação numa relação de diálogo de alguns autores, considerando duas dimensões: uma sistêmica e outra social.

O capítulo quatro, nomeado “Educação e informação: uma relação de complementaridade”, delinea discussões da educação sob as perspectivas freirianas de “bancária” e “como prática de liberdade”, elucidando aspectos históricos e de evolução pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem.

No quinto capítulo, cujo título é “Transferência da Informação: aspectos históricos de uma concepção sistêmica da informação” apresenta uma divisão por décadas, expondo um breve percurso histórico de origem e desenvolvimento do processo de Transferência da Informação.

O sexto capítulo, sob o título “Transferência da Informação: um olhar habermasiano à informação” apresenta os aportes teóricos construídos pela Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas.

E finalmente, o sétimo e último capítulo denominado “O conceito e a dinâmica da informação no processo de ensino-aprendizagem: uma análise habermasiana” traz as análises dos dados coletados durante a aplicação da pesquisa, estabelecendo uma relação interpretativa entre a teoria e a prática para validar os objetivos propostos pela pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: *Delineando a pesquisa*

A definição dos aspectos metodológicos se constitui em um dos momentos mais importantes de uma pesquisa, pois nos permite refletir e escolher, com certa adequação, os métodos, técnicas, procedimentos e instrumentos que possibilitarão a execução da pesquisa.

Nessa etapa é possível, segundo Silva e Menezes (2005, p. 32), definir onde e como será realizada a pesquisa, além de determinar o tipo de pesquisa, sua natureza, o recorte empírico, os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e a forma de organização e análise destes. Portanto, permite esquematizar “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade” (MINAYO, 1996, p. 22), para conseguir atingir os objetivos propostos.

Assim, a pesquisa desenvolveu-se com o intuito de fornecer subsídios que possibilitem ao leitor compreender e refletir acerca do fenômeno estudado, como forma de estabelecer um vínculo de entendimento das etapas percorridas, assim como dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A caracterização da pesquisa permite-nos identificar os processos que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Assim, é possível, conforme destaca Silva e Menezes (2005), detalhar a pesquisa; descrever a trajetória para chegar aos objetivos propostos; definir e mostrar todas as especificações técnicas de materiais e dos equipamentos empregados; indicar como foi selecionada a amostra e o percentual em relação à população estudada; mostrar os instrumentos de pesquisa utilizados (questionário, entrevista, etc.); e apontar como os dados foram coletados, organizados e analisados.

Orientados pela forma de abordagem do problema, a pesquisa designa-se como qualitativa que, de acordo com Haguette (2000, p. 3), “fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”. Por isso, a compreensão da realidade está vinculada a processos distintos de percepção, provenientes de interações humanas e sociais (significações, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores). Isso quer dizer que:

[há] uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244)

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita entender as relações dinâmicas de interpretações dos sujeitos com a realidade, como forma de explicar o contexto do problema da pesquisa. Assim, adentrar nas subjetividades dos sujeitos (docentes) de modo a correlacionar as concepções de informação destes com os conceitos de Transferência da Informação (racionalidade instrumental) e Socialização da Informação (razão racionalidade comunicativa).

Considerando que a classificação da pesquisa segundo seus objetivos “é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual” (GIL, 2008, p. 43), esta se caracteriza como descritiva, pois “consiste em descrever situações, acontecimentos e feitos, isto é, dizer como é e como se manifesta determinado fenômeno” (SAMPIERE et al, 2006, p. 100). Diante disso, traçar o perfil sócio-acadêmico dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação da região Nordeste, compreendendo as concepções de informação desses durante o processo de ensino-aprendizagem, à luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas.

2.2 CAMPO EMPÍRICO E SUJEITOS DA PESQUISA

Para Minayo (1996), o campo empírico de uma pesquisa consiste no recorte espacial, delimitado pela problemática, onde o fenômeno de interesse se manifesta. Assim, o nosso campo de pesquisa consiste nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência da Informação da região Nordeste, mais especificamente os das Universidades Federais da Paraíba (PPGCI/UFPB), Bahia (PPGCI/UFBA) e Pernambuco (PPGCI/UFPE).

Pertencentes a este a campo empírico, recortamos como sujeitos da pesquisa os docentes destes Cursos de Pós-Graduação, vinculados a esses cursos no período de 2011/2012, perfazendo um total de quarenta e cinco (45) docentes. Desses, dezoito (18) referente ao PPGCI/UFPB, quatorze (14) ao PPGCI/UFBA e treze (13) ao PPGCI/UFPE¹. Tal

¹ Este Programa possui um total de quinze docentes, contudo foram contabilizados apenas treze, pois existem dois desses que já estão inclusos no PPGCI/UFPB.

escolha caracterizou-se pela necessidade em identificar e entender a apreensão de informação nos processos de ensino-aprendizagem, do ponto de vista desses docentes.

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A definição do instrumento para coleta de dados é uma etapa vital para obter informações a respeito do fenômeno de estudo. Porquanto, possibilita a aplicação da pesquisa mediante um contexto específico, subsidiando a exploração/justificação da problemática sugerida. Para isso, a ferramenta de coleta de dados precisa obedecer aos objetivos delineados para a pesquisa, apresentando uma seqüência de perguntas coerentes, objetivas e claras, que possibilitem explicitar seus posicionamentos sobre do tema pesquisado.

Diante disso, optamos como instrumento de coleta de dados o questionário (APÊNDICE A), definido por Silva e Menezes (2005, p. 33) como:

[...] uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante [...] deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções [que] devem esclarecer o propósito de sua aplicação, ressaltar a importância da colaboração do informante e facilitar o preenchimento.

Aliado a tais características e visando atender as peculiaridades da pesquisa utilizamos para o envio das perguntas o correio eletrônico, que segundo Reedy et al. (2001 apud VIEIRA et al, 2010, p. 2) é:

[...] uma ferramenta bastante versátil, pois permite a comunicação por mensagens [...] e o envio de documentos a um custo muito baixo e com grande rapidez, possibilita ainda a comunicação com indivíduos ou grupos que estejam à longa distância.

Nesse sentido, o correio eletrônico possibilitou atender as divergências da pesquisa quanto à localização geográfica da maior parte dos docentes, assim como garantir a comodidade para efetivação das respostas. Tal processo foi mediado pelo uso do programa virtual *Google Docs*, onde foi confeccionado o instrumento de coleta de dados, bem como o monitoramento e organização das informações.

Com relação à tipologia, o questionário utilizado foi o misto, que segundo Minayo (1996) estabelece uma combinação de perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o respondente tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. Dessa forma, mesclar a objetividade de perguntas fechadas para descrição do perfil sócio-acadêmico com a

subjetividade das perguntas abertas, expressando as particularidades dos respondentes acerca da transferência/Socialização da Informação.

A estrutura do questionário constitui-se por vinte (20) perguntas, divididas em dois blocos. O primeiro bloco, constituído das oito (8) perguntas iniciais referiam-se a uma descrição do perfil sócio-acadêmico dos docentes, mostrando idade, gênero, cor de pele e trajetória de formação profissional/acadêmica. Com isso, correlacionar tais características dos docentes com os conceitos de transferência/Socialização da Informação.

No bloco das indagações posteriores, formadas por doze (12) perguntas, indagamos os docentes sobre a compreensão acerca do conceito transferência/Socialização da Informação, de modo a apontar possíveis divergências e relações, além de situar a importância de tais conceitos para a Ciência da Informação. Diante disso, buscou-se contextualizar tais posicionamentos a dinâmica das relações de ensino-aprendizagem em sala de aula.

A aplicação da pesquisa teve a duração de seis meses, iniciada no mês de maio e encerrada no mês de novembro de 2012.

2.4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise e interpretação dos resultados configuram-se numa descrição interpretativa e avaliativa das informações coletadas durante o processo de aplicação do instrumento de pesquisa. Com isso, é possível “atender aos objetivos da pesquisa, [...] comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa.” (SILVA; MENEZES, 2005, p. 35). Desse modo, também fazer relações entre os dados obtidos, a problemática da pesquisa e os aportes teóricos utilizados na revisão da literatura.

Nessa perspectiva, para análise dos dados optamos pela técnica de categorização, que permitiu classificar elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Assim, montar categorias reunindo grupos de elementos sob títulos genéricos, agrupados em razão de características comuns. (BARDIN, 2010).

Coadunando de forma complementar com a técnica supracitada, aplicamos o *critério de categorização semântico*², mediante o emprego da análise temática, que segundo Minayo (1996, p. 209): “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. Isso requer classificar o conteúdo em temas, representando uma “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2010, p. 105).

Obedecendo as fases para aplicação da análise temática proposta por Minayo (1996), a pesquisa seguiu as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

Na pré-análise,

[...] determina-se a unidade de registro (palavra-chave), a unidade de contexto (a delimitação do contexto de compreensão da unidade de registro), os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação e os conceitos teóricos mais gerais que orientarão a análise. (MINAYO, 1996, p. 210)

Para isso, foi realizada a *leitura flutuante*³ seguida da organização dos documentos (constituição do corpus) contendo as repostas dos docentes, sendo divididos de acordo com o instrumento de pesquisa em dois blocos: descrição do perfil sócio-profissional dos docentes e compreensão dos docentes acerca do conceito transferência/socialização. Assim, confrontar as possíveis relações/divergências das respostas com a problemática inicial da pesquisa, os objetivos e as teorias abordadas na fundamentação teórica.

A partir disso, partimos para exploração do material atribuindo uma codificação do conteúdo por meio de recortes para as categorias gerais: Transferência da Informação e Socialização da Informação. Logo em seguida estipulou-se as subcategorias de análise que se vinculam a contextualização dessas categorias com o ensino e aprendizagem na pós-graduação.

Desse modo, foi possível tratar e interpretar os resultados obtidos, constituindo um referencial de classificação por temas, evidenciando as concepções dos docentes acerca do conceito de transferência/Socialização da Informação, na dinâmica do ensino-aprendizagem. Assim, a formação desses temas obedeceram a uma sequência lógica que partiu da

² Segundo Bardin (2010) existem quatro critérios de categorização: semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo.

³ Para Minayo (1996, p. 209) a leitura flutuante “tomar contato exaustivo com o material deixando-se impregnar pelo seu conteúdo”.

problemática e dos objetivos traçados para a pesquisa e se estruturou sob os parâmetros da fundamentação teórica.

Após a estruturação em categorias para analisar as informações coletadas, utilizamos também a análise de conteúdo, que segundo Bardin (2010, p. 40) “é o conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim, perfazer uma compreensão que se estenda além dos significados imediatos das informações coletadas, de modo a confrontar as diferentes percepções apresentadas pelos respondentes acerca dos questionamentos propostos.

Para isso, o resultado foi condensado em um capítulo, devido a riqueza e complexidade das informações coletadas, de modo a permitir uma análise mais completa.

3 A POLISSÊMIA DO CONCEITO DE INFORMAÇÃO NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

As discussões acerca do conceito de informação permeiam as abordagens interdisciplinares e transdisciplinares de estudos em várias áreas do conhecimento, no sentido de atenuar não a diversidade conceitual, mas as divergências teóricas. Assim, a conceituação do termo informação apresenta definições que se adéquam as especificidades inerentes a cada aporte teórico. Além disso, “a informação é sempre um conceito difícil de ser traduzido em construtos teóricos, pois não é um fenômeno estático [...]” (FREIRE; FREIRE, 2010, p. 69), e isso leva a um vasto campo de representações e definições.

Nessa perspectiva, a Ciência da Informação “tem incorporado um número de disciplinas distintas em sua corrente principal e em pesquisas periféricas [...] como uma fonte de inovação e evolução teórica” (HOLLAND, 2008, p. 7). Por isso, a CI encontra-se diante do grande desafio, que é construir seus apontamentos científicos de acordo com essa polissemia conceitual que assume a informação. Dessa forma, adequar o conceito de informação tanto ao contexto de sua produção, tratamento e uso, quanto às necessidades de fornecer subsídios para uma explicação científica adequada a cada área do conhecimento.

Nesse sentido, podemos identificar vários autores que discutem o conceito de informação na Ciência da Informação, destacando nas definições destes os aspectos sistêmicos e sociais que assumem a informação. Assim, recorreremos a um diálogo entre esses para traçar um breve excuro dos dois aspectos sobre o conceito de informação.

3.1 CONSIDERAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM SISTÊMICA DA INFORMAÇÃO

Os estudos acerca da informação mostram que, primordialmente, a preocupação estava direcionada a uma descrição da informação “poderia ser vista como uma forma física de representação, ou substituta, do conhecimento, ou como um pensamento particular, usado para como comunicação” (FARRADANE, 1979).

Assim, enquanto insumo para o processo de comunicação, a informação se consolida como elemento resultante de um processamento técnico que envolve a mecânica de enviar

uma mensagem através de um canal para um receptor. Nesse instante a informação se estabelece como sendo:

[...] resultado de uma relação estática entre objetos materiais, independentes da ação do seres humanos [...] relacionada somente à mensagem [...] como símbolos produzidos por um gerador para efetivar um processo de transferência (BARRETO, 1994, p. 1).

É diante desses aspectos que surge os primeiros indícios do que Capurro (2003) chama de paradigma físico da Ciência da Informação, caracterizado, principalmente após a Segunda Guerra Mundial.

Nesse período, o processo de evolução científica e tecnológica contemplou o surgimento de várias áreas do conhecimento, dentre elas, a Ciência da Informação que:

[...] apresentou contribuições que influenciaram o modo como a informação é manipulada na sociedade e pela tecnologia e também permitiu melhor compreensão para um rol de problemas, processos e estruturas associados ao conhecimento, à informação e ao comportamento humano frente a informação. (SARACEVIC, 1996, p. 60)

Assim, a informação ganha importantes contribuições e seu processo de comunicação e transferência assumem um contexto científico de estudo, que representava a necessidade de se estabelecer uma ciência para organizar e estudar os problemas decorrentes do grande volume e do valor da informação produzida. Porquanto, tem como “objetivo o estudo das propriedades gerais da informação (natureza, gênese, efeitos), e análise de seus processos de construção, comunicação e uso” (LE COADIC, 2004, p.25) diante das complexas demandas trazidas com a guerra.

Essas demandas foram identificadas por Vannevar Bush, em 1945, como explosão documental, caracterizado pelo “irreprimível crescimento exponencial da informação e seus registros particularmente em ciência da informação” (SARACEVIC, 1996, p. 42). Bush foi considerado por Barreto (2002, p. 69) como “o marco zero da ciência da informação”, devido à sua obra inovadora intitulada “*As we may think*”, cuja explanação abordou a problemática da informação relacionando à ciência, à tecnologia e às prováveis barreiras que poderiam comprometer a sua organização e o uso da informação. Assim, Bush propôs a criação de um aparato tecnológico chamado de “*Memex*”, com “a tarefa massiva de tornar mais acessível, um acervo crescente de conhecimento” (BUSH, 1945, apud SARACEVIC, 1996, p. 42).

Em prosseguimento a esse processo de evolução da Ciência da Informação, os estudos voltados à informação também teve a importante contribuição de Norbert Wainer, com a publicação “*Cybernetics*”, apresentando uma representação matemática que dissocia a

informação do conteúdo, e envolve um processo de Transferência da Informação constituído por um emissor, um canal, uma mensagem e um receptor como elementos fundamentais e suficientes para validar tal processo. Essa abordagem advinda da área da comunicação refere-se ao que posteriormente denominou-se de *teoria matemática da informação*⁴, caracterizada por “uma teoria de transmissão de sinal ou mensagem, não de transmissão da informação” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 163). Sua fundamentação foi norteada por diretrizes matemáticas, que segundo Araújo (1998, p. 23):

[...] descreve um sistema rígido, onde as mensagens emitidas pela fonte são transmitidas por um canal a fim de serem recebidas com um mínimo de deformação por um destinatário. Trata-se de um sistema mecânico, onde a importância está centrada no canal e na sua capacidade em veicular uma mensagem a um custo baixo.

Assim, a informação é caracterizada por um processo comunicativo de vieses sistêmicos, que garantem a redução das incertezas, mas desconsideram as relações que permeiam esse processo. Apresentava um “enfoque científico homogêneo para estudo dos vários fenômenos que cercam a noção de informação, sejam eles encontrados nos processos biológicos, na existência humana ou nas máquinas [...]” (SARACEVIC, 1996, p. 46). Houve tentativas para formalizar as propriedades da informação, através da aplicação:

[...] da teoria da informação, da teoria das decisões e outros construtos da ciência cognitiva, da lógica e/ou da filosofia; várias formas de estudos de uso e de usuários; formulações matemáticas da dinâmica das comunicações [...]. (SARACEVIC, 1996, p. 46)

Portanto, a Ciência da Informação passou a considerar a dinâmica de interação entre os sistemas de recuperação da informação, os suportes que a armazenam e os sujeitos que a utilizam, procurando mecanismos para viabilizar a melhor forma para a comunicação em sociedade.

Para Shanon (1948), o processo de comunicação da informação era explicado por princípios matemáticos de emissão e recepção de sinais telefônicos, considerando cinco elementos:

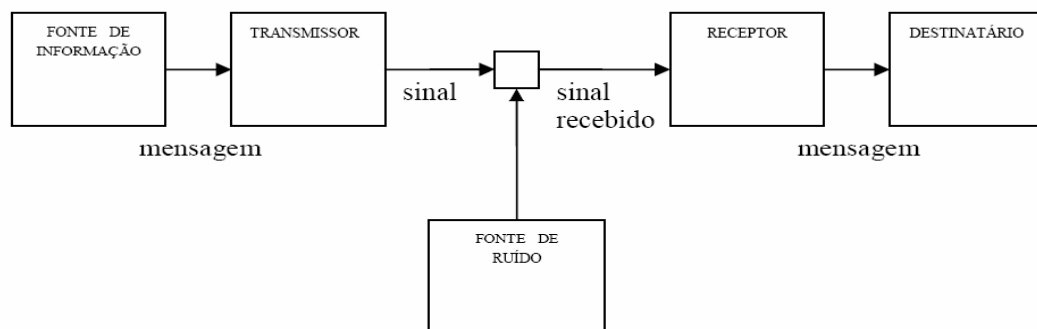
- a) Uma fonte de informação, que produz uma sequência de mensagens;
- b) Um transmissor, que concebe uma mensagem para a produção de um sinal que possa ser transmitido através do canal;

⁴ Essa teoria tem como principal idealizador Claude Elwood Shannon que, em 1948, publica na revista “*The Bell System Technical Journal*” o artigo intitulado “*A Mathematical Theory of Communication*”.

- c) Um canal, que é o elemento utilizado para intermediar o sinal do transmissor para o receptor;
- d) Um receptor, que recebe os sinais transmitidos e reconstrói a mensagem a partir do sinal;
- e) Um destinatário, o elemento final do processo, representado pela pessoa (ou coisa) para quem a mensagem é direcionada.

Tal modelo pode ser representado da seguinte forma:

Figura 1 - Diagrama da Teoria Matemática da Informação (SHANNON, 1948)



FONTE: <http://cm.bell-labs.com/cm/ms/what/shannonday/shannon1948.pdf>

Esse diagrama trata-se de uma representação linear de um processo comunicacional que se inicia na fonte de informação, mediante um transmissor da mensagem, que é representada por um sinal (código) e afetada ou não por uma fonte de ruído, sendo transmitida por um receptor a um determinado destinatário. Desse modo, se estabelece o paradigma matemático da informação, apresentando uma contribuição teórica importante para representar graficamente como ocorre o percurso da transmissão da informação.

A década de 1950 representou um período de inovações para a Ciência da Informação direcionado à recuperação da informação, que envolve, segundo Mooers (1951 apud Saracevic, 1996, p. 44), “aspectos intelectuais da descrição de informações e suas especificidades para a busca, além de quaisquer sistemas, técnicas ou máquinas empregados para o desempenho da operação”. Essa nova etapa de atuação mostra o desenvolvimento da Ciência da Informação voltada à preocupação no processo técnico para administrar e disponibilizar a informação.

Na década de 1960, as pesquisas em Ciência da Informação propiciam dimensões científicas e práticas para a recuperação da informação “ligada ao corpo de conhecimentos relativos à origem, coleta, organização, estocagem, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e uso de informação” (SARACEVIC, 1996, p. 46). A Ciência da Informação

emerge como uma disciplina, propondo-se a investigar “as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo, e os meios de processá-la para otimizar sua acessibilidade e uso” (SARACEVIC, 1996, p. 45).

Decorrente disso, o conceito de informação também se mostra fortemente vinculada às relações da sociedade, que de acordo com Zeman (1970, p. 156) se define como parte de um processo, em que esta está relacionada a uma ordem de “classificação de símbolos e de suas ligações em uma relação, seja a organização dos órgãos e funções de um ser vivo ou a organização social qualquer ou de qualquer outra comunidade em geral”. (ZEMAN, 1970, p. 156). Assim, inclui a possibilidade de haver a *reenergização da informação*⁵, ou seja, pode se atribuir novos significados à informação, mediante a inferência do tempo e do espaço, sem os quais esta não teria sentido.

Desse modo, o conceito de informação permeia uma abordagem filosófica, enquanto matéria de organização proveniente de uma quantificação que relaciona espaço, tempo e movimento, indicando que “o transporte, a criação, a mudança da informação dependem da diferença entre dois níveis [...] da inovação [...] e do tempo” (ZEMAN, 1970, p. 163). Tais níveis indicam que para que a informação se consolide torna-se necessário que a mensagem enviada pelo emissor sofra modificações ao ser apreendida pelo receptor, pois “quando há um nivelamento nenhuma informação é transmitida” (ZEMAN, 1970, p. 163).

No âmbito da documentação, Robredo (2003), assevera que a informação possui sua própria realidade, ou seja, precisa estar relacionada a algum tipo de sistema de informação. Porquanto, considera que a informação “[...] em todos os campos do saber e em todos os domínios de aplicação, informação é simplesmente informação” (ROBREDO, 2003, p. 20). É tudo aquilo passível de ser registrado, duplicado, reproduzido e transmitido; conservado, armazenado, medido e quantificado; organizado, processado e recuperada segundo regras pré-estabelecidas. Nesse sentido, para o autor:

[...] o que muda é a forma como nós a percebemos, ou seja, a aparência com a qual ela nos é apresentada. E essa percepção depende enormemente – para não dizer absolutamente – da forma como foi codificada, para ser processada, duplicada, armazenada, transmitida, convertida em conhecimento – que provoca uma ação ou uma reação, uma ordem, uma decisão, um bloqueio – e que pode ser reconvertida a partir de um acervo de conhecimento e mediante algum tipo de codificação, novamente, em informação, para qualquer fim que seja. (ROBREDO, 2003, p. 20, grifo nosso).

⁵ Para Zeman (1970) a reenergização da informação compreende a transformação de uma informação potencial (“morta”) em uma informação atual (“viva”).

Dessa forma, a informação estará sempre agregada a forma com que é apresentada ao sujeito, bem como o modo com que esse sujeito codifica e molda essa informação às suas vivências e interpretações do mundo. Assim, o acervo intelectual do sujeito é que determinará o significado à informação, transformando-a em conhecimento.

No entanto, podemos perceber que predomina uma visão tradicional e tecnicista à informação, evidenciando os sistemas informatizados e preconizando o entendimento de informação aos processos técnicos de codificação, processamento, duplicação, armazenamento e transmissão. Tal posicionamento está norteado por um pragmatismo, em que preponderam os processos intersubjetivos do sujeito informacional enquanto mero consumidor da informação. Desse modo, a informação:

[...] torna-se perceptível, transmissível, utilizável, somente através de algum processo dinâmico, com intervenção de elementos externos aos registros que, em conjunto se constituem em algum tipo de sistema; a informação registrada, armazenada em arquivos, bibliotecas (reais ou virtuais), ou bancos de dados, só volta a ‘vida’ [...] quando solicitada, eventualmente por intermédio de alguma engenhoca eletrônica. (ROBREDO, 2003, p. 148).

Apreciemos também, que a informação necessita ser gerida por processos técnicos para promover sua seleção, avaliação, organização e recuperação, e que os sistemas, também podem ser grandes aliados na otimização do tratamento à informação. Todavia, isso não exclui a necessidade de considerar que os sujeitos permeiam todo esse processo, tendo em vista que são os mentores intelectuais que originam e dão “vida” aos sistemas, já que esses são meros reprodutores.

A Ciência da Informação também recebeu uma importante contribuição da Administração, que agregou uma preocupação na organização e gestão dos recursos informacionais. Essa influência deve-se ao fato dos administradores, sob os aspectos técnicos do planejamento estratégico, estabelecer objetivos para selecionar programas de ação e execução, levando em conta os fluxos de informação, determinando a informação como elemento do processo de tomada de decisão.

Inserido nessa discussão Choo (2003) conceitua a informação como elemento essencial para o processo decisório dentro de uma organização/instituição. Desse modo, a informação tem sua produção e uso associado a um caráter estratégico, portanto:

A informação é um componente intrínseco de quase tudo que uma organização faz. Sem uma clara compreensão dos processos organizacionais e humanos pelos quais a informação se transforma em percepção, conhecimento e ação, as empresas não são capazes de perceber a importância de suas fontes e tecnologias de informação [...] a criação e o uso da informação desempenham um papel estratégico no crescimento e na capacidade de adaptação da empresa (CHOO, 2003, p. 27).

Nesse ínterim, a informação, enquanto elemento estratégico pode ser manipulada para obtenção de resultados eficientes e eficazes, que determinarão o sucesso da organização/instituição no competitivo mercado. Para tanto, designa que a informação será utilizada na criação de significado de modo a influenciar interna e externamente a organização; na construção de conhecimento através da criação, da organização e do processamento da informação; e, sobretudo, na tomada de decisões. Nesse contexto, portanto, a informação objetiva a produção do conhecimento conveniente ao êxito organizacional. Assim,

[...] a informação passa a ser uma comunidade do conhecimento, na qual a busca de significado, a criação do conhecimento e a tomada de decisões se integram numa cascata de busca e utilização da informação que faz a empresa mudar (CHOO, 2003, p.18)

Diante dessa percepção e aplicação, a informação passa a ser algo que pode ser relevante no âmbito decisório empresarial, haja vista que a utilização da informação passa por apreciação detalhada no sentido de relacionar aqueles fatos e atos que se mostram relevantes à organização/instituição, que originam processos de construção do conhecimento organizacional.

Esse conhecimento, segundo Choo (2007), pode ser dividido em dois tipos que se complementam: o tácito e o explícito. O conhecimento tácito é definido como enquanto “[...] conhecimento pessoal [...] constituído do *know-how* subjetivo, dos *insights* e instituições que uma pessoa tem depois de estar imersa em numa atividade por um longo tempo” (CHOO, 2007, p. 37). Portanto, é o repertório que cada sujeito compõe com suas experiências e vivências. Já o conhecimento explícito refere-se ao “conhecimento formal [...] frequentemente codificado em fórmulas matemáticas, regras, especificações” (CHOO, 2007, p. 37). É o conhecimento registrado e divulgado para apreciação da sociedade.

Assim sendo, Choo (2003) afirma que o processo de informação é constituído da conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito. Tal processo ocorre por meio das discussões, dos diálogos e dos debates, que promove a partilha das experiências de cada sujeito.

Analisando a informação sob uma visão teórica, Choo (2007, p. 9) apresenta a informação “[...] sob o ponto de vista do comportamento humano, envolvendo três dimensões: [...] a cognitiva, a emocional e a situacional”.

Na dimensão cognitiva, o sujeito, a partir de sua percepção do mundo, ergue suas estratégias de busca de informação buscando minimizar suas lacunas de conhecimento. Na dimensão emocional, o que determina a busca da informação é o estado emocional e psicológico do sujeito. E, por fim, na dimensão situacional, o uso e o acesso a informação estão vinculados às especificidades da atividade ou da situação em que se centra o problema.

Nessa dimensão, Choo (2007) aponta indícios de conceber a informação sob aspectos sociais, porém ao direcionar ao domínio organizacional acaba por limitar o conceito de informação. Ou seja, a informação está submetida sempre sua manipulação visando atingir determinados fins, que, nesse contexto, é o sucesso organizacional centrado no lucro.

Porquanto, a visão apresentada por esse autor volta-se ao caráter capitalista de utilização da informação a um recurso empresarial a ser empregado para um fim.

Outro autor que pode fazer parte das discussões de informação considerando seu caráter sistêmico é Le Coadic (2004, p. 4), uma vez que conceitua a informação como:

[...] um conhecimento inscrito (registrado) em forma escrita [...], oral ou audiovisual, em um suporte, [...] um *elemento de sentido* [...] um *significado transmitido* a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal [...] feita graças a um sistema de signos (a linguagem), signo este que é um elemento da linguagem que associa um significante a um significado: signo alfabético, palavra, sinal de pontuação. [grifo nosso].

Ainda que arraigado por vieses sistêmicos, o conceito de informação principia preocupações às necessidades de compreensão da mensagem, em que receptor da mensagem poder ser compreendido como formador da relação de sentido à informação, devidamente representados por signos e registrados em um determinado suporte.

Le Coadic (2004, p. 3) também, pondera a informação sob aspectos de interdisciplinaridade, entendendo-a como:

[...] uma medida de organização de um sistema: medida de organização de uma mensagem em um caso (Shannon, Weaver), medida de organização de um ser vivo no outro caso (von Bertalanffy). Pode também ser a medida da ordem das moléculas em recipiente que contenha um líquido ou um gás (Boltzmann).

Nesse sentido, há uma variação conceitual para o termo informação proveniente de outras disciplinas, que apontam um caráter científico ao estudo da informação.

Diante de uma perspectiva interdisciplinar, Capurro e Hjørland (2007), em busca do conceito de informação, estabelece um diálogo com outros autores, relacionando-a com as áreas das ciências exatas, naturais, humanas e sociais. Em suas considerações, afirmam:

Com relação ao conceito de informação, a implicação é que o que conta como informação – o que é informativo – depende da questão a ser respondida. A mesma representação de um objeto [...] contém diferentes informações [...] Informação é qualquer coisa que é de importância na resposta de uma questão. (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 187).

O conceito de informação é, portanto, interdisciplinar e transdisciplinar e pode ser definido segundo os construtos teóricos das diversas áreas do conhecimento. Não é algo postulado. Está em constante evolução e sujeita a muitas interpretações. Precisa ser um entendimento “voltado para os fenômenos de relevância e interpretações como aspectos básicos” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 150), visando atender as necessidades e questões específicas de um grupo-alvo.

No universo de análise da informação enquanto resultado de um processo sistêmico revela uma precisão teórica para mensurar a informação, no que tange ao processo de comunicação. Isso torna possível entender graficamente como tudo acontece, distribuindo isoladamente o papel que cada elemento desempenha nesse processo.

No entanto, vale ressaltar que esse modo de conceber a informação é insuficiente para definir a informação no cenário atual, visto que seus fluxos de produção, tratamento, uso e disseminação exigem procedimentos mais dinâmicos. Tal fato, não exclui o uso do modelo tradicional, apenas agrega um aspecto social, em que os caminhos para concepção da informação possa abranger, sobretudo, a participação do sujeito como principal personagem na (trans)formação da informação em conhecimento.

3.2 CONSIDERAÇÕES PARA UMA ABORDAGEM SOCIAL DA INFORMAÇÃO

A informação concebida sob aspectos sociais encontra abrigo na dinamicidade e no redimensionamento do processo informacional, no sentido de efetivar não apenas a transmissão de significados, mas também o processo interativo que possibilita reconhecer os sujeitos informacionais e as possibilidades desses (re)formular os significados.

Nesse contexto, a informação pode assumir lugar de destaque na construção do conhecimento e, independentemente da situação e/ou do âmbito de atuação, precisa estar

associada à participação do sujeito no seu processo de produção, tratamento, uso e disseminação.

Na década de 1970, a Ciência da Informação ganhou aspirações sociais, ampliando sua abordagem através da influência do cognitivismo e voltando-se ao usuário e suas interações com os sistemas de recuperação da informação. Baseava-se no processo de comunicação humana, com um conceito que abrangia um significado mais específico para explicar os fenômenos e os processos de tratamento da informação.

Nesse aspecto, podemos considerar o posicionamento de Silva (2006), que entende que a informação está atrelada a uma análise de representações codificadas, que pode conter elementos cognitivos. Tais elementos referem-se a forma de como o sujeito analisa a informação diante de aspectos semânticos, e que de acordo com esses possui uma dupla funcionalidade. Uma referente a um fenômeno humano e social “[...] que compreende tanto o dar forma a ideias e a emoções (informar), como a troca, a efetiva interação dessas ideias e emoções entre seres humanos (comunicar)” (SILVA, 2006, p. 150); e a outra funcionalidade considera a informação como:

[...] um objeto científico, a saber: conjunto estruturado de representações mentais emocionais codificadas (signos e símbolos) e modeladas com/pela interação social, passíveis de serem registradas num suporte material qualquer (papel, filme, banda magnética, disco compacto, etc.) e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multi-direcionada.

Conforme exposto, a informação mostra-se como fenômeno humano e social, inerente à vida em sociedade e propícia aos usos e sentidos que lhes são atribuídas. As ideias e emoções humanas e individuais tomam forma e são “trocadas” numa “efetiva interação” entre os sujeitos sociais. Assim, a informação tanto é fenômeno de matriz individual, que surge na mente humana, que “conhece, pensa, se emociona”, como também é coletiva, pois o sujeito “interage com o mundo sensível à sua volta e a comunidade de sujeitos que comunicam entre si” (SILVA, 2006, p. 24).

Assim, Silva (2006, p. 24) considera a informação a materialização das ideias e emoções através de uma codificação de signos e símbolos significantes de acordo com as visões de mundo, normas e regras que orientam determinado(s) grupo(s) social(is) – a língua, como um sistema de símbolos, é exemplo disso. Nessa perspectiva, para o autor supra, o conceito de informação corresponde “à capacidade humana e social de representar e conhecer [-se a si mesmo e] o Mundo, o que implica a interação contínua (troca e transformação das representações)” (SILVA, 2006, p. 104). Com isso, essa concepção de informação supera uma

percepção conceitual da informação em termos pragmáticos e tecnicistas, ainda ligados à tradicional teoria matemática da informação.

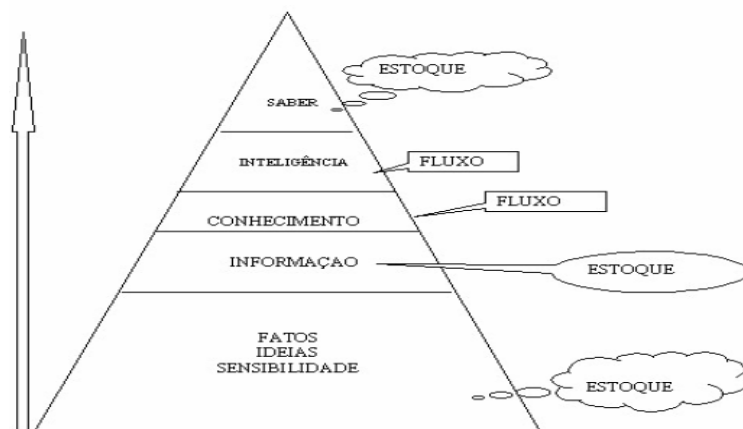
Silva (2006) compreende informação em termos inovadores e isso, de certa forma, é condizente à contemporaneidade. Além de considerar a dimensão cognitiva da informação, considera também sua dimensão psíquica, social e técnica do processo informacional.

Norteados pelos aspectos cognitivos para entender a informação, Barreto (2002) expõe uma visão ampliada para o conceito da informação, que procura adequar à crescente dinâmica de sua produção e diversidade. Assim, designa à informação duas condições inerentes a seus fluxos e estoques, em que os estoques de informação são definidos:

[...] como o conjunto estático de itens de informação agregado segundo critérios de interesse de uma comunidade de receptores potenciais. São dados em uma memória [...] inseridos no estoque com a intenção de uma posterior recuperação e utilização. [...] os fluxos de informação [é] quando nos referimos ao seguimento, a seqüência, sucessão de eventos dinamicamente produzidos, que determinam o encadeamento ou a vicissitude dos acontecimentos relacionados com as práticas da informação. (BARRETO, 2002, p. 67-68)

Nessa circunstância, a ênfase atribuída à informação deixa de ser apenas ao seu processo de transmissão, para ser considerada diante da dinâmica dos fluxos informacionais que demandam sua posterior recuperação e utilização. Por isso, a informação passa a ser percebida diante da sua intensidade e produção, que determinam novos horizontes para o processo de comunicação, transferência e apreensão da informação, podendo ser representada pela seguinte figura:

Figura 2 - Pirâmide de fluxos e estoques (BARRETO, 2002)



FONTE: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v16n3/13563.pdf>

Essa pirâmide expõe a relação que Barreto (2002) estabelece entre os fluxos e os estoques de informação, como estratégia para definir a informação enquanto resultado do seu uso. Assim, segundo o autor, essa estrutura piramidal relaciona-se com a quantidade, que se acumula mais na base e menos no pico, em que a informação é determinada pelo conhecimento, a inteligência e o saber, formando na base um estoque de fatos, idéias e produtos da sensibilidade humana.

Assim, sua organização, controle, distribuição e consumo estão diretamente relacionados a estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma socialmente decodificável e registradas para garantir permanência no tempo e portabilidade no espaço e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio (BARRETO, 2003).

Coadunando com essa perspectiva, Wersig (1993, p. 233), afirma que “informação é conhecimento em ação”, que requer um comportamento racional alicerçado no conhecimento. Assim, “este conhecimento precisa ser transformado em algo que apóie uma ação específica em uma situação específica” (WERSIG, 1993, p. 233), que busque modificações nas estruturas de compreensão da mensagem, sobretudo, quando considera estratégias para solucionar problemas advindos da inserção das novas tecnologias.

Para Wersig (1993) torna-se imprescindível que Ciência da Informação considere a informação diante de uma nova configuração teórica. Para isso, ponderar que as tecnologias impulsionam o desenvolvimento de modelos básicos para redefinir os conceitos científicos concebidos dentro da Ciência da Informação, (como ‘sistema’, ‘comunicação’), além da reformulação científica dos *interconceitos*⁶, que permitem agregar as novas configurações assumidas por conceitos que ainda não foram reconhecidos. Assim, construir uma teoria que possa confrontar esses modelos e interconceitos para adequá-los a nova realidade.

A década de 1990 traz à Ciência da Informação o reflexo da globalização da produção social, que intensifica a troca de informação, principalmente com a popularização do computador e da internet, fortalecendo um ciberespaço repleto de velocidade e aparatos informacionais disponíveis em tempo real. Esse progresso tecnológico traz à Ciência da Informação novos apontamentos que, segundo Saracevic (1996, p. 47), redimensionam a Ciência da Informação para:

⁶ Para Wersig (1993) o interconceitos são conceitos que se inter-relacionam um conjunto de disciplinas tradicionais entendidos transdisciplinarmente.

[...] questões científicas e prática profissional voltadas para os problemas da efetiva comunicação do conhecimento e de seus registros entre os seres humanos, no contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação. No tratamento destas questões são consideradas de particular interesse as vantagens das modernas tecnologias informacionais.

Caracteriza-se, portanto, um cenário de constantes mudanças para atender as novas demandas informacionais, em que a produção da informação intensifica-se no mesmo ritmo com que se torna imprescindível para a vida das pessoas, através do “surgimento da tecnologia da informação e seus impactos globais” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p. 149). Fortalece-se, então, a chamada Sociedade da Informação.

No século XXI, as novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's) têm produzido efeitos significativos no crescimento da produção literária e na evolução do conhecimento científico, além de proporcionar uma comunicação que possibilita compartilhar universalmente a informação. Esse processo de evolução trouxe à Ciência da Informação propriedades que “caracteriza-se cada vez mais pela organização em rede de pessoas e computadores” (LE COADIC, 2004, p. 108), empregando novas formas para o tratamento da informação que garantem, sobretudo, o acesso cada vez mais remoto e rápido à informação. A informação passa a ser armazenada em maior quantidade e em suportes cada vez menores, o que fez “multiplicar e armazenar informações [...] captar informações quase ao infinito, de modo que se trata agora de gerenciar fluxos ininterruptos de informações e captar informações relevantes.” (SARACEVIC, 1996, p.109)

A quantidade de fluxos informacionais, definidos por Le Coadic (2004, p.07) como “a circulação de consideráveis quantidades de informação por unidade de tempo”, mediam as relações entre sujeitos, empresas, instituições e governos, redimensionando a forma de tratamento, organização e disponibilização da crescente massa documental. Com isso, a preocupação em desenvolver sistemas capazes de administrar de forma eficiente as informações torna-se cada vez mais evidente, principalmente no que se refere ao comportamento do usuário que, cada vez mais, apresenta necessidades informacionais diversificadas e complexas.

Nesse contexto de evolução da Ciência da Informação, a informação configura-se como elemento decisivo, que acompanha as relações sociais e culturais referentes a cada época. Sua conceituação está repleta de significados, que a contextualizam de acordo com a área a qual está inserida, tornando-se, portanto, um fenômeno essencialmente interdisciplinar e substancialmente social

A preocupação da Ciência da Informação, enquanto disciplina, em explicar questões relacionadas à problemática da informação voltada a questões sociais, suscita uma contribuição interdisciplinar de “[...] diversas disciplinas, que leva a interações, isto é, uma certa reciprocidade, de forma que haja, em suma, enriquecimento mútuo”. (LE COADIC, 2004, p. 20).

Assim, podemos perceber que esse viés interdisciplinar da Ciência da Informação utiliza-se dos estudos desenvolvidos pelas diversas áreas do conhecimento, que também têm a informação como parte fundamental de seus construtos teóricos como, por exemplo, a Biblioteconomia, a Computação, a Comunicação, a Ciência Cognitiva, dentre outras. Tais áreas contextualizam a informação dentro de uma perspectiva em que “todos os tipos de sistemas são tidos como produtores, processadores e compartilhadores da informação” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p 163), tendo em vista que o seu objeto de estudo, a informação, perpassar por todos os campos do conhecimento.

Considerando a informação uma prática social, concebida em dimensões de uma construção social, destacamos Araújo (2001) que compreende a informação como um processo de atribuição de sentido, portanto:

[...] existe *uma relação entre informação e conhecimento* e [...] esses elementos podem provocar transformações nas estruturas, estamos nos baseando na idéia de que o nosso estado (ou nossos estados) de conhecimento sobre determinado assunto, em determinado momento, é representado por uma estruturas de conceitos ligados por suas relações, isto é, a nossa imagem do mundo, ou a nossa visão de mundo. (ARAÚJO, 2001, p. 1, grifo nosso).

Nesse percurso, a relação entre informação e conhecimento corrobora a participação de um sujeito como (re)construtor de sentidos, atribuindo novas competências de interpretação que levam ao conhecimento.

Compreendemos que a autora, relaciona a informação “[...] a uma prática social que envolve ações de atribuição e comunicação de sentido que, por sua vez, pode provocar transformações nas estruturas, pois gera novos estados de conhecimento”. (ARAÚJO, 2001, p. 01). Tais posicionamentos orientam ao processo de Socialização da Informação, decorrente não apenas do ato de codificar e transmitir informação, mas principalmente da relação dialógica entre sistema/profissionais da informação e usuário, com o intuito de conhecer as necessidades e definir os procedimentos coerentes ao entendimento mútuo e resolução das necessidades.

Essa dinâmica percebe o usuário não como mero receptor, consumidor ou observador, mas vislumbra-o como sujeito informacional atuante e participante na construção de novos sentidos e novas informações.

Esse entendimento conceitual é compartilhado por diversos autores, dentre eles podemos referenciar Miranda (2006), que designa que informação como um elemento de sentido capaz de transformar a estrutura cognitiva do sujeito. Assim, a informação é “[...] uma construção subjetiva, em que [seu] valor [...] reside no relacionamento que o usuário constrói entre si mesmo e determinada informação”. (MIRANDA, 2006, p. 112)

Para isso, considera três características, compartilhada por outros autores que relacionam a cognição e a informação, são elas:

- Valor adicionado: é um valor atribuído à informação quando o sujeito processa a informação de acordo com sua orientação cognitiva, ou seja, de acordo com suas necessidades de uso;
- Construção de sentido: a informação enquanto conceito e teoria está aliada às vivências do sujeito, sendo utilizada para o preenchimento de lacunas e na construção de sentidos;
- Anomalia cognitiva: a informação passa a ser adotada como solução para resolver situações problemáticas de um sujeito em “um estado de conhecimento anômalo” (MIRANDA, 2006, p. 100).

A percepção abordada por Miranda (2006) aponta considerações que ponderam as necessidades dos sujeitos diante da utilização da informação e “isso faz com que essas necessidades sejam especificamente determinadas, e para atendê-las o usuário deva desenvolver competências específicas ligadas ao trabalho com a informação” (MIRANDA, 2006, p. 113).

Assim, o sujeito se insere como elemento fundamental, conferindo sentido à informação. Suas necessidades são evidenciadas no sentido de desenvolver competências informacionais aplicadas ao seu contexto social, que permitem absorver informações úteis para a geração do seu conhecimento.

Em uma relação direta com a informação associada à cognição, encontramos na área da Ciência da Informação as autoras Maimone e Silveira (2007), que relaciona a informação com as manifestações cognitivas processadas pela mente humana. Portanto, a informação trata-se de:

[...] estruturas simbolicamente significantes, codificadas de forma *socialmente decodificável* e registradas para garantir permanência no tempo e portabilidade no espaço e que apresentam a competência de gerar conhecimento para o indivíduo e para o seu meio (BARRETO *apud* MAIMONE; SILVEIRA, 2007, p. 57, grifo nosso).

As autoras consideram a informação concebida diante de três paradigmas: o paradigma físico, o paradigma cognitivo e o paradigma social, sendo, respectivamente, um a ampliação do outro, ou seja, cada paradigma surgiu numa tentativa de substituir o anterior, de forma que pudesse reproduzir com maior precisão o cenário atual da informação.

No paradigma físico, contemplado nas discussões anteriores baseiam-se no modelo da Teoria Matemática da Informação. Tal modelo, estava associado a representação da transmissão da informação realizado pelos sistemas de informações. A informação (mensagem) precisava ser reproduzida fielmente, ou seja, a mensagem inicial do emissor deveria ser a mesma ao chegar a seu receptor, aliando suas necessidades informacionais a dados estatísticos e ações matematizantes.

De acordo com Maimone e Silveira (2007, p. 59), o paradigma cognitivo “[...] estaria associada às necessidades dos usuários e suas relações com o sistema”. Assim, os aspectos mentais e suas maneiras de processamento são responsáveis por determinar o sentido à informação, denominando o conhecimento como resultado de um sistema de tratamento da informação realizado pela mente do sujeito.

Esse processo, de acordo Maimone e Silveira (2007) está relacionado com a compreensão textual sob quatro aspectos:

- A codificação semântica – caracterizado por um processo que transforma a informação sensorial em palavras;
- A aquisição de vocabulário - que diz respeito ao processo dinâmico de aprendizagem de novos termos adicionados ao léxico básico;
- A criação de modelos mentais – denominado pelo conjunto de idéias para construção de modelos mentais, simulando o mundo que nos rodeia;
- A compreensão das idéias do texto – que relaciona todos os processos anteriores, acrescentando a importância de assimilar a informação durante a leitura, para que a mente possa memorizar o maior numero possível de informações.

O último paradigma mencionado pelas autoras é o paradigma social, que além de considerar os aspectos mencionados nos paradigmas anteriores, acrescenta o contexto como elemento preponderante. Assim sendo, trata o processamento da informação a partir de um modelo de representação físico, concebido por um sujeito cognoscente, inserido na sociedade.

Nessa perspectiva, o conhecimento construído e compartilhado no meio é resultante de um processamento incessantemente cíclico, que envolve o sujeito como protagonista e que (re)formula a informação a cada momento.

Outro autor que podemos mencionar nesse universo social em que se encontra a informação é Freire (2007), que em suas abordagens associa a informação a uma sociedade de aprendizado contínuo. Essa concepção contextualiza a informação na chamada Sociedade Informacional, que segundo Barreto (1994) se caracteriza basicamente pela produção do conhecimento sustentado pela produção de informação.

Sob essa perspectiva, Freire (2007, p. 39) afirma que:

[...] a informação é considerada um fator de suma importância para a cadeia produtiva, o capital humano está se valorizando cada vez mais [...] e o momento histórico exige das pessoas um aprendizado contínuo para lidar com as novas exigências da sociedade.

Essa configuração atribui à informação aspectos de modernidade, que abrange não apenas o contexto social em que está inserida, mas também as contínuas mudanças ocorridas nesse contexto, principalmente, com a inserção das novas tecnologias. Assim, o conhecimento passa a ser construído a partir de redes cada vez mais complexas de informação, cujo fluxo de produção, uso, tratamento e disseminação da informação crescem e mudam numa velocidade imensurável.

Outro aspecto mencionado por Freire (2007), leva em consideração as novas exigências do mercado de trabalho, que postula um conhecimento cada vez mais especializado. Isso exige que a postura do sujeito seja de dinamicidade, apta a se adequar a esse universo multifacetado de informações. Cabe a esse, portanto, absorver o máximo possível de informações pertinentes a formação do seu conhecimento.

Ainda na visão desse autor, a informação sob esse contexto dinâmico de socialização regido pelas tecnologias, aponta a presença de um ciberespaço, que Lévy (1999, p. 36) define como:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo.

Nesse ínterim, a informação rompe com as barreiras de tempo e espaço e passa a pertencer a um ambiente virtual sem limites de uso, cujos aparatos tecnológicos oferece “um

leque” de opções e facilidades que levam ao sujeito possibilidades múltiplas para aquisição do conhecimento.

Esse processo de formação e desenvolvimento que assume a informação nesse contexto dinâmico que:

[...] nos leva para além de uma estrutura de aprendizagem do tipo convencional [...] pois a organização de uma rede de aprendizagem interativa está focalizada na construção do conhecimento coletivo, num contexto que foge à hierarquia das situações tradicionais de ensino-aprendizagem. Acreditamos que essa rede pode *revelar a informação que une* as diversas áreas de uma organização, os olhares diversificados no processo de construção coletiva e o processo de compartilhamento da informação. (FREIRE, 2007, p. 41)

Essa é a sociedade do aprendizado contínuo, em que a informação, enquanto fenômeno norteia perspectivas inovadoras para o sujeito ver e perceber o mundo que o cerca. Por sua vez, o sujeito autônomo, cabe a difícil missão de buscar e selecionar nesse universo de informação, aquela que possa constituir seu acervo intelectual.

Portanto, o redimensionamento de informação enquanto relevância dos aspectos sociais atende ao conceito de informação vinculado, principalmente, à interação humana, no que tange à formação argumentativa do sujeito diante da busca do entendimento mútuo em processos comunicativos.

As abordagens conceituais aqui expostas constituem uma breve explanação de dois tipos concepções conferidas à informação (a sistêmica e a social) que, de maneira alguma, são excludentes, muito pelo contrário, são complementares. Apresentam o diálogo de autores numa visão polissêmica conferida à informação, mostrando que as diferentes percepções e aplicações no campo da Ciência da Informação são fatores determinantes para defini-la.

É notória a prevalência do tecnicismo para explicar a informação, em seu conceito e transmissão, baseada na mecânica de envio da mensagem centrada nos elementos que continuam esse processo (emissor, canal e receptor). Consideremos, pois, pertinente tais posicionamentos, pois permitiu-nos elucidar questões teóricas que, inicialmente, designaram o conceito de informação e que até hoje permeia as discussões com esse tema.

Contudo, esse entendimento conceitual já não atende a configuração atual de disposição da sociedade, permeada pela dinamicidade e pelo redimensionamento do processo informacional, para isso demanda o redimensionamento desse modelo linear e técnico para um ao contexto social. Assim, possibilitar o entendimento da informação não apenas como a transmissão de significados, mas também o processo interativo que possibilite aos sujeitos

informacionais a (re)formulação de significados, como progresso do intelecto humano interativo, isto é, como base integradora da socialização humana. Nesse sentido, consideremos a informação como:

[...] um elemento de fundamental importância, pois através de intercâmbio informacional que os sujeitos sociais se comunicam e tomam conhecimento de seus direitos e deveres e, a partir daí tomam decisões sobre suas vidas, seja a nível individual ou coletivo. (ARAÚJO, 1998, p. 33)

É necessário vislumbrar a informação não apenas como um produto de consumo, em que os sujeitos (homem - mecanismo transmissor) são participantes passivos, associados a algum tipo de sistema de transmissão, submetida à processos técnicos ou como resposta a questões de produção do conhecimento para tomada de decisões. A informação precisa ser, de acordo com Silva e Marinho Júnior (1996, p. 471), “[...] a síntese, construída a partir de suas próprias contradições, naturais em um projeto coletivo. É preciso que a sua forma seja facilmente transmissível e que seu acesso imediato permita a sua crítica”, tornando-se, dessa maneira, agente formadora e transformadora do conhecimento, e por esta razão promotora da interação e, conseqüentemente da emancipação do sujeito social.

TRANSFERÊNCIA DA INFORMAÇÃO: Aspectos históricos de uma concepção sistêmica da informação

Conforme ilustrado anteriormente, o primeiro modelo construído para descrever o processo de comunicação foi lançado por Claude Elwood Shannon, em 1948. Esse modelo da teoria matemática da informação e comunicação baseava-se em princípios matemáticos de emissão e recepção de sinais telefônicos, considerando cinco elementos: uma fonte de informação; um transmissor; um canal; um destinatário e um receptor.

Nesse contexto, surge os primeiros indícios que iriam caracterizar, num momento posterior, a Transferência da Informação. Pois, somente no período pós-guerra quando os campos da Comunicação e da Ciência da Informação se consolidaram enquanto áreas de estudo é que esse modelo começou a ser utilizado para explicar o processo de comunicação.

Assim, estabelecendo uma relação da área da Comunicação e da área da Ciência da Informação, é nesse contexto histórico que começamos a perceber a utilização desse modelo para conceber os estudos acerca da Transferência da Informação no cenário científico.

Foi então que durante a Revolução Industrial, houve a intensificação da utilização desse termo, uma vez que o volume de informações produzidas e a inserção de novas tecnologias começaram a determinar novos horizontes para o processo de comunicação e Transferência da Informação.

Nesse instante, a hegemonia técnica trazida pelo capitalismo, condicionou à padrões técnicos o desenvolvimento social, cultural e político da sociedade, e a formação do conhecimento passou a ser determinado pela habilidade do sujeito de se adaptar aos sistemas mecanizados.

Diante dessa perspectiva, as Ciências Sociais Aplicadas, mais especificamente a Ciência da Informação começaram a incluir em seus construtos teóricos a utilização da “técnica enquanto ideologia” (HABERMAS, 1999) para reger os procedimentos de uso, tratamento e transmissão da informação.

4.1 A DIMENSÃO LINERAR: décadas de 1960 e 1970

Foi então, que nas décadas de 1960 a 1970, a informação passa a ter seu processo de transferência caracterizado por uma dimensão linear, que ponderava a organização da informação e a identificação de como essa informação estava sendo obtida e usada. Esses dados eram coletados a partir de estudos que mesuravam a frequência de uso e o tempo gasto pelo usuário para obter resposta sobre a busca de um determinado material. Assim, os sistemas de Transferência da Informação eram, segundo Miranda e Simeão (2004), meros processadores de dados codificados e organizados mediante regras formais, que apenas garantiam o acesso a um conteúdo impresso e elaborado, principalmente, em suportes materiais.

Nesse momento, o processo de Transferência da Informação se pautava na simples troca de informações, analisada através do estudo dos usuários, que se limitou a “[...] coletar dados para criar e/ou avaliar produtos e serviços informacionais, bem como entender melhor o fluxo da Transferência da Informação”. (BAPTISTA; CUNHA, 2007, p. 169).

As características que nortearam a Transferência da Informação, nesse momento histórico, se relacionavam à sistemas que possuíam estruturas fechadas, que se restringiam a disponibilizar o maior número de material no menor tempo possível. Com isso, a participação do sujeito era resumida na adequação aos sistemas, cabendo a esse, dentro da totalidade de informações que recuperava selecionar àquelas condizentes as suas necessidades informacionais.

Podemos compreender que, de fato, a Transferência da Informação acontecia. Porém, a possibilidade dos sujeitos/usuários terem suas necessidades atendidas era muito pequena, já que o processo de busca acontecia em condições de lentidão. Pois, a quantidade de informações geradas pelos sistemas abrangia informações exaustivas acerca do tema pesquisado, o que, em muitos casos, contribuía para os sujeitos/usuários desistirem da busca. Assim como aponta Mardeiro (1997, p. 2):

[...] os sistemas de informação [são] estruturados hermeticamente contendo unicamente informação e tecnologia. A informação é entendida como um produto fechado e estruturada em ‘tijolos de informação’. Esses ‘tijolos’ são transmitidos as pessoas dentro de um processo de comunicação pouco flexível [...] os produtos de informação (artigos, livros, relatórios, fatos, etc.) são armazenados e achados pelos indivíduos de uma maneira aleatória. Os indivíduos são vistos como seres habituados a obter informação e pelo mesmo motivo obrigados a passar pelos sistemas de informação constituídos.

É perceptível no processo de Transferência da Informação o predomínio da funcionalidade dos sistemas em termos quantitativos, em que a técnica comanda todo o processo esperando que o sujeito de forma autônoma possa achar sozinho os caminhos para atender suas necessidades informacionais.

4.2 A INSERÇÃO DA TECNOLOGIA: década de 1980

Na década de 1980, com a inserção da automação nos mais diversos setores da sociedade, o processo de Transferência da Informação agrega à seus procedimentos técnicos a utilização da tecnologia. Assim, os sistemas de informação mediam-se por um conjunto de informações reproduzidas por uma mecanismos transmissores que transferem a informação de um emissor para um receptor de modo remoto e com maior rapidez.

Nessa dimensão, a Transferência da Informação encontra-se diante de um fluxo informacional que determinam novas formas para processar a informação. Sendo, portanto, estocadas em sistemas digitais enquanto “[...] conjunto estático de itens de informação agregado segundo critérios de interesse de uma comunidade de receptores potenciais [...] com intenção de uma posterior recuperação e utilização” (BARRETO, 2002, p. 1). Assim, esses fluxos determinam a construção do conhecimento do sujeito, concatenando “[...] acontecimentos relacionados com as práticas de Informação”.

Diante desse crescimento nas formas de usar e transferir a informação os estudos acerca do receptor começavam a ganhar evidência, ressaltando que “[...] a vasta quantidade de informação requer, entretanto, serviços que se centrem no significado da busca mais do que meramente na localização da fonte” (FERREIRA, 1995, p. 220).

Assim, com o emprego de teorias advindas das Ciências Sociais a Transferência da Informação desponta para uma natureza mais social. O usuário passava a ser percebido dentro dos sistemas e a informação transferida “[...] só tem sentido quando integrada a algum contexto. Ela é um dado incompleto, ao qual o indivíduo atribui um sentido a partir de seus esquemas anteriores.” (FERREIRA, 1995, p. 224). Então, os processos de transferência voltavam-se, conforme mencionam Baptista e Cunha (2007, p. 173) a “[...] identificação das necessidades individuais e para implementação de sistemas de informação adequados [às] necessidades” dos usuários, que por seu turno tinham a possibilidade de buscar e recuperar a informação com mais eficiência.

Ainda nessa década, o matemático Bertram C. Brookes, publica os artigos “*The Foundations of Information Science*”, norteado por uma “[...] linha de estudo [que] considera a Ciência da Informação a partir de uma visão cognitiva”. (PEREIRA, 2008, p. 16), consolidou a abordagem cognitivista para o processo de Transferência da Informação, em que os sistemas de processamento da informação deveriam ser similares ao processamento mental “[...] no qual os conteúdos intelectuais formam uma espécie de rede que existe somente em espaços cognitivos e mentais” (PEREIRA, 2008, p.19).

Desse modo, o processo de Transferência da Informação considera o processo de comunicação concebido por sujeito cognoscente, que utiliza um código comum - ao emissor e receptor - para enviar uma mensagem, a qual pode ser interpretada e abastada de sentido. Esse sentido transforma-se em conhecimento, assimilado por um sujeito social para resolução de problemas ou, simplesmente, para informar a respeito de uma determinada circunstância. O conhecimento, assim, “pode ser a simples identificação de determinado objeto ou a compreensão exata e completa desse mesmo objeto” (ARAÚJO, 2001, p. 16).

Nesse percurso, a relação entre informação e conhecimento evidencia a estruturação de elementos que possibilitam transformações nas estruturas do sujeito. Assim, a partir do instante em que o sujeito verifica que seu estoque de conhecimento tem uma lacuna a respeito de um determinado assunto, ou, como designa Araújo (2001, p. 16), “uma anomalia desse(s) estado(s) de conhecimento(s)”, é constatado um “estado de conhecimento anômalo”. Assim, quando esse sujeito procura corrigir essa(s) anomalia(s), através da obtenção de informações, cria um novo estado de conhecimento, o qual aplicado a uma determinada situação problemática possibilita a transformação das estruturas desse sujeito.

Para ilustrar o “estado de conhecimento anômalo”, Brookes (1980) propõe a “Equação Fundamental da Ciência da Informação”:

Figura 3 - Equação Fundamental da Ciência da Informação

$$K(S) + @K = K(S + @S)$$

↑
@I

FONTE: Brookes (1980 apud ARAÚJO, 1998, p. 17)

Nessa equação, há a distribuição de três elementos: conhecimento, representado pela letra ‘K’, que vem do termo em inglês *knowledge*; estado, representado pela letra ‘S’, que

vem do termo em inglês *state* e, por último, informação, que também vem do termo inglês *information*. Todos os elementos são determinados por uma variante representada pelo símbolo @.

Aplicando esses elementos dentro da equação, teríamos que $K(S)$ seria a multiplicação do conhecimento pelo estado, numa relação que representa o estado anômalo do conhecimento, somada a variante do conhecimento (ou novo conhecimento) @K. Essa operação está diretamente proporcional a constituição de um novo conhecimento 'K', multiplicado pela soma do estado de conhecimento anômalo com a variação desse estado ($S + @S$). Estando essa equação condicionada a interferência da variação da informação dada pela variante de informação @I.

Em outras palavras temos que, o sujeito forma um repertório de conhecimento, construído por suas vivências, que mediante a interposição das varias dimensões assumidas e designadas pela massificaste quantidade de informação transforma-se em um novo conhecimento. Com isso,

[...] a informação é um elemento que provoca transformações nas estruturas do indivíduo – estruturas que podem ser subjetivas ou objetivas, – formadas por conceitos que estão ligados pelas relações que o indivíduo possui, ou a sua 'imagem do mundo', sendo a informação uma parte de tal estrutura. (PEREIRA, 2008, p.21)

Destaca-se, portanto, que o conhecimento construído pelo sujeito está diretamente relacionado a informação, principalmente quando consideramos essa em seu caráter transformador. É um processo de transferência que “[...] labuta com a informação para criar conhecimento no indivíduo e em sua realidade. Todas as intenções se orientam para o destino final: não basta atingir o receptor, há que criar conhecimento modificador em pessoas únicas”. (BARRETO, 2005, p.7)

4.3 A INSERÇÃO DOS USUÁRIOS: década de 1990

Na década de 1990, o processo de evolução na Transferência da Informação apresentou uma perspectiva mais incisiva acerca da presença dos sujeitos dentro dos sistemas de informação. Desse modo, os sujeitos, agora vistos como usuários carentes de necessidades (entre a busca, acesso e o uso da informação), precisavam que os sistemas informacionais se

adaptassem às necessidades de forma a satisfazê-los com eficiência e eficácia. Configura-se uma abordagem que considera o sujeito como:

[...] ‘ser ativo’ em constante construção e baseado nas suas características e em suas experiências individuais tendo a sua própria percepção do problema. Dentro desta perspectiva, a informação é vista como algo em construção, baseada no sentido individual criado pelo indivíduo. (PINTO et al, 2007, p. 83)

A abordagem apresentada pelos autores remete a proposta do *Sense-Making*, idealizado por Brenda Derwin em 1982, que “[...] parte da idéia básica de que nós humanos temos a capacidade de nos entender mutuamente apesar de cada um de nós ver as coisas desde pontos de vista diferentes”. Diante disso, torna-se possível entender que os processos de comunicação envolvem a partilha do conhecimento, e que a eficiência dos sistemas de informação estará efetivada quando esses considerarem as necessidades informacionais de cada sujeito. Assim como afirma Ferreira (*apud* PINTO e *et al.*, 2007, p.83):

[o sujeito é] um construtor ativo da sua própria informação [...] capaz de compreender o sentido das coisas, através da incorporação de conhecimento tanto advindo do mundo exterior como dele próprio. Quando não tem dúvidas ou indecisões quanto às suas necessidades, os indivíduos se movem continuamente em direção aos seus objetivos.

Diante desse contexto, a área da Ciência da Informação, segundo Jardim e Fonseca (1994, p.3), redimensiona seu foco, “[...] anteriormente voltado para a identificação do grau de satisfação do usuário dentro do serviço de informação”, para o atendimento das necessidades de informação deste usuário, buscando um meio para concebê-la de forma interativa e satisfatória.

Configuram-se novas propostas para delinear os serviços de informação, em que o usuário passa a ser estudado como parte fundamental dentro do sistema, em cuja orientação sugere levar em consideração o uso e a disponibilidade da informação.

4.4 A DIMENSÃO SOCIAL: anos 2000

Com o advento dos anos 2000, o processo de Transferência da Informação é redimensionado para uma dimensão estreitamente social, entendendo, sobretudo, a participação do sujeito como determinante para a construção dos sistemas de informação.

Diante disso, destacamos os estudos de Araújo (2003), que apresenta o impacto da informação como condicionador do conhecimento. Sendo, pois, o considerado a presença de um sujeito do conhecimento - seja um sujeito-usuário seja um sujeito-gerador -, como forma de se compreender melhor o fenômeno informacional. (PEREIRA, 2008). Porquanto, expõe três tendências para essa visão na área da Ciência da Informação, descritas por Pereira (2008, p. 27) da seguinte forma:

- A primeira tendência entende a informação como produto da construção de um sujeito universal (sujeito do conhecimento - usuário ou gerador de informação), o qual é portador de categorias e operações estabelecidas que desenvolve práticas informacionais;
- A segunda tendência enfatiza a dimensão subjetiva do processo informacional, concebendo as práticas de informação (recepção, geração e transferência) enquanto produção de um sujeito cognitivo-individual que, a partir de suas experiências individuais, combina percepções elementares e as generaliza, dando lugar a produtos mais complexos, como o conhecimento científico;
- A terceira tendência concebe uma realidade social, que:

[...] considera a informação como produção de um sujeito cognitivo-social, sendo as práticas informacionais mediadas por um sistema de conceitos, que constituem um 'modelo' de mundo para o sujeito do conhecimento, e que opera como uma unidade de seleção na 'filtragem' e estruturação, tanto da emissão, como na recepção da informação. (PEREIRA, 2008, p. 29)

As concepções levantadas por Araújo (2003) despontam para um conhecimento multifacetado, que readapta não só a Transferência da Informação, mas todos os processos eminentes da informação para patamares de socialização.

De certo, que as exigências do cenário informacional emanam a formulações de tais teorias, pois diante da exorbitante quantidade de informação a de se considerar metodologias voltadas ao social. Esse é o diferencial, visto que as necessidades do sujeito é que hoje determina como os sistemas de informação devem processar as informações.

Diante do exposto, percebemos que a trajetória do processo de Transferência da Informação ainda demonstra uma forte influência mecanicista, pelo menos no que tange a servir de alicerce para construção de novas teorias. Isso não poderia ser diferente, já que por muitos anos - e até hoje - as áreas do conhecimento encontraram nas representações lineares a forma mais precisa e didática para explicar a formação e desenvolvimento da sociedade.

Entretanto, é necessária a revitalização do conceito de Transferência da Informação para “[...] um sistema de informação dinâmico, em um cenário de mediações múltiplas com ações interativas e multidimensionais”. (MIRANDA; SIMEÃO, 2004, p. 29), concebendo assim, o que Fiedler (2006, p. 94) designa de “[...] nova possibilidade de transformação social” e desse modo proporcionar o entendimento sobre fenômenos que as teorias clássicas das Ciências da Informação não conseguem explicar tão prontamente.

É bem verdade, que as configurações atuais de produção da informação alcançam patamares cada vez mais complexos, cuja variedade e dimensão extrapolam as possibilidades de prever o resultado de tudo isso. De certo que, as contribuições advinda de outras áreas do conhecimento como a Comunicação e as Ciências Sociais acabaram por somar princípios teóricos que muito contribuíram fundamentar e explicar o processo de Transferência da Informação no âmbito da Ciência da Informação. Cada qual com suas peculiaridades para entender e tratar a informação dentro do contexto de suas aplicações, que num somatório abstraíram a possibilidade conceber a Transferência da Informação não só como a mecânica de transferência de dados, mas como um processo social direcionado a construção do conhecimento.

5 SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO: *Um olhar habermasiano a informação*

Perpassando as atuais configurações sociais é possível perceber que o processo de construção do conhecimento encontra-se subsidiado por novas metodologias para entender a informação. Isso inclui a preocupação das diversas áreas do conhecimento em se adequar a esse processo, empregando aos seus conceitos clássicos e sistêmicos um contexto de socialização.

Assim, o processo de Socialização da Informação emerge como uma possibilidade inovadora, visto que proporciona um cenário de interação, “[...] no qual estejam presentes, de forma ativa e igualitária, tanto os produtores, como os usuários de informação” (ARAÚJO, 1998, p. 186).

Esse cenário configura a possibilidade da Ciência da Informação revigorar alguns de seus aportes teóricos, fazendo com que sejam repensados alguns conceitos a respeito da informação, como forma para adaptar as relações postuladas pela visão clássica e sistêmica ao contexto da socialização. Essa socialização,

[...] caracterizada como reflexiva deve permitir ao sujeito ser capaz, na eventualidade de ser questionado a respeito, de defender suas falas e ações em termos do verdadeiro de suas afirmações sobre o mundo objetivo, da veracidade das expressões que dizem respeito a seu mundo íntimo e da legitimidade, em termos de retidão normativa, de suas ações e falas. (ARDANS, 2005, p. 3-4)

Essa dimensão contribui para processos de resolução de conflitos, de tomada de decisões mais éticas e com respeito à multidiversidade cultural, podendo também se tornar “uma ação que possa contribuir para o desenvolvimento da nossa sociedade, diminuindo as barreiras sociais e econômicas [...]”. (FREIRE, 2000, p. 103-104).

Nesse sentido, para explicar as abordagens apresentadas pela ótica habermasiana utilizaremos os tópicos subseqüentes para fundamentação de tais ideias, correlacionando-a com os termos específicos utilizados para caracterizar o processo de Socialização da Informação.

5.1 JÜRGEN HABERMAS: princípios para a construção de uma Teoria Crítica da Sociedade

Considerando a possibilidade de interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e as mais diversas áreas dos conhecimentos, particularmente, as Ciências Sociais, encontramos pressupostos teóricos que convergem para a resolução de problemas sócio-teóricos relacionados à construção do conhecimento, e conseqüentemente, da ciência. E, ao mesmo tempo em que parecem se distanciar em suas abordagens teórico-metodológicas, se aproximam quando cogitado uma relação de diálogo.

Desse modo, ao entender “[...] o universo como uma totalidade ordenada e dotada de sentido” (CHAUI, 2000, p. 15), a Filosofia agrega à Ciência da Informação configurações de análise, reflexão e crítica que estão orientadas pela elaboração filosófica de significações gerais sobre o mundo e os seres humanos. Nesse sentido, corresponde a um conjunto de idéias, valores e práticas com as quais uma sociedade apreende e compreende o mundo e a si mesma, buscando com isso o fundamento e o sentido da realidade em suas múltiplas formas. (CHAUI, 2000)

Inserido nesse horizonte filosófico, o alemão Jürgen Habermas se consolida como o mais influente pensador social da segunda metade do século XX, pois segundo Gonzáles de Gómez (2008, p. 115) “[...] é um intelectual comprometido com os rumos do mundo contemporâneo”.

Nasce na cidade alemã de Dusseldorf, em 1929, ano da *Grande Depressão*⁷, que modificou a economia mundial, e época de fundação da Universidade de Frankfurt. Sua formação acadêmica contempla os cursos de Filosofia, Psicologia, Economia, História e Literatura, nas Universidades de Göttingen, Zürich e Born.

As teorias defendidas por Habermas para compreender as relações na sociedade designam discussões que se iniciaram durante a segunda geração da *Escola de Frankfurt*⁸ e apoiavam-se, principalmente, na crítica ao tecnicismo e ao cientificismo. Tal ideologia baseava-se na construção da Teoria Crítica da Sociedade, que de acordo com Lopes, Mageste e Maranhão (2008, p 3, grifo nosso):

⁷ Considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Caracterizou uma depressão econômica que causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo medidor de atividade econômica, em diversos países no mundo. Disponível em: <http://www.webcitation.org/64ayji9Lm>. Acesso em: 20 ago. 2012.

⁸ Instituto formado por sociólogos, psicólogos, filósofos e cientistas sociais de tendências marxistas, como Horkheimer, Marcuse e Fromm, cuja ideologia opunha-se ao pensamento tradicional que predominava aos pensadores da época.

[...] caracteriza-se pela sua busca na ação, pela **prática emancipatória**, pensando o mundo como ele é, e como ele deveria ser. [...] Busca desconstruir imperativos tidos como verdades, que legitimam a manutenção da ordem e formas de dominação, propondo caminhos alternativos. Os críticos são críticos sobre si mesmo, o que os coloca em uma posição de continua transformação, reflexão e repensar. Os estudos críticos apresentam um sentido político e engajamento social em sua ação. Não são presos a modelos, almejando o desmascaramento das relações de dominação.

Essa configuração reflexiva trazida pela Teoria Crítica da Sociedade, delinea *práticas emancipatórias*⁹, como pretensão de traçar um processo de evolução do sujeito de modo a levá-lo a interpretações e modificações de suas imagens do mundo. Assim, incitar a participação ativa dos sujeitos mediante discussões racionais, que o permitam posicionar-se dentro de uma sociedade e de todas as regras que dela emanam. Nesse processo a de se considerar um maneira de emancipação, que

[...] tem a ver com libertação em relação a particularidades que, pelo fato de não resultarem da casualidade da natureza ou das limitações do próprio entendimento, derivam, de certa forma, de nossa responsabilidade, mesmo que tenhamos caído nelas por pura ilusão. A emancipação é um tipo especial de auto-experiência porque nela os processos de auto-entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia. (HABERMAS, 1993, p. 99)

Isso significa um rever formas para vincular a teoria e a prática, promovendo uma integração reflexiva e crítica ao caráter tecnicista das ciências empíricas. A construção da Teoria Crítica da Sociedade,

[...] parte da conceituação [...] de três grandes âmbitos de análise: **sociedade** (reprodução social), **cultura** (transmissão cultural) e **personalidade** (socialização) em torno do conceito central de **sujeito capaz de linguagem e da ação**, um sujeito que emerge da intersubjetividade, presente como já dada, no mundo da vida, um sujeito que tem, como *telos* de sua ação, o dar conta de seus atos. (ARDANS, 2005, p. 3-4, grifo nosso)

Considerando os três âmbitos de análise supracitados, temos o solo da *práxis* comunicativa, enquanto “horizonte em que os agentes comunicativos se movem” (HABERMAS, 2001, p. 169), valorizando a fundamentação do pensamento natural e o enraizamento das vivências e saberes. Nesse processo, os sujeitos são capazes de construir suas próprias “verdades”, produzindo e recriando sentidos através de discussões dialógicas,

⁹ Combina teoria e prática com a finalidade de libertar o indivíduo e grupos sociais das forças subjetivas que os ligam às formas de opressão e exploração (GIROUX, 1997).

que se fundamentam na linguagem e na ação e, diante disso, assegurar a construção social do conhecimento, concebida pela participação e entendimento intersubjetivo-interativo.

Na formação desse sujeito interativo, a informação passa a ser concebida de acordo com suas necessidades informacionais, tornando-o apto a desenvolver suas competências humanas (cognitivas, afetivas, psicológicas, fisiológicas) convenientes à Socialização da Informação. Propicia a criação de seus próprios canais comunicativos que, conduzem ao processo de socialização e torna a informação um elo significativo para a formação de conhecimentos possíveis. Nesse sentido, podemos dizer há um desenvolvimento reflexivo da argumentação diante do *eu* (personalidade), das normas postas (sociedade) e dos valores (cultura), que precisa ser revelada em suas contexturas.

A proposta de Teoria Crítica da Sociedade habermasiana se constitui, portanto num projeto emancipatório da modernidade, que de acordo com Dantas (2004, p. 4) refere-se:

[...] **a gestação dos diversos sujeitos no processo social.** Em vez de admitir a priori um macrosujeito, Habermas entende que os sujeitos se autoproduzem nas relações sociais, nas estruturas que se vão formando na história. Esse processo evolutivo da sociedade depende do desenvolvimento da competência comunicativa dos indivíduos que a ela pertencem. (grifo nosso)

Nesse projeto, há de se privilegiar “a gestação dos diversos sujeitos no processo social”, considerando os pressupostos de desenvolvimento e evolução que, ao mesmo tempo, abarca as particularidades e vivências desse sujeito, e também se refere ao contexto histórico de formação da sociedade.

Desse modo, Habermas consegue rescindir as limitações propostas pelos fundadores da Escola de Frankfurt, propondo um projeto de modernidade em que a postura do sujeito perante a sociedade precisa ser repensada segundo uma ótica crítica.

Essas articulações de entendimento e evolução social para o sujeito e suas relações em sociedade se construíram sob os “destroços” causados pela Segunda Guerra Mundial. E, foi diante desse contexto que Habermas construiu uma teoria em que o mundo pudesse vislumbrar uma perspectiva utópica para repensar a esperança, a solidariedade com vistas a uma sociedade possível.

5.1.1 A Teoria da Ação Comunicativa: uma perspectiva de evolução social

Baseando-se na proposta de reaver o projeto emancipatório da modernidade proposta pela Teoria Crítica da Sociedade, Habermas consolida uma teoria que parte da

[...] desconfiança moderna diante de um universalismo que, sem nenhuma cerimônia, a todos assimila e iguala, não entende o sentido dessa moral e, no ardor da batalha, faz desaparecer a estrutura relacional da alteridade e da diferença, que vem sendo validada por um universalismo bem entendido. (HABERMAS, 2002, p. 7)

Isso configura uma nova possibilidade de transformação social, formulada mediante a construção uma postura crítica acerca de concepções tradicionalistas e conservadores. Para tal, caracteriza-se numa proposta de desenvolvimento societal em “romper com a filosofia da conceitualização pura, trazendo-a para o campo da pesquisa pragmática da atividade cotidiana comunicativa”. (FIELDER, 2006, p. 94). Tais características, de acordo com Habermas (2002), formulam princípios básicos constituídos sob a perspectiva de gerar condições de vida para o sujeito desvincular-se da falsa alternativa entre ‘comunidade’ e ‘sociedade’.

É diante desses pressupostos, que Habermas constrói a Teoria da Ação Comunicativa (TAC), que “[...] leva-nos a compreender o desenvolvimento das perspectivas sócio-morais em conexão com o descentramento da compreensão do mundo” (HABERMAS, 1989, p. 163). Essa teoria desponta para um panorama comunicativo, de práticas emancipatórias coordenadas por sujeitos participativos que agem de forma crítica para dar conta dos novos cenários e fenômenos em busca do conhecimento.

Para consolidar essa realidade, considera o conceito dual de sociedade, referindo-a como mundo dos sistemas e como mundo da vida, a saber:

[...] o mundo dos sistemas refere-se à ‘reprodução material’, dinâmica do desenvolvimento, regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia). O mundo vivido, por seu turno, refere-se a um universo cooperativo de entendimento mútuo, em que os sujeitos, mediante relações intersubjetivas, chegam a consensos possíveis, trocam saberes, comparilham vivências, exercitam acordos e expressões significativas, mesmo sem ser necessário teorizar sobre tudo isso, ou seja, o mundo vivido é uma base natural que abraça a todos desde o nascimento. (MEDEIROS; BRANDÃO; FIDELIS, 2009, p.15)

Assim, o mundo dos sistemas refere-se à “reprodução material”, *dinâmica do desenvolvimento*¹⁰, regida pela lógica instrumental (adequação de meios a fins), incorporada nas relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia).

Enquanto que o mundo da vida, refere-se a um universo cooperativo de *entendimento mútuo*¹¹, em que, segundo Habermas (2001), os sujeitos, mediante relações intersubjetivas, chegam a *consensos possíveis*¹², trocam saberes, comparilham vivências, exercitam acordos e expressões significativas, mesmo sem ser necessário teorizar sobre tudo isso, ou seja, o mundo vivido é uma base natural que abraça a todos desde o nascimento.

Trata-se de duas esferas que coexistem no processo de construção social. Com isso, para entender os processos que permeiam essa relação, bem como acontece a atuação de cada um desses na Socialização da Informação se faz necessária um estudo mais cuidadoso dessas duas dimensões.

5.1.1.1 Mundo dos sistemas e mundo vivido: a relação entre a racionalidade instrumental e a racionalidade comunicativa

Delineando uma análise das configurações da sociedade percebemos uma notória reprodução de costumes perpetuados ao longo das gerações. Essa disposição caracteriza uma formação social “[...] em que a sociedade caracterizava-se como o próprio mundo da vida” (HABERMAS, 2001, p. 220), cujas relações de entendimento dos sujeitos eram organizadas por regras provenientes do convívio social e de convicções míticas. Tratava-se de um modelo em que o “[...] mundo vivido e mundo sistêmico estavam harmoniosamente equilibrados”. (MEDEIROS; BRANDÃO; FIDELIS, 2009, p. 36).

Assim, com o desenvolvimento da sociedade as relações sociais se estenderam por um complexo cenário de aplicação, caracterizando a crescente necessidade de encontrar mecanismos que pudessem regular tais relações. Isso determinou conforme ressaltam Medeiros, Brandão e Fidelis (2009, p. 36):

¹⁰ Trata-se de uma perspectiva sistêmica de estabelecer o que é evolução para a sociedade segundo parâmetros econômicos, mas não se preocupa, necessariamente com o princípio de justiça, considerando o lucro como principal protagonista.

¹¹ Esse entendimento para Habermas (1989, p. 164) acontece, quando “[...] participantes de uma interação podem coordenar os seus planos de ação [...] evitando conflitos e, em todo o caso, o risco de uma ruptura da interação”.

¹² “Um acordo alcançado comunicativamente, ou um acordo suposto em comum na ação comunicativa, é um acordo proposicionalmente diferenciado”. (HABERMAS, 2010, p. 332)

[...] uma institucionalização do poder e as relações de intercâmbio incorrem na estratificação e no processo de hierarquização social, aos quais o mecanismo de intercâmbio passa a adotar, ainda que limitadas, funções econômicas: surge o comércio e as transações econômicas.

Esse contexto caracteriza um cenário de distinção do sistema social, que segundo Habermas (2001) diferencia as próprias estruturas do mundo da vida e, conseqüentemente, provoca a separação dos mecanismos de *integração sistêmica*¹³ e os da *integração social*¹⁴. É nesse momento que o Estado se consolida enquanto poder institucionalizado, afastando o mundo vivido e consolidando mundo dos sistemas, em que:

[...] a organização estratégica econômica e política, onde impera a não linguagem, a não discussão, ou seja, é a macroestrutura na qual se organizam as formas de produção do capitalismo mecânico e instrumental [...] (FIELDLER, 2006, p. 96,).

Essas mudanças, arraigadas por uma determinação capitalista que “[...] comanda e subordina os sujeitos a um complexo conjunto de normas e regras sociais de ordem instrumental, devidamente formalizadas e sistematizadas” (MEDEIROS; BRANDÃO; FIDELIS, 2009, p. 49), provocam uma notória sobreposição do mundo dos sistemas sobre o mundo da vida. Impera uma hegemonia técnica que evidencia organizações e ações estratégicas objetivadas pelos imperativos sistêmicos: dinheiro e poder, em detrimento dos valores culturais e ético-morais.

Inseridos nesse contexto, os sujeitos têm que coordenar suas ações a um conjunto de normas pré-determinadas por “mecanismos sistêmicos que estabilizam nexos de ação não-pretendidos mediante o entrelaçamento funcional das conseqüências da ação [...]” (HABERMAS, 2001, p. 213). Porquanto, para alcançar com eficiência os resultados almejados pelo mercado capitalista (o lucro), o sujeito se mune de uma ação instrumental, que:

[...] impõe [...] uma *coordenação automática* e independente de suas vontades, com crescente perda de liberdade, [...] em um processo de racionalização do mundo vivido empobrecido pelo avanço da esfera sistêmica. (OLIVEIRA, 2003, p. 73, grifo nosso).

Dessa forma, os sujeitos condicionam suas ações à obtenção do sucesso individual, objetivados por “[...] ordens puramente econômicas ou estabelecidas exclusivamente em

¹³ De acordo com Habermas (1989, p. 171) essa integração é puramente orientada para o sucesso e governada por interesses.

¹⁴ Para Habermas (1989, p. 41) se refere a coordenação dos planos de diferentes atores na interação social

termos de política de poder [...]”. (HABERMAS, 1982, p. 4) associada a reprodução material do dinheiro.

Esses apontamentos constituem uma racionalidade instrumental definida por Gonçalves (1999, p. 127) como “[...] uma organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos”. Essa racionalidade evidencia a instrumentalização com vistas ao controle do estado de coisas, que está presente, sobretudo, nos campos das ciências e da tecnologia.

Assim, essa razão mostra-se conveniente a aplicação nessas áreas, visto que permite a dominação dos procedimentos técnicos para validar os estudos de caráter tecnológico e científico. No entanto, deixa lacunas quando relacionadas ao processo de socialização, pois ao desconsiderar a presença e atuação do sujeito aniquila qualquer possibilidade de interação desse com o sistema.

Esse sistema, seguindo as concepções capitalistas já mencionadas, reserva sua atuação para a produção material imposta pelos instrumentos de regulação econômica, que

[...] nas sociedades modernas [...] surgem âmbitos de organização formal e relações sociais regidas por meios [poder e dinheiro], os quais já não admitem uma atitude de conformidade normativa nem filiações sociais geradoras de identidade, e sim as banem à periferia. (HABERMAS, 2001, p. 218)

Por conseguinte, nas sociedades modernas a racionalização reflete um processo de desenvolvimento caracterizado pelo que Habermas (2001) chama de integração sistêmica, em que os sujeitos estão diante de uma organização estratégica, econômica e política, preponderando-se a “não linguagem”, o “não questionamento”, comandados por um capitalismo mecânico e instrumental com vistas à consecução de objetivos.

Esse modelo de imposição do mundo dos sistemas sobre o mundo vivido determina relações sociais que estão sempre regidas por padrões de coerção, que anulam o posicionamento do sujeito e destroem as formas tradicionais de vida. Isso caracteriza o que Habermas chama de colonização do mundo da vida, caracterizado de acordo com Damasceno (1997) por um processo unilateral da razão cognitivo-instrumental como orientadora das ações do sujeito, em que há a “coisificação” das práticas cotidianas e o conseqüente empobrecimento cultural.

Esse processo de colonização impõe uma comunicação deslinguistizada, cujas ideologias científicas reduzem as relações inerentes ao mundo vivido a processos de

dominação, poder e exploração, sempre regidos dos *imperativos sistêmicos*¹⁵: dinheiro e poder. Desconsidera-se, portanto, a dimensão de entendimento lingüístico e a integração social.

Nesse percurso de “deformação da sociedade” imposta pela colonização do mundo vivido ocasiona o surgimento das patologias da modernidade, definido por Souza (2005, p. 2) como:

[...] um desvio em relação ao que é próprio ou adequado em relação ao que é considerado como um estado normal de uma coisa inanimada ou imaterial, ou melhor, tudo o que pode ser problemático em relação à sociedade.

Essas patologias resultam de um modelo distorcido do mundo vivido, que toma como verdade as orientações sistêmicas e induzem os sujeitos a agirem em conformidade com essas. Tais patologias se tornam uma ameaça a todo o sistema, visto que emprega condições anômalas para o conhecimento dificultando o desenvolvimento tanto na lógica instrumental como na lógica da razão comunicativa em termos sociais.

Nessas dimensões apresentadas com o predomínio do mundo dos sistemas, a informação adquire aspectos de tratamento e transferência sistemática, que também reproduz as lógicas do capitalismo. Assume, portanto, as características técnicas do modelo inicial da Teoria Matemática da Informação, sendo apenas um meio para reprodução da comunicação.

Numa perspectiva contrária a essa concepção sistêmica, o mundo da vida oferece um horizonte social, concebida num processo de interação comunicativa entre os sujeitos, que tem a linguagem como mediadora. Essa dimensão é definida por Habermas (1989, p. 167) como sendo:

[...] o contexto da situação de ação: ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação.

Nesse cenário, os processos de comunicação se estabelecem por relações intersubjetivas e discussões práticas direcionadas ao entendimento mútuo. Porquanto,

¹⁵ Em Habermas (2001), os imperativos sistêmicos são oriundos das sociedades modernas e predominam no âmbitos de organização formal, cujas relações sociais regidas por meios do poder e do dinheiro.

O mundo vivido constitui-se como saber pré-teórico e, é o espaço espontâneo da linguagem orientada ao entendimento mútuo. É o palco onde os sujeitos se movem, onde ocorre o desencadeamento dos fenômenos, a fundamentação do pensamento e o enraizamento das vivências. (MEDEIROS; BRANDÃO; FIDELIS, 2009, p. 30)

Assim, no mundo vivido prepondera a atuação dos sujeitos, que têm em suas vivências cotidianas o conjunto de auto-evidências para “[...] reconstruir suas próprias verdades, posicionando-se diante de um contexto comunicativo comum (consensual), produzindo e recriando sentidos através de discussões dialógicas”. (MEDEIROS; BRANDÃO; FIDELIS, 2009, p. 30). Essa lógica de encadeamento das idéias coloca em questão as “verdades” tradicionalmente perpetuadas, levando o sujeito à reflexão crítica para construir argumentos adequados ao seu repertório de conhecimento e passíveis de um consenso.

Os sujeitos munidos de interpretação, se comunicam, dialogam e (re)constroem sua realidade social, num processo de transformação social de reconstrução identitária que caracteriza a racionalidade comunicativa, entendida por Habermas (2000, p. 439), como “[...] processo social da vida porque os atos de entendimento recíproco assumem um papel de um mecanismo de coordenação da ação”.

Nesse sentido, a racionalidade comunicativa implica em considerarmos a competência linguística num cenário de possibilidade dialógica, em que o sujeito está livre de coações e das normatividades impostas, sendo capaz de assegurar situações de participação recíproca e solidária. Isso significa dizer que a racionalidade é a resultante da relação intersubjetiva entre os sujeitos para obtenção do consenso.

Esse conceito abre uma nova perspectiva para compreendermos que a argumentação pode ser propiciada por condições de interação, fomentadas pela discussão em busca de um consenso. Esse consenso assume o potencial intersubjetivo no interior da linguagem, estruturada em critérios cognitivos, prático-pragmáticos discursivos, estabelecidos num contexto intersubjetivo.

Nesse processo, a linguagem é entendida como elemento de entendimento entre os falantes e os ouvintes, assumindo:

[...] a posição de *medium* intransponível, revelando a correlação da ação dos sujeitos em relação à realidade. Isto significa que ao apreender algo no mundo, o sujeito o faz mediado pela linguagem. A apreensão do mundo, e o próprio pensar, só podem se concretizar por intermédio de discursos mediados por significados constituídos numa determinada comunidade lingüística. (MEDEIROS; BRANDÃO; FIDELIS, 2009, p. 22-23)

Logo, o entendimento por meio da linguagem se estende para além da compreensão das frases, numa mediação semântica que possibilita a comunicação entre os sujeitos, sobre algo no mundo. Desse modo, Habermas (1989) indica que a linguagem, como mediadora das relações intramundanas, possui como funções basilares a reprodução cultural ou a atualização das tradições; a integração social e a socialização.

Essas orientações fornecem subsídios para um entendimento lingüístico coordenando uma ação comunicativa:

Chamo comunicativas às interações nas quais as pessoas envolvidas se põem de acordo para coordenar seus planos de ação, o acordo alcançado em cada caso medindo-se pelo reconhecimento intersubjetivo das pretensões de validade”. (HABERMAS, 1989, p. 79)

Essa ação pressupõe um acordo obtido de forma intersubjetiva e racional, no qual os sujeitos tenham suas convicções compartilhadas dialogicamente e aceita por parte de todos os participantes. Assim, segundo Habermas (1989), para validar seus proferimentos o sujeito deve obedecer a três pretensões: verdade – em que os conteúdos proferidos condizem com o a realidade; correção normativa – em que o proferimento é correto quando considerado as normas existentes e; veracidade – representada pela relação de coerência entre o que o sujeito pensa e fala.

Mediante esses elementos, as ações serão conduzidas para formar um contexto comunicativo, que pode ser modificado diante de novas argumentações e críticas, validadas, suspensas e/ou transformadas mediante questionamentos dos próprios participantes da ação.

Assim, os sujeitos partilham uma condição de acordo racional, com a finalidade de buscar um consenso que norteie os planos de uma ação coletiva mediada “[...] segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes”. (HABERMAS, 1987, p. 57).

Para Habermas (2001), a realidade social pode ser reconstruída e dialogada por meio das perspectivas de interação de cada sujeito, podendo também contribuir para a formação argumentativa do desenvolvimento comunicativo do conhecimento ou, como diria Miranda (2006), para a formação da competência do sujeito informacional. Diante disso, Habermas percorre os ideais utópicos da *emancipação*¹⁶, em que devemos construir formas de

¹⁶Para Habermas (1999) a emancipação se funda na proposta de discutir a noção de racionalidade de uma perspectiva evolutiva de compreensão moderna do mundo, procurando demonstrar o nexos entre a teoria da

pensamento autônomas, que possam discutir, questionar, refutar e (re)conceber as verdades postas pela tradição.

Nesse horizonte, Habermas (2001) considera três subdivisões para mundo vivido: o mundo objetivo (contexto cultural), o mundo social (conjunto de normas) e o mundo subjetivo (estruturas da personalidade). Logo, os sujeitos participam de uma relação pragmática atuando, simultaneamente, nesses três mundos para (re)definir suas interpretações e suas definições numa relação dialógica em busca do entendimento.

No entendimento do mundo objetivo, Habermas (2001, p.171) designa esse como sendo “[...] a totalidade das entidades sobre as quais são possíveis enunciados verdadeiros”, cuja participação do sujeito está condicionada por um agir teleológico, definido enquanto “[...] uma intervenção causal no mundo, objetiva, efetiva e dirigida para um fim” (HABERMAS, 1990, p.67). Ou seja, a todas as ações do sujeito serão orientadas para um fim previamente estabelecido.

No que se relaciona ao mundo social, Habermas (2001, p. 171) define-o enquanto “[...] a totalidade das relações interpessoais legitimamente reguladas”, em que os sujeitos se baseia em normas e valores já existentes para orientar sua ação.

Por fim, o mundo subjetivo é caracterizado como a “[...] totalidade das próprias vivências, as que cada qual tem um acesso privilegiado e que o [sujeito] pode manifestar verazmente em público”. (HABERMAS, 2001, p. 171). Nesse mundo, o sujeito constitui um saber subjetivo, em que os valores são estabelecidos e interpretados mediante suas experiências.

Os “três mundos” descritos compreendem a análise e interpretação do mundo mediante intenções comunicativas, que estão o tempo todo se relacionando, de forma a reconstruir o mundo em que o sujeito está inserido. Tal divisão está diretamente relacionada com os componentes estruturais do mundo da vida: sociedade (reprodução social), cultura (transmissão cultural) e personalidade (socialização):

Chamo cultura o acervo de saber, em que os participantes na comunicação se munem de interpretações para entender-se sobre algo no mundo. Chamo sociedade às ordenações legítimas através das quais os participantes na interação regulam suas pertenças a grupos sociais, assegurando com isso a solidariedade. E por personalidade entendo as competências que convergem ao sujeito da linguagem e da ação, isto é, os capacitam para tomar parte em processos de entendimento e para afirmar nisso sua própria identidade (HABERMAS, 2001, p. 196).

A importância disso, para Habermas, é que a *cultura*, por ser um saber comungado mutuamente pelos agentes informacionais, passa a entender e interpretar vivências desenvolvidas no mundo, tornando amplamente consensuais as refutações. A *Sociedade*, correlacionada às ordens legitimadas pelas dimensões culturais do grupo, nutre as relações interpessoais de solidariedade a partir do senso de pertença. A *Personalidade*, com a aquisição de competências informacionais para o agir e o falar, exterioriza sua identidade diante das situações de posicionamento comunicativo.

Essa dimensão comunicativa apontada por Habermas emerge como possibilidade de repensarmos alguns conceitos a respeito da informação, como forma para adaptar as relações postuladas pela visão clássica e sistêmica a uma realidade comunicativa de socialização. Essa socialização,

[...] caracterizada como *reflexiva* deve permitir ao sujeito ser capaz, na eventualidade de ser questionado a respeito, de defender suas falas e ações em termos do *verdadeiro* de suas afirmações sobre o mundo objetivo, da *veracidade* das expressões que dizem respeito a seu mundo íntimo e da *legitimidade*, em termos de retidão normativa, de suas ações e falas. (ARDANS, 2005, p. 3-4)

Para tanto, valoriza as experiências, o cotidiano, o mundo vivido, o senso comum dos indivíduos em geral, buscando com isso aproximar as realidades que estão distantes e isoladas (SILVA; MARINHO JÚNIOR, 1996). Com isso, propõe que a realidade social seja construída e/ou reconstruída e dialogada por meio das perspectivas de interação do sujeito comunicativo e interativo.

Para Habermas (1999), as estruturas práticas que formam os componentes do mundo vivido, justamente por serem tão diferenciadas, possuem uma essência de socialização (liberdade para construir sentidos nos processos interativos) que orienta “um potencial de racionalidade fundado na ação comunicativa da prática cotidiana”. Com isso, a ação comunicativa permite o entendimento e coordena a ação, fundamentando a recriação de argumentos válidos que contrapõem verdades postas pela tradição.

A informação, portanto, emerge como fenômeno guardador de lugar da ação, ou seja, como conhecimento comunicado ou fenômeno articulador de mudanças. Isso significa dizer que seus eixos normativos fazem parte da constituição dos processos interativos que socializam o sentido existencial do mundo vivido que, para Habermas (2001), é um complexo terreno de acontecimentos, dividido em três componentes universais: cultura, sociedade e personalidade.

Nesse sentido, as abordagens apresentada pelo “mundo vivido” possibilitam uma Socialização da Informação. Porquanto, constitui um sujeito comunicativo, considerado um construtor e um desconstrutor da informação na busca pelo entendimento mútuo, pelo acordo sobre as coisas e pela resolução dos conflitos da vida, o sujeito comunicativo mais socializa conteúdos do que determinam a transferência de informações como verdades supremas.

As explicações feitas anteriormente apontam para a formação do contexto comunicativo, defendido por Habermas enquanto proposta para desvencilhar-se das concepções egocêntricas e voltar-se para práticas sociais promotoras de um consenso compartilhado e construído em coletividade.

Nesse âmbito, a informação se configura enquanto mola propulsora do conhecimento, sendo um fenômeno que agrega a suas rotinas de tratamento e disseminação características de socialização. Isso permite que o sujeito conheça o mundo que o rodeia e possa posicionar-se diante dele, mediante uma postura crítica de adaptação à realidade de suas vivências cotidianas.

Todavia, é necessário ressaltar que proposições de Habermas quando apresenta o mundo da vida e o mundo dos sistemas não considera esses em realidades excludentes. Pelo contrário, assume uma dimensão de coexistência, em que esses dois mundos possam se relacionar, de modo que cada um reafirme seu espaço de atuação, num horizonte de socialização em todos participem de forma igualitária.

Com isso, a perspectiva habermasiana de entendimento da sociedade identifica a tentativa do filósofo em estabelecer uma relação dialética e de equilíbrio entre os dois mundos. Dessa forma, propõe uma reação do mundo vivido que redimensione a sobreposição do mundo dos sistemas para a criação de uma dimensão comunicativa, cujos sujeitos participantes suscitem discussões racionais e participem de uma evolução social e material condizente com as exigências do meio e mediadas pela integração entre a racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa.

Assim, as concepções apresentadas por Habermas possibilitam a Socialização da Informação, em que o sujeito comunicativo é considerado um construtor e um desconstrutor da informação em busca de uma evolução social. Portanto, há o redimensionamento de informação enquanto relevância dos aspectos sociais, buscando com isso atender ao conceito de informação vinculado, principalmente, à interação humana, no que tange à formação argumentativa do sujeito diante da busca do entendimento mútuo em processos comunicativos.

6 INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO: *Uma relação de complementaridade*

Os processos educativos para a formação do sujeito emanam processos de aprendizados contínuos que requer dos docentes e discentes a disposição de se adequar às crescentes demandas de informação. Desse modo, a capacidade do sujeito em transformar a informação em conhecimento incide diretamente na forma com que esses conseguem filtrar e absorver a informação que está ao seu redor.

Nesse contexto, as práticas de ensino e aprendizagem precisam estar direcionadas a orientar os sujeitos nesse processo de busca pelo conhecimento, pois “[...] é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender”. (DELORS, 1998, p. 121). Se estabelece, dessa forma, o papel das instituições de ensino, que em sua forma mais abrangente devem ser locais de partilha do conhecimento, iniciado durante o nível de educação básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio - e aperfeiçoado de forma ativa, crítica e flexível durante o ensino superior.

Na educação básica o sujeito enquanto ser em formação concebe os processos educativos como novas experiências de vida, que aproxima e molda o conhecimento adquirido pela reprodução do que está em sua volta. Desse modo, a informação concebida dentro da sala de aula soma-se com o repertório de vivências, tornando-o capaz de aprender, ainda que predomine a forma sistemática, sobre os processos que norteiam a formação e o desenvolvimento da sociedade. Assim, como ressalta Martucci (2000, p. 3):

A educação básica ou fundamental é considerada um ‘passaporte para a vida’, devendo desenvolver um corpo de conhecimentos essenciais e ‘um conjunto mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas’.

Nesse sentido, a educação básica é fundamentalmente importante na formação e no desenvolvimento do sujeito, sendo um referencial à construção de “[...] capacidades de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do senso das responsabilidades, [e de] aprender a exercer a sua curiosidade em relação ao mundo que o rodeia”. (DELORS, 1998, p. 121)

Ampliando os processos educativos para uma dimensão mais elaborada e crítica, o ensino-aprendizagem no nível superior se configura no âmbito de reordenação do conhecimento, uma vez que permite reafirmar e redefinir a construção de conceitos. É, e poderíamos dizer que principalmente, a dimensão onde o papel dos docentes e discentes se complementam num processo de interação e partilha do conhecimento construído em busca da descoberta de novas maneiras de conceber a ciência. Reiterando essa idéia Delors (1998, p. 139) afirma que:

O ensino superior é, em qualquer sociedade, um dos motores do desenvolvimento econômico e, ao mesmo tempo, um dos pólos da educação ao longo de toda a vida. É, simultaneamente, depositário e criador de conhecimentos. Por outro lado, é o instrumento principal de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

Nessa perspectiva, a troca de saberes torna-se inerente às práticas educativas dentro das universidades, a qual, de acordo com Morin (2002, p. 13)

[...] conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores, porque [a universidade] se incube de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la, o que acaba por ter um efeito regenerador [...] Por isso, [a universidade] é simultaneamente conservadora, regeneradora e geradora.

Assim, a universidade se concentra no cerne do conhecimento científico, sendo uma modeladora do comportamento crítico do sujeito. As técnicas de ensino-aprendizagem reorganizam e determinam o processo de aquisição de habilidades, atitudes e valores, úteis e necessários para inserir e situar o sujeito neste complexo mundo da informação.

Nesse contexto, o docente recebe uma grandiosa missão: oferecer ensinamentos que possibilitem seus discentes analisar os conhecimentos adquiridos na fase anterior (educação básica), de modo que possa identificar e validar o que convencionou ser importante, assim reaver como diria Araújo (2001), possíveis anomalias desse(s) estado(s) de conhecimento(s) construído anteriormente.

Contudo, essa missão não é algo tão fácil de ser consolidado, visto que as configurações atuais da sociedade impõem um ritmo intenso e diversificado para a construção do conhecimento. Por conseguinte, as propostas pedagógicas devem ponderar práticas docentes para o ensino-aprendizagem comprometida “[...] com o mundo que deve ser humanizado para a humanização dos homens, responsabilidade com estes, com a história” (FREIRE, 1979, p. 18).

Esse processo, situado nas abordagens teóricas de Freire (2005), divide a educação e suas práticas de ensino-aprendizagem em duas dimensões, a saber: educação bancária, moldada por métodos tradicionalistas e a educação como prática de liberdade, regida pela participação livre e crítica dos sujeitos (docentes e discentes). Por conseguinte, considerar a educação sob nuances de evolução histórica e intelectual, na possibilidade de encontrar uma conjuntura de equilíbrio para refletir sobre as práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem dentro das universidades.

6.1 EDUCAÇÃO BANCÁRIA: pressupostos históricos

A trajetória da educação no Brasil, desde seu surgimento até os dias atuais, caracteriza um processo de evolução que se estabeleceu em concomitância com a história de desenvolvimento da sociedade brasileira.

Perpassando por momentos históricos de profundas transformações políticas, econômicas e sociais, a educação brasileira começou a delinear-se por influências de ideologias européias. Iniciou-se na época do *Brasil-Colônia*¹⁷ com a chegada dos jesuítas, comandados pelo padre Manoel da Nóbrega e o governador-geral Tomé de Souza, que de acordo com Ribeiro (2001) eram considerados os únicos educadores da época para a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.

Tais influências construíram-se a base de teorização e aplicação das práticas educativas que deixam resquícios até a atualidade. Trata-se de um ensino impositivo “destinado a pouca gente” (PAIVA, 2003, p. 40) e alicerçado no poder soberano de uma elite que “domestica” os sujeitos e os subordina a processos de ensino e aprendizagem de modelos distantes da realidade do povo brasileiro. E como diria Habermas (2010) levam a colonização do mundo da vida, acarretando em um empobrecimento cultural e uma “coisificação” das práticas comunicativas cotidianas, destruindo formas tradicionais de vida:

Nesta situação, [...] as lógicas de organização dos subsistemas, impõem-se como meio de controle, mas estes meios não são eficazes nos âmbitos da reprodução cultural, da integração social e da socialização. A utilização inadequada destes meios de controle produz a deformação do mundo da vida. (DAMASCENO, 1997, p. 10)

¹⁷ Período colonial brasileiro da forma definida pela historiografia, em que o território brasileiro era em uma colônia do império ultramarino português. (BORIS, 2006)

Nessa perspectiva, temos princípios de práticas educativas, que apesar de remontar uma época longínqua e também sofrer influência do processo de desenvolvimento e evolução da sociedade ainda acabam refletindo significativamente na concepção da educação que hoje conhecemos. Tais concepções agregam-se a novas ramificações, contextualizadas mudanças trazidas por acontecimentos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, mas que ainda permanecem arraigadas nos moldes da educação européia.

Considerando e contextualizando essas reflexões para início do século XX, deparamo-nos com um período de grandes conflitos mundiais representados, sobretudo, pela Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), que provocou um intenso processo de industrialização e urbanização no Brasil. Por conseguinte, na área da educação esse fato exigiu do governo brasileiro uma atuação emergente para atender a crescente demanda. Visto que a oferta de ensino e a quantidade de escolas se tornaram insuficiente, levando os índices de analfabetismo que atingiram, segundo Aranha (1996), 80% da população. Persistia uma divisão de classes: de um lado a minoria burguesa que exigia a educação acadêmica e elitista, e do outro a grande classe operária que pressionava por sua inserção na educação básica pela ampliação da oferta de ensino.

Diante disso, na década de 1920, surge o escolanovismo (Escola Nova), um movimento voltado à reestruturação da educação pública brasileira, que “[...] resulta da tentativa de superar a escola tradicional excessivamente rígida, magistrocêntrica e voltada para a memorização dos conteúdos” (ARANHA, 1996, p. 172). Para isso, seus idealizadores intentam um modelo educacional que promova a transformação e democratização da sociedade, por meio do ‘otimismo pedagógico’, como forma de “[...] renovação das técnicas e a exigência da escola única, gratuita e obrigatória” (ARANHA, 1996, p. 198) e de reaver o atraso da educação pública brasileira.

Dentre os idealizadores desse movimento, podemos destacar, segundo Aranha (1996), o filósofo Anísio Teixeira e Lourenço Filho (1900-1971), como também o sociólogo Fernando de Azevedo (1894-1974), os quais ajudaram a formar contextos que privilegiam a educação construída a partir de ideologias filosóficas e políticas de justiça e igualdade.

As contribuições da Escola Nova enriqueceram as discussões acerca dos métodos pedagógicos, bem como ofereceram importantes perspectivas para reavaliar as práticas educacionais. Pois, consideravam o aluno como centro da educação, podendo esse aprender e descobrir o mundo a partir de suas experiências.

Por sua vez, o professor, enquanto facilitador no processo de busca e disseminação da informação compete, segundo Brasil (1997, p. 28) a missão de

[...] organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais.

Desse modo, objetivando expandir os debates e avaliação de assuntos ligados à educação no âmbito nacional, foi formada, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), composta por educadores, os quais de acordo com Aranha (1996) introduziram o pensamento liberal e democrático. Tais propostas norteavam uma concepção filosófica nas relações de aprendizagem, a fim de se alcançar uma sociedade igualitária e sem privilégios, considerando a educação enquanto processo de transformação do indivíduo em ser social, respeitando sua liberdade, suas peculiaridades e enquanto sujeito participante na sociedade.

A década de 1930 traz um período de profundas transformações de cunho social, político, econômico e cultural à sociedade brasileira, oriundas, principalmente, da *Revolução Industrial*¹⁸. A atuante tendência capitalista acentuou o processo de industrialização no Brasil, que passou a empregar técnicas sofisticadas à produção em larga escala, levando o desenvolvimento das atividades em todos os setores da economia brasileira. Além do crescimento descontrolado da população urbana, que contou com a imigração da população rural, em busca das ofertas de trabalho nas indústrias.

Essa efervescência trouxe à tona diversas inquietações nas classes populares, as quais passaram a exigir do Estado providências para resolver as questões ligadas a educação pública.

É nesse contexto que surge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*¹⁹, em 1932, cuja proposta fundamentava-se numa reestruturação educacional que objetivava, segundo Libâneo (1995, p. 58), na “[...] denúncia da velha estrutura educacional, conservadora e elitista, propondo uma escola que viesse contribuir para a preparação dos alunos à realidade social em mudança [...]”.

Tais recomendações foram registradas em um documento que defendia “[...] a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga, como dever do Estado, a ser implantada em programas de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única” (ARANHA, 1996, p. 198).

¹⁸ Também conhecida como Revolução de 1930 que ocorreu durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), que instituiu o Plano de Metas dividido em 31 metas que beneficiaram 5 setores da economia brasileira: energia, transporte, indústrias de base, alimentação e educação.

¹⁹ Segundo ARANHA (1996, p. 198), tinha como líder Fernando de Azevedo com apoio de 26 educadores.

Contudo, as diretrizes estabelecidas pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação também desencadeou conflitos com os católicos. Pois esses se opunham as políticas de laicização da escola pública, “[...] por considerar que a verdadeira educação apenas pode ser aquela vinculada à visão moral cristã. Para eles a escola leiga só instrui não educa” (ARANHA, 1996, p. 199), assim, planejavam a reativação do ensino religioso, destituído das escolas desde 1891.

A reivindicação dos católicos foi contemplada, ainda que parcialmente, com a promulgação da Constituição de 1934, nos termos do Art. 153, que torna facultativa a aplicação do ensino religioso, assim dispõe:

O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934, p. 42).

Essa Constituição também reservou um espaço significativo à educação, registrado no Título V, nos termos do Capítulo II, composto por dez artigos (do Art. 148 ao Art. 158) as competências, atuações e aplicações para educação no Brasil. Em seguida, com a outorgação da Constituição de 1937, o espaço dedicado a educação se reduz a seis artigos (do Art. 128 ao Art. 134), descritos sob aspectos sócio-ideológicos que não fazem qualquer menção as competências da União para área educacional.

Nesse contexto, segue-se a vigência do Estado Novo (1937-1945), que sob o regime político centralizado e autoritário de Getúlio Vargas, utiliza as escolas como produto de sua propaganda política, idealizando algumas práticas pedagógicas e programas de ensino público a concepção de “civilidade” e “unidade nacional”, sendo o “amor pátrio” o referencial à conduta escolar e social.

Tal fato foi consolidado com a *Reforma Capanema*²⁰, que estabeleceu reformas de ensino a todo sistema educacional brasileiro, “[...] regulamentada por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados *Leis Orgânicas do Ensino*²¹” (ARANHA, 1996, p. 202), que, segundo Libâneo (1995), instituíram a estrutura básica do sistema nacional de ensino, que vigora, em suas linhas gerais, até hoje.

²⁰ Instituída pelo ministro Gustavo Capanema representante do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.

²¹ Constituíam essa lei, os decretos: Em 1942 – Decreto nº 4.073, que organizou o ensino industrial; Decreto-lei nº 4.048, que instituiu o SENAI; Decreto-lei nº 4.244, que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginasial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto-lei nº 6.141, que reformou o ensino comercial; Em 1946 (depois a saída de Vargas do governo) - Decreto-lei nº 8.529, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, que organizou o ensino normal; Decretos-lei nº 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei nº 9.613, que organizou o ensino agrícola.

Após o término do Estado Novo, e consequente saída de Getúlio Vargas do governo, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 1946. Essa se instituiu em oposição a Constituição anterior (1937), retomando as diretrizes estabelecidas com a Constituição de 1934, numa proposta de redemocratização do Brasil.

Com isso, no ano de 1948 começa a primeiras discussões acerca da elaboração de um anteprojeto destinado a estabelecer diretrizes para educação nacional, com o Ministro Clemente Mariani, que apresenta o anteprojeto da LDB - Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. (ARANHA,1996).

A trajetória que permeou a promulgação dessa lei foi longa e de muitas divergências, caracterizada por antigos conflitos que reaviam a oposição de interesses conservadores e elitistas (ordem católicas) aos ideais de liberdade de ensino e democratização da educação (escolanovistas). Tais interesses se reconfiguram na divisão entre escola particular e escola pública, respectivamente, significando à aversão da ordem católica a educação popular dos escolanovistas, sob justificativa de que esse tipo de educação “[...] ampliaria a participação política, o que poderia levar à alteração da estrutura do poder” (ARANHA, 1996, p. 204).

Diante da perspectiva em consolidar o projeto, em tramitação, da LDB, os pioneiros da educação nova iniciam a *Campanha em Defesa da Escola Pública*²², resultando no Manifesto dos Educadores (1959), que representava um movimento de reafirmação e atualização dos princípios apresentados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).

A primeira metade da década de 1960 começa com o surgimento dos *Movimentos de Educação Popular*²³, que de acordo com Libâneo (1995, p. 60) entendiam a educação “[...] como processo de conscientização das massas, através do diálogo educadores-educandos, visando à transformação das mentalidades da estrutura social”.

Diante desse contexto, destaca-se Paulo Freire, com suas importantes contribuições para educação popular, marcadas, principalmente pela implantação do *método Paulo Freire*²⁴. Tal método foi conduzido por uma visão crítica para aplicação do ensino-aprendizagem, norteado por uma pedagogia crítica, que:

²² Fizeram parte, conforme ARANHA (1996): Florestan Fernandes; Fernando Azevedo; Almeida Junior; Carlos Mascaro; Fernando Henrique Cardoso; João Vila Lobos; Roque Spencer; Anísio Teixeira; Jayme Abreu; Lourenço Filho; Raul Bittencourt, entre outros.

²³ Os principais foram: Movimento de Cultura Popular (MCP) – 1960; Centros Populares de Cultura (CPC) – 1961 e Movimento de Educação de Base (MEB) - 1961

²⁴ Segundo Barbosa (2009) trata-se de um método criado em 1962, por Paulo Freire, quando atuou na direção do Departamento de Extensões Culturais da Universidade do Recife. Se desenvolveu na cidade de Angicos, RN, mediante a alfabetização de 300 cortadores de cana em apenas 45 dias.

[...] utiliza formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (FREIRE, 2005, p. 163)

Assim, insere um pensamento renovador concebido na adequação da educação à realidade e ao entendimento do indivíduo. Dessa forma, pressupõe que a formação crítica tem que permitir o desenvolvimento de cidadãos, capacitando-os para analisar e transformar sua realidade social, cultural e histórica em busca de uma conscientização que leve a maior autonomia e emancipação.

Em 1965, sob as consequências trazidas pelo *Governo Militar*²⁵, e vivendo exilado no Chile, Paulo Freire publica seu primeiro livro “Educação como prática de liberdade”, em que o autor faz uma exposição do método de alfabetização de adultos, a partir de uma contextualização histórica e utilizando pressupostos filosóficos e políticos. Para isso, arguiu uma crítica à educação tradicional e as práticas pedagógicas tecnicistas aplicadas nas escolas.

Posteriormente em 1970, diante de um cenário de lutas pela redemocratização do Brasil, o autor lança seu livro “Pedagogia do oprimido”, que em continuidade da defesa por uma educação humanizadora, coloca em questão uma discussão acerca da pedagogia sob a perspectiva do oprimido, “negada na injustiça, na opressão, na violência dos opressores” (FREIRE, 2005, p. 70) e imbricada em características de dominação.

Diante dessa visão, Paulo Freire se pauta numa *abordagem dialética*²⁶ da realidade concebendo o mundo da natureza, da história e do espírito como um processo que está em constante movimento, mudança, transformação e desenvolvimento, pretendendo com isso evidenciar a conexão interna deste movimento de desenvolvimento, (TRIVINÕS, 1987). Para isso, confronta dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, na qual a educação existe como prática da dominação e a pedagogia dos oprimidos, na qual a educação surge como prática de liberdade.

A pedagogia do dominante se caracteriza por uma “educação bancária” “[...] para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...]”, desta maneira:

²⁵ Governo iniciado 1964 sob o Regime Militar, instaurado mediante o golpe de Estado, se estendendo até 1985. É marcado por uma forte autoritarismo e centralismo político, supressão dos direitos constitucionais, perseguição policial e militar, prisão e tortura dos opositores e pela censura prévia dos meios de comunicação” (ALAMANAQUE ABRIL, 2003, p. 464)

²⁶ Baseada no método dialético proposto por Hegel, que considera três elementos básicos: a tese, que constitui uma pretensão de verdade, a antítese, que vai negar a tese apresentada, e a síntese, que surge do embate teórico entre tese e antítese.

[...] os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 2005, p. 58)

Nesse modelo, impera a posição dos educadores, considerados como “aqueles que sabem”, estabelecendo um horizonte de conhecimento à frente dos seus educandos, que, por sua vez “serão sempre os que não sabem” (FREIRE, 2005, p. 58). Por seu turno, essa concepção anula a participação dos educando, reduzindo sua atuação a mera assimilação e repetição das verdades tradicionalmente instituídas por seus educadores, num processo de memorização mecânica do conteúdo narrado. Assim,

Na concepção ‘bancária’ [...] a educação é o ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos [...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2005, p. 67)

Esse processo visualiza os educadores e educandos como simples elementos de reprodução da herança cultural perpetuada ao longo das gerações. A participação de cada um está bem definida e acontece de forma isolada, coadunando construções teóricas atreladas aos *princípios positivistas*²⁷, cuja formação capacita sujeitos para atuar no mercado de trabalho.

Esse contexto se pauta “[...] uma educação, focada na unilateralidade do processo de ensino, no qual o professor deve transmitir informações/conteúdos para o aluno” (LEBAIN; AQUINO, 2011). Prevalece uma hegemonia dos interesses mercadológicos e capitalistas em detrimento dos interesses humanos, originando valores pouco construtivos, o que coloca, de um lado, questionamentos pautados em regras complexas de conduta e, por outro lado, modificações científicas e tecnológicas que impõem veementemente sujeitos capacitados às demandas de novas aprendizagens.

Nesse aspecto, a relação entre os sujeitos do conhecimento (professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno) substancia a concepção de que a conquista profissional depende da competência humana em transferir e absorver informações. A mecanicidade do processo tradicional de transmitir informações de um “sujeito que sabe” para outro que “não sabe”, isso forma, de acordo com Campos e Zanlorenzi (2009, p. 7):

²⁷ [...] enfatiza a idéia do homem como um ser social e propõe o estudo científico da sociedade: assim como há uma física da natureza, deve haver uma física do social, a Sociologia, que deve estudar fatos humanos usando procedimentos, métodos e técnicas empregadas pelas ciências da natureza. (CHAUÍ, 2000, p. 346)

[...] um processo educativo, [que] se reduz à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimentos de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como formadores de capacidade de trabalho e produção.

Diante dessa perspectiva, as práticas educativas se resumem a um processo de transmissão sistematizada da informação, cabendo ao docente a tarefa de formar indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas (LIBÂNEO, 1995). Não obstante, o ensino-aprendizagem “[...] encontra sua gênese na transposição didática do conhecimento, processo que o torna passível de ser ensinado, aprendido e avaliado” (GASQUE; TESCAROLO, 2004, p. 36). Assim, se restringe em garantir a eficácia da transmissão do conhecimento, somado a um processo de memorização dos conteúdos dos livros, eliminando qualquer possibilidade de subjetividade.

6.2 EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERAÇÃO: a evolução pedagógica

O novo panorama de organização da sociedade, em que as Tecnologias da Informação e Comunicação inserem mudanças significativas nas esferas sociais, políticas e econômicas, corrobora a informação como fenômeno imprescindível para o conhecimento. É nessa conjuntura que a educação, sobretudo, a superior redimensiona seus processos de ensino-aprendizagem tradicionais para a concepção de um novo modelo de aplicação baseado em um modelo interdisciplinar e continuado.

Assim, são nas universidades que esse espaço se estabelece, e enquanto núcleo de formação e apreensão do conhecimento, o saber é transfigurado socialmente, transmitido e assimilado por análises críticas, que transformam a informação num processo de entendimento mútuo.

Nesse sentido, Brandão e Fidelis (2009, p. 44-45), afirmam que:

[...] a informação firma-se não como um mero produto de consumo associado a algum tipo de sistema, submetida a processos técnicos ou como resposta às questões de produção do conhecimento para tomada de decisões, mas principalmente como fenômeno promotor da interação e, conseqüentemente, da emancipação do sujeito social.

Partindo, pois, destes aspectos é possível um redimensionamento às práticas educacionais, que corroboram a participação de todos os envolvidos na construção e reconstrução do conhecimento. Aliar a teoria e a prática de ensino-aprendizagem a um

processo contínuo e prazeroso ao saber, que renova o conhecimento cultural e promove instauração de novos sentidos para os fenômenos e para a existência humana no mundo. Assim, “[...] compreender que a mudança é possível; é uma forma de intervenção no mundo e de aquisição de liberdade e autoridade; é ter consciência das decisões; saber escutar; ter disponibilidade para o diálogo” (AQUINO, 2008, p. 65)

Diante dessa concepção, Freire (2005, p. 82-83) revigora as práticas pedagógicas apontando a educação como prática de liberdade, em que:

O conhecimento que deriva desse processo é crítico, porque é autenticamente reflexivo, implica o ato do constante desvelar a realidade nela se posicionar. Esse saber acha-se **entrelaçado com a necessidade de transformar o mundo**, pois os homens se descobrem como seres históricos, como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação em quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.(GRIFO NOSSO)

Nesse contexto, os docentes serão responsáveis por mediar esse processo de construção do saber, mediante propostas de incentivo a busca continua pelo conhecimento. Assim, têm como a importante missão de “[...] incentivar o [discente] a buscar por si próprio, novas possibilidades de aprendizagem. Passa a ser, portanto, o agente facilitador da aprendizagem [...]”. (SILVA, 1995, p. 34)

Porquanto, privilegia aspectos sociais dos discentes para entender como contemplar a informação e todos os processos que delas emanam, a partir de critérios de criação e uso do conhecimento partilhado com as experiências dos sujeitos, concebidos individualmente como participantes ativos e integrantes do universo que os cerca. Tal forma de ensino exige, segundo Silva (1995, p. 37), a aplicação de “[...] métodos que desafiam o estudante a buscar respostas, dirimir dúvidas, resolver problemas, normalmente fazem-no desenvolver seus potenciais reflexivo, crítico e criativo”.

Aos discentes, por sua vez, reconhecidos na habilidade em assimilar essas novas práticas de ensino e transformá-las em conhecimento, firma-se a sua participação ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, que o torne:

[...] um cidadão que não só domine conhecimentos e detenha habilidades, mas que seja flexível, crítico, atento às mudanças, conscientes de seus direitos e deveres, além de ser capaz de reagir de modo eficaz à velocidade com a qual estão ocorrendo às mudanças (SILVA, 2004, p. 9).

Sendo assim, os discentes num processo de aprendizado instruídos por características sociais, desenvolve suas competências intelectuais e cognitivas como participante ativo,

colaborando à construção do seu próprio conhecimento. Tornam-se sujeitos críticos que participam, questionam, divergem, mas que principalmente, edificam seu saber sob as diretrizes dos “Pilares do Conhecimento”, que se destrincha:

[...] em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, a fim de agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 89-90, grifo nosso).

Evidencia-se em tal processo a participação do discente, que é conduzido à criação e recriação do saber como:

[...] principal artífice da sua própria aprendizagem, é visto como sujeito que busca, na escola (e fora dela), novos caminhos rumo ao domínio do conhecimento. (SILVA, 1995, p. 35).

Nessa concepção os processos educativos consolidam-se numa dimensão social, cujas designações concebem a formação de sujeitos que se posicionam de forma consciente para questionar o contexto social, cultural, político e/ou econômico.

Para tanto, estabelecer uma relação dialógica entre docentes e discentes em busca do desenvolvimento de uma consciência crítica, na construção do conhecimento que se direcionam a adequação desse contexto às suas próprias experiências. Pois, como diria Freire (2005, p. 69): “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Considera, assim, que conhecer não pode ser um ato de ‘doação’ do educador ao educando, mas um processo que se estabelece no contato do homem com o mundo vivido. (ARANHA, 1996, p. 208).

Nesse cenário, a educação, “a educação e informação revestirão o mundo da vida com os ideais pragmáticos da ação para a emancipação, fortalecendo as inteligências coletivas dessa sociedade informacional em construção contínua” (MEDEIROS, 2001, p.13-14). E, mais do que nunca, emerge como elemento indispensável na preparação das pessoas para enfrentar os desafios dessa nova sociedade, valorizando cada vez mais os aspectos cognitivos e intelectuais dos sujeitos para desenvolver suas competências. Assim, a educação se reitera como “mola propulsora” para construção e reconstrução do conhecimento, e como base articuladora para o pensar e refletir crítico de uma sociedade, que é eminentemente regida pela dinamicidade informacional.

7 O CONCEITO E A DINÂMICA DA INFORMAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: *uma análise harbemasina*

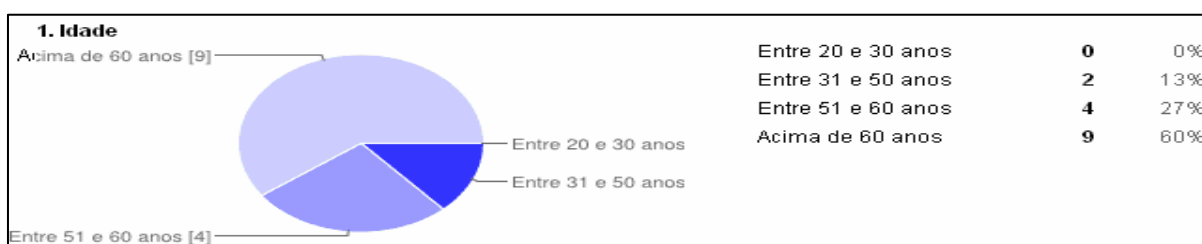
Os aspectos que norteiam o conceito de informação no processo de ensino-aprendizagem assinalam um contexto de dinamicidade que acompanha o processo de evolução da sociedade. Isso recorre a discussões que envolvem, sobretudo, rever as práticas pedagógicas e adaptar as metodologias às crescentes necessidades informacionais em busca de um conhecimento que se consolida em horizontes sem barreiras de tempo e espaço.

Nesse sentido, considerar que a educação circunscreve um processo de (re) construção contínua do conhecimento, em que os principais sujeitos envolvidos – docentes e discentes – participam de forma interativa e crítica. Tal relação precisa estar pautada, como afirma Habermas (2001), em um universo cooperativo de entendimento mútuo, em que os sujeitos, por meio de relações intersubjetivas, chegam a consensos possíveis, trocam saberes, comparilham vivências, exercitam acordos e expressões significativas, mesmo sem ser necessário teorizar sobre tudo isso.

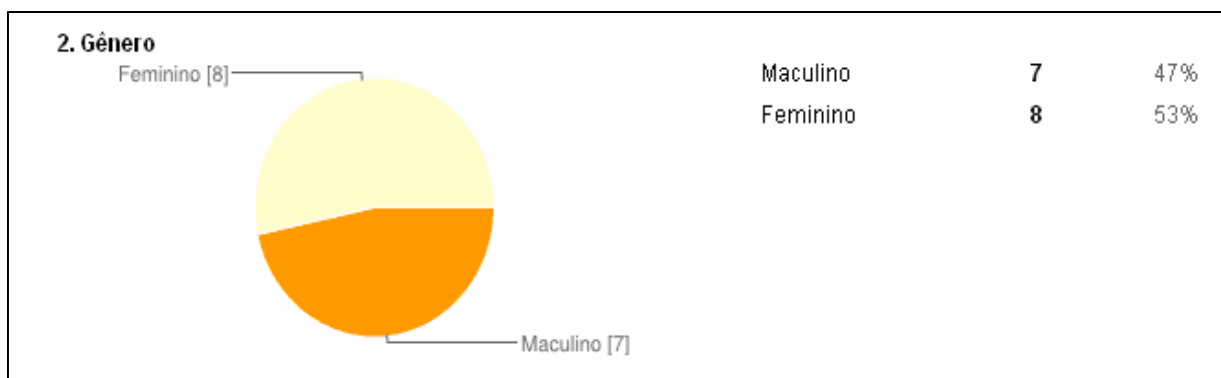
7.1 PERFIL SÓCIO-ACADÊMICO DOS DOCENTES

Dessa forma, o perfil social dos docentes mostra uma maioria pertencente à faixa etária acima de sessenta anos, com predominância do gênero feminino (ainda que de forma discreta). Conforme ilustrado abaixo:

Gráfico 1 – Faixa etária de idade dos docentes

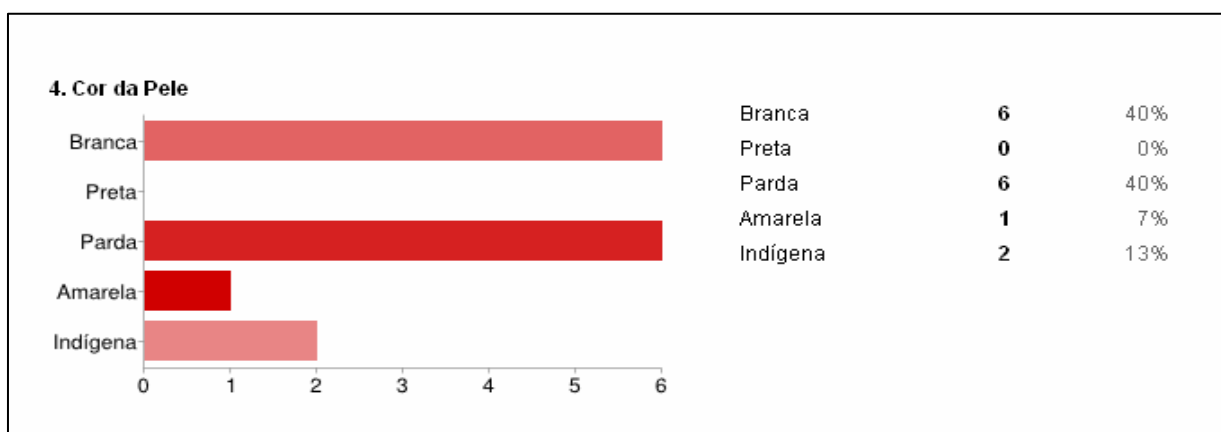


FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Gráfico 2 – Gênero dos docentes

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

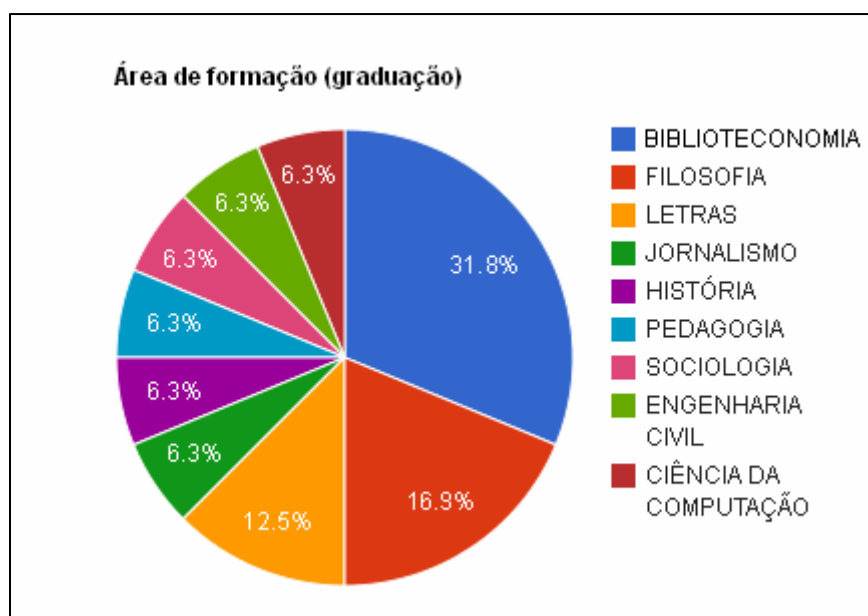
Isso indica que os dados coletados seguem os índices publicados no último levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e estatística – IBGE, em 2010, que aponta um crescimento na população idosa nos país, e também a predominância do gênero feminino. IBGE (2010). Assim, em complementaridade a descrição do perfil social dos docentes também constata que a cor de pele que predominou foi a parda e branca, como podemos observar no seguinte gráfico:

Gráfico 3 – Cor de pele dos docentes

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Diante do exposto, essa caracterização situa um diagnóstico importante para descrever os sujeitos respondentes da pesquisa, fornecendo características desses, de modo a permite situá-los em categorias para análise e também para particularizá-los dentro do universo da pesquisa.

No que se refere ao perfil acadêmico encontramos a maioria, quase unânime, dos respondentes com formação acadêmica inicial (graduação) na área de Ciências Humanas, conforme destaca o seguinte gráfico:

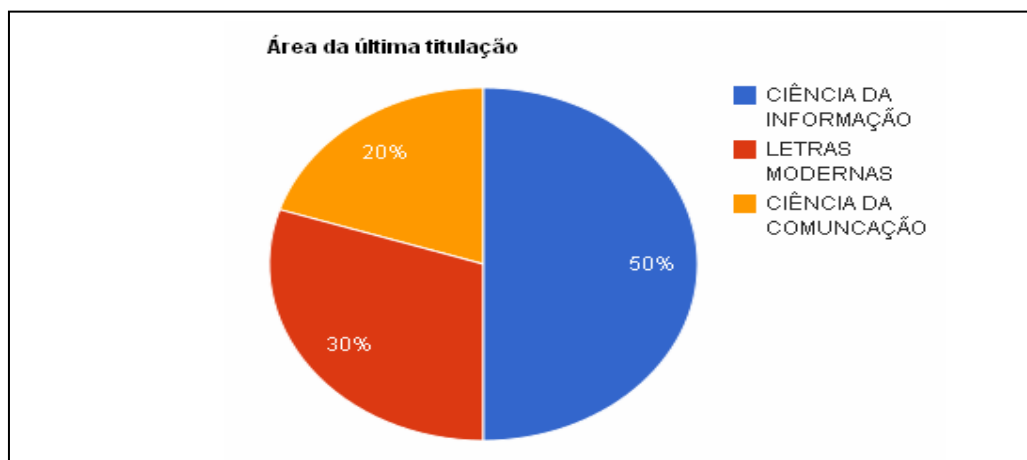
Gráfico 4 – Área de formação (graduação) dos docentes

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Tal formação apresenta atributos que assinalam concepções convenientes à pesquisa, considerando que as áreas circunscrevem relações inerentes aos questionamentos levantados acerca do processo de Transferência/Socialização da Informação no contexto do ensino aprendizagem em nível de Pós-Graduação. Dessa forma, indica que a formação inicial além de consolidar o conhecimento do docente na área de atuação, influência diretamente sobre as práticas e metodologias adotadas no ensino, considerando “[...] a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se de si próprio, discernindo, transcendendo, (FREIRE, 2005, p. 49). Assim, o docente forma um acervo teórico que traça reflexões obtidas

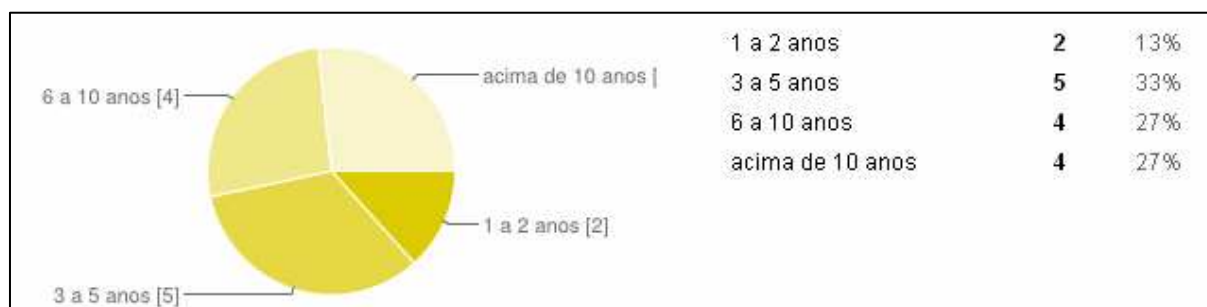
A partir das relações [do docente] com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a, vai acrescentando algo de que ele mesmo é fazedor. (FREIRE, 2005, p. 50).

Essas relações são aperfeiçoadas a partir de continuidade na carreira acadêmica, através de cursos de Pós-Graduação, em que os docentes dão prosseguimento as suas práticas de pesquisa e, ao mesmo tempo, se atualizam diante de complexo universo de mudanças. Assim, temos como titulação mais recorrente entre os respondentes o grau de Doutorado na área da Ciência da Informação, conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 5 – Área da última titulação dos docentes

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Ponderando a importância das informações mencionadas, temos também, em destaque, a atuação dos docentes nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, expondo que a maioria desses está vinculado há mais de três anos nesses programas, de acordo com o ilustrado posteriormente:

Gráfico 6 – Período de atuação dos docentes nos Programas de Pós-Graduação

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Diante disso, consideramos que os respondentes apresentam um período considerável de experiência docente no programa ao qual estão atualmente vinculados. Isso demonstrou uma trajetória capaz de responder com certa precisão as indagações acerca das correlações do conceito e a dinâmica da informação no processo de ensino-aprendizagem com os conceitos de Transferência da Informação e Socialização da Informação.

Outro aspecto a ser levantado para fins de análise, refere-se às linhas de pesquisas em que os docentes estão vinculados. Demonstrando essa diversidade temos o seguinte quadro:

Quadro 1 – Linhas de pesquisa dos docentes

LINHA DE PESQUISA	PROGRAMA
Ética, gestão e políticas de informação	PPGCI/UFPB
Memória, organização e representação da informação	
Gestão da informação e do conhecimento	PPGCI/UFPE
Informação e ambientes informacionais	
Sociedade, memória e tecnologias	
Memória, organização, acesso e uso da informação	
Literatura, sociedade e memória	
Informação e cognição	PPGCI/UFBA

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Essa diversidade de linhas enfatiza o caráter interdisciplinar da Ciência da Informação, que para SARACEVIC (1996) é a razão de existência e de evolução dessa ciência. Assim sendo, há um horizonte de diálogos entre os saberes, ou como diria Habermas (2001) um universo cooperativo de entendimento mútuo, em que existem relações intersubjetivas que levam a consensos possíveis, trocas saberes, compartilhamento de vivências, exercício de acordos e expressões significativas, sobretudo, porque se entrelaça mutuamente em busca da (re)construção do conhecimento.

As informações descritas anteriormente constituem um perfil de docentes que representa a dinâmica e as concepções de informação sob aspectos de interação com a Ciência da Informação. Isso converge numa descrição social e acadêmica dos docentes valiosa à análise da Transferência/Socialização da Informação no contexto do ensino-aprendizagem nas universidades, e, mais especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação.

7.2 A CONCEPÇÃO DE INFORMAÇÃO PARA OS DOCENTES

Ao considerarmos a variedade de conceitos empregados para definir a informação compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem encontra-se diante de um grande desafio: propiciar práticas educativas adequadas à formação de um sujeito capaz de desenvolver seu conhecimento crítico e lidar com essa diversidade.

No universo da Ciência da Informação, onde a informação assume aspectos de cientificidade, a polissemia do conceito de informação incorpora denotações mais amplas visando fornecer subsídios para uma explicação adequada a cada área do conhecimento. Dessa maneira, situar o contexto de produção, tratamento e uso a um processo de evolução científica e tecnológica, que permita “melhor compreensão para um rol de problemas, processos e estruturas associados ao conhecimento, à informação e ao comportamento humano frente à informação. (SARACEVIC, 1996, p. 60)”.

Trazendo essa realidade para o âmbito do ensino-aprendizagem na formação de Pós-Graduação encontramos o conceito de informação arraigado num processo interdisciplinar, expressado na opinião do *Docente 5*, quando considera que “a informação tem um caráter interdisciplinar, considerando que ela está presente em todas as áreas do conhecimento”. Essa afirmação corrobora com a perspectiva interdisciplinar defendida por Capurro e Holland (2007), ao considerar que a informação depende da questão a ser respondida, pois a representação de um objeto pode conter diferentes informações. Portanto, o conceito de informação é interdisciplinar e pode ser caracterizado de acordo com os construtos teóricos das diversas áreas do conhecimento. Não é algo postulado. Está em constante evolução e sujeita a muitas interpretações.

Coadunando com esta abordagem interdisciplinar, também encontramos o posicionamento do *Docente 6*, que afirma “entendo que a informação (e sua transferência) liga-se interdisciplinarmente (e necessariamente) aos processos estudados pela Ciência da Informação e pela Comunicação”, e, também do *Docente 4*, quando afirma que “a informação é importante no contexto da Ciência da Informação e em qualquer outro campo de atuação”.

Isso reforça a natureza interdisciplinar da CI, que segundo Holland (2008) incorpora uma diversidade de disciplinas em sua corrente principal e em pesquisas periféricas, buscando com isso promover uma inovação e evolução teórica. Essa percepção interdisciplinar pode ser percebida na produção de diversos autores da área como Araújo (1998), Saracevic (1995; 1996), Le Coadic (2004), Pinheiro (2005), Capurro e Hjørland (2007).

Desse modo, a preocupação da Ciência da Informação, enquanto disciplina, volta-se à problemática da informação direcionada a questões sociais, suscitando o que Le Coadic (2004) denomina de contribuição interdisciplinar de com interações de diversas disciplinas, com certa reciprocidade, de forma que haja, em suma, enriquecimento mútuo.

Assim, podemos perceber que esse viés interdisciplinar da Ciência da Informação utiliza-se dos estudos desenvolvidos pelas diversas áreas do conhecimento, que também têm a informação como parte fundamental de seus construtos teóricos como, por exemplo, a

Biblioteconomia, a Computação, a Comunicação, a Ciência Cognitiva, dentre outras. Tais áreas contextualizam a informação dentro de uma perspectiva em que “todos os tipos de sistemas são tidos como produtores, processadores e compartilhadores da informação” (CAPURRO; HJORLAND, 2007, p 163), tendo em vista que o seu objeto de estudo, a informação, perpassar por todos os campos do conhecimento.

Considerando a ênfase dada aos aspectos sociais trazidos pela interdisciplinaridade, encontramos os seguintes posicionamentos dos docentes:

Quadro 2 – Resposta dos docentes

O ideal de toda informação é o de tornar-se conhecimento . E para que haja a transformação da informação há que existir transferência. (DOCENTE 13)	Do meu ponto de vista, a informação substancia uma eterna busca pelo conhecimento para modificar o destino do sujeito desde o momento em que ele é gerado até o seu desaparecimento. (DOCENTE 15)	[...] a informação passou a ser percebida como fundamental para a sociedade e para o sujeito [...] se faz necessária para a cidadania . (DOCENTE 11)	[...] a informação é de vital importância, pois é por intermédio do intercâmbio informacional que os indivíduos poderão exercer, em plenitude, a cidadania . (DOCENTE 12)
--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

As opiniões dos docentes destacam elementos como “conhecimento”, “sujeito” e “cidadania”, que relacionam a informação às configurações sociais, fornecendo indícios de que esses reconhecem os aspectos sociais que podem ser atribuídos à informação.

Essa configuração pondera a informação como uma prática social, concebida em dimensões de uma construção social. Por isso, considera a existência de uma relação entre informação e conhecimento, e esses elementos podem provocar transformações na nossa imagem do mundo. (ARAÚJO, 2001). Em outras palavras, a relação entre informação e conhecimento converge na participação de um sujeito como (re)construtor de sentidos, atribuindo novas competências de interpretação que levam ao conhecimento e o tornam cidadão.

Compreendemos então, que a informação direciona-se “[...] a uma prática social que envolve ações de atribuição e comunicação de sentido que, por sua vez, pode provocar transformações nas estruturas, pois gera novos estados de conhecimento”. (ARAÚJO, 2001, p. 01). Tais disposições principiam características que se relacionam ao processo de Socialização da Informação, decorrente de uma dinâmica que percebe o sujeito não como mero receptor, consumidor ou observador, mas vislumbra-o como sujeito informacional atuante e participante na construção de novos sentidos e novas informações.

Partilhando esse entendimento Miranda (2006) qualifica a informação como um elemento de sentido, proveniente de uma construção subjetiva e capaz de transformar a estrutura cognitiva do sujeito.

Ao considerar o sujeito como partícipe na transformação da informação em conhecimento, estamos diante de um cenário de interação em que, segundo Araújo (1996), os sujeitos estão presentes de forma ativa e igualitária. Tal entendimento caracteriza a ação comunicativa que, para Habermas (1987), representa uma interação simbolicamente mediada por normas definidoras das expectativas recíprocas de comportamento social, entendidas e aceitas pelos sujeitos.

Nesse âmbito, o sujeito é capaz de linguagem e da ação para criar e recriar argumentos em busca de um consenso. Sendo assim, a informação, se constitui no entendimento intersubjetivo-interativo que respeita pretensões de validade baseadas na capacidade de fala e ação dos interlocutores. Configura-se, desse modo, uma *práxis* comunicativa, o “horizonte em que os agentes comunicativos se movem” (HABERMAS, 2001, p. 169), um conhecimento comunicado ou fenômeno articulador de mudanças que se constitui em um espaço espontâneo da linguagem orientada ao entendimento mútuo (mundo vivido).

A valorização do pensamento natural e o enraizamento das vivências e saberes capacita os sujeitos a construir suas próprias “verdades”, posicionando-se num contexto comunicativo comum (consensual) de produção e recriação de sentidos através de discussões dialógicas. Essa “verdade” pressupõe pretensões críticas e questionamentos, que incorrem em transformações e/ou mudanças em qualquer etapa do processo. Isso se funde no que Habermas (2001) denomina de racionalidade comunicativa, com suas prerrogativas teóricas que entendem o diálogo como principal mecanismo para efetuar a comunicação livre de coerção, em que impera a força do melhor argumento.

O conhecimento, nesse instante, ganha contribuições da ação comunicativa, que emana processos cooperativos de interação em que os sujeitos norteiam-se por suas próprias vivências para estabelecer um contexto de entendimento. Porquanto, seguem, de acordo com Habermas (1987), normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes.

Outro aspecto a ser considerado na maior parte das respostas refere-se à informação relacionada a aspectos sistêmicos como podemos constatar nas a seguir:

Quadro 3 – Resposta dos docentes

A informação [...] requer a essência do fenômeno da informação como adequação da transferência de conteúdos , a qual se efetiva entre o tradicional binômio emissor x receptor. (DOCENTE 4)	[...] a informação só é informação quando pode ser transferida . (DOCENTE 10)	[...] a informação é orunda de um processo de comunicação da informação, quando há uma transferência que se inicia em uma unidade de informação e vai até seu usuário final. (DOCENTE 3)
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Tais posicionamentos entendem a informação como resultante da uma “transferência”, de “transferência de conteúdos”, ou ainda de um processo de comunicação, que ocorre na combinação de elementos como emissor, canal e receptor. Esse aspecto designa a informação como um produto fechado e estruturado em ‘tijolos de informação’, que são transmitidos as pessoas dentro de um processo de comunicação pouco flexível. (MARDEIRO,1997).

Assim, torna-se um insumo para o processo de comunicação, advindo de um processamento técnico, que de acordo com Barreto (1994), resulta de uma relação estática entre objetos materiais. Esses objetos independem da ação do seres humanos e estão relacionados somente à mensagem para efetivar um processo de transferência que privilegia a funcionalidade dos sistemas.

Para Shanon (1948), o processo de comunicação estava orientado pela teoria matemática da informação, cuja emissão e recepção de sinais telefônicos se constituíam na representação linear de cinco elementos: uma fonte de informação, um transmissor, um canal, um receptor e um destinatário.

Diante do exposto entendemos que o conceito de informação admitiu variações de abordagens que remetem tanto a concepções sistêmicas como a concepções sociais para entender o conceito de informação. Isso permitir inferir a predominância de respondentes reconhecem o caráter intrínseco da informação a partir das exigências atuais de multidiversidade e de interdisciplinaridade. Contudo, a de salientar também a presença de posicionamentos que concebem a informação em seu caráter simbólico de representação do processo de comunicação.

7.3 A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE TRANSFERÊNCIA/SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO PELOS DOCENTES

Os conceitos de Transferência da Informação e Socialização da Informação incorporam em torno de seu processo de evolução momentos que estão diretamente associados com a história de formação e desenvolvimento da sociedade. Dessa forma, é possível contextualizar a predominância de cada um desses de acordo com seu momento histórico, ainda que hoje possamos reconhecer a ligação dos dois processos, no sentido de complementaridade, e com isso coadunar as contribuições de cada para a busca da construção do conhecimento.

Assim, no processo de Transferência da Informação há o predomínio das percepções sistêmicas, que se pautam na funcionalidade de sistemas em termos quantitativos. Propõe com isso que a técnica conduza todo o processo e determina que o sujeito – quando conhecido – aja de forma autônoma para buscar caminhos para atender suas necessidades informacionais. Enquanto a Socialização da Informação envolve um processo de construção do conhecimento, que está substanciado no emprego de novas formas e metodologias para entender a informação. Isso traz à tona a reformulação de conceitos clássicos e sistêmicos para adequação num contexto de interação, que considere, principalmente, o sujeito enquanto principal agente nesse processo.

Ao considerarmos as concepções sistêmicas para entender a informação, ligadas a Transferência da Informação, detectamos nas respostas pressupostos que nos levam a indagar reflexões acerca do processo de Transferência da Informação, pois “em qualquer tempo a ideia de Transferência da Informação foi/é/será importante” (*DOCENTE 3*). Diante disso, ressaltar as contribuições que esse processo trouxe para a CI, mas também considerar suas implicações para o ensino-aprendizagem.

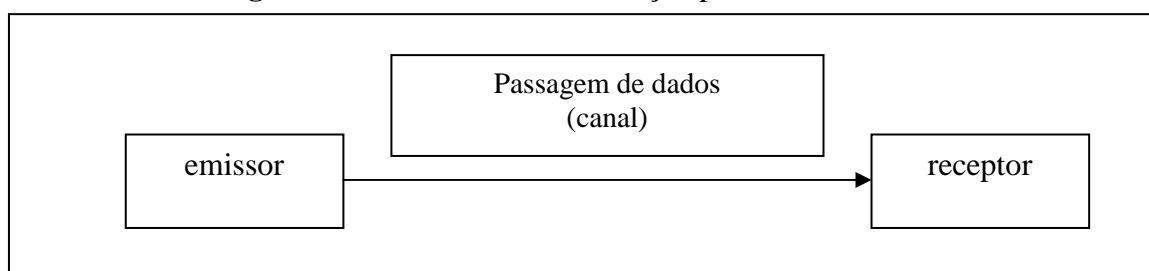
Contudo, no que concerne a compreensão dos docentes acerca da Transferência da Informação, constatamos que alguns respondentes percebem essa como consequência de um método linear, proveniente da teoria matemática da informação. Como podemos exemplificar com os seguintes posicionamentos:

Quadro 4 – Resposta dos docentes

[...] trata-se de um processo de comunicação da informação que acontece em unidade de informação. (<i>DOCENTE 3</i>)	[...] concebo a existência de um sistema planejado capaz de articular as atividades às metas de produção realizando a passagem de dados previamente definidos necessários ao andamento dos trabalhos. (<i>DOCENTE 6</i>)	Processo onde a informação sai de uma fonte e chega a um receptor que a reconhece. (<i>DOCENTE 9</i>)	Transferência de informação é o processo que ocorre entre o emissor e o receptor da informação. (<i>DOCENTE 13</i>)	Pode ser considerado um processo estático ou dinâmico a depender do paradigma utilizado, ou seja, se o emissor deseja ser compreendido, ele organiza a informação seleciona registro de linguagem para possibilitar a compreensão do receptor . (<i>DOCENTE 14</i>)
--	--	---	--	--

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Diante do exposto identificam a Transferência da Informação como um “processo de comunicação”, tendo em vista a descrição de elementos como: “passagem de dados”, “emissor” e “receptor”. Como podemos ilustrar na figura abaixo:

Figura 4 - Processo de comunicação para os docentes

FONTE: Dados da Pesquisa (2012)

Assim, trata-se de um processamento técnico que envolve a mecânica de enviar uma mensagem através de um canal para um receptor, sendo “[...] resultado de uma relação estática entre objetos materiais, independentes da ação do seres humanos [...]” (BARRETO, 1994, p. 1). Esse processo está relacionado com o que Capurro (2003) chama de paradigma físico da Ciência da Informação, em que a transmissão da informação ocorre por pelos sistemas de informações responsáveis pela sua efetivação.

Contudo, essa dimensão visa apenas transferir e disponibilizar o máximo de informações, desconsiderando “como”, “para quê”, “por que” e “para quem” estas irão servir.

Acaba por privilegiar muito mais a transmissão da mensagem do que a (re)construção das verdades em função do entendimento mútuo.

Dessa forma, as necessidades informacionais dos sujeitos parecem estar externas ao processo e condicionadas à linearidade dos sistemas que, segundo Oliveira (2003), impõe uma coordenação automática que veta a liberdade do sujeito e desconsidera suas vontades num processo de avanço da esfera sistêmica sobre o mundo vivido. Isso desvela uma relação entre os sujeitos da informação aparentemente desigual, visto que as ações instrumentais tomam a cena, diminuindo as possibilidades do diálogo e emergindo a dominância da transferência não interativa.

Esse aspecto evidencia a informação como produto de uma ação racional, não interativa e não social, em que os sujeitos estão orientados por uma racionalidade instrumental, que Habermas (1999) caracteriza com uma organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas.

As características que circundam essa perspectiva apontam também características que podem estar associadas a uma abordagem tecnológica para entender, que se caracteriza num processo de Transferência da Informação, podendo ser inferidos nas seguintes repostas:

Quadro 5 – Resposta dos docentes

A Transferência da Informação está relacionada as tecnologias , que intervêm nas comunicações coletivas, nas redes sociais, tornando-se vitais na consecução das práticas culturais. (<i>DOCENTE 8</i>)	Na Transferência da Informação há a valorização da técnica, da velocidade, do volume de memória, de dados que podem ser transferidos pelo computador [...] (<i>DOCENTE 12</i>)	A Transferência da Informação está vinculada a ideia de produzir, estocar e partilhar os bens comuns através das mídias que coletivizam. (<i>DOCENTE 15</i>)
--	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Nesse sentido, consideramos que há uma correlação das tecnologias e dos produtos referentes a ela, remetendo ao uso, a necessidade e a busca pela informação. Situando Habermas (1987), podemos dizer que isso está mais atrelado à “[...] racionalidade de dominação [medida] pela manutenção de um sistema que pode permitir-se converter em fundamento da sua legitimação o incremento das forças produtivas associado a progresso técnico-científico”.

Nesse processo de transferência desvela-se um desenvolvimento tecnológico e científico que consolida a “técnica enquanto ideologia” (HABERMAS, 1999), condicionando as relações em sociedade (políticas, econômicas, sociais e culturais) à manutenção dos interesses capitalista. A exacerbação do domínio técnico, resultante de um processo histórico,

projeta os interesses dominantes sobre os homens e com as coisas. A ciência, em virtude do seu próprio método, projeta e fomenta um universo no qual a dominação da natureza se vinculou à dominação dos homens (HABERMAS, 1987).

Configura-se, portanto, num panorama repleto de constantes mudanças para atender as novas demandas informacionais, “[...] construída com base nas tecnologias da comunicação e informação, fluindo através de velocidades e quantidades inimagináveis [...]”. (SILVA, 2005, p. 2). Desse modo, a produção da informação intensifica-se no mesmo ritmo com que se torna imprescindível para a vida das pessoas, permitindo que a informação esteja acessível e chegue a um número cada vez maior de sujeitos. Isso dá origem ao meio de comunicação que Lévy (1999) chama de ciberespaço, que abriga uma densa quantidade de informações, estabelecendo comunicação digital e partilhada numa interconexão mundial dos computadores, acessada e alimentada por seres humanos.

Outros elementos a ser considerados nas respostas dos docentes mostram a Transferência da Informação relacionada ao seu fluxo:

Quadro 6 – Resposta dos docentes

A transferência informacional é a razão maior da existência da informação e/ou do fluxo informacional . (DOCENTE 4)	Da transferência depende a substância para criar e manter um fluxo informacional . (DOCENTE 6)	A transferência informacional é importante devido o fluxo de informação , e as necessidades de sua aplicação no dia a dia. (DOCENTE 7)	A Transferência da Informação é importante [...], desde que a informação passou a ser percebida como de fundamental para o fluxo de informação . (DOCENTE 11)
--	---	---	--

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Há, portanto, um contexto de Transferência da Informação atrelado a um fluxo informacional que determinam novas formas para processar a informação. Sendo, portanto, estocadas em sistemas enquanto “[...] conjunto estático de itens de informação agregado segundo critérios de interesse de uma comunidade de receptores potenciais [...] com intenção de uma posterior recuperação e utilização” (BARRETO, 2002, p. 1). Assim, a Transferência da Informação alia-se à crescente dinâmica dos fluxos informacionais permeando a produção, tratamento, uso e disseminação da informação.

Por outro lado, temos docentes que ampliam a visão anterior, considerando a Transferência da Informação como resultante de um processo de comunicação, que envolve a presença de sujeitos para a construção do conhecimento. Tais afirmações podem ser constatadas pelas seguintes descrições:

Quadro 7 – Resposta dos docentes

É o compartilhamento do conteúdo informacional de pesquisas de modo a promover a disseminação de novas informações que poderão se transformar em novos conhecimentos . (DOCENTE 7)	[...] em realidade nesse processo que é de comunicação, o que somos capazes de transferir são documentos, ou outros dados. Pois a informação não existe fora da realidade do sujeito . (DOCENTE 11)	[...] a transferência de informação diz respeito a capacidade que o sujeito tem de mobilizar seus conhecimentos diante novas situações ou conflitos. (DOCENTE 12)	A Transferência da Informação envolve todos os meios relevantes de comunicação, onde, além dos meios documentários, devem ser incluídos os sujeitos , a comunicação oral e demais maneiras informais de transferir conteúdos informativos. (DOCENTE 13)
--	--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Com base em tais respostas, podemos traçar uma relação com o que Capurro (2003) denomina de paradigma cognitivo, que identifica sujeitos e suas relações com os sistemas, ao considerar que os seus aspectos mentais e suas maneiras de processamento são responsáveis por definir sentido à informação transmitida. Compartilhando essa perspectiva, a Transferência da Informação para o *Docente 16*:

[...] caracteriza-se pelo exercício de reflexões sobre as propriedades gerais da informação, ou seja: sua natureza, gênese e os efeitos e, então, o entendimento sobre seus métodos e técnicas de construção, comunicação e uso da informação.

Isto posto, o processo de Transferência da Informação considera o processo de comunicação concebido por sujeito, que utiliza um código comum - ao emissor e receptor - para enviar uma mensagem, a qual pode ser interpretada e abastada de sentido. Esse sentido transforma-se em conhecimento, em que “não basta atingir o receptor, há que criar conhecimento modificador [...]”. (BARRETO, 2005, p. 7) para resolução de problemas ou, simplesmente, para informar a respeito de uma determinada circunstância.

Para Barreto (2002), as relações entre informação e conhecimento num processo de Transferência da Informação, que só se efetiva se a informação for percebida e aceita como tal, colocando o sujeito em um estágio de evolução e desenvolvimento, consciente consigo mesmo e dentro do mundo onde se realiza a sua odisséia individual.

Para o autor, a Transferência da Informação está em um estágio superior à mera transmissão de mensagens, sendo resultante de um processo de interação entre o indivíduo e

uma determinada estrutura de informação, que vem a gerar uma modificação em seu estado cognitivo, produzindo conhecimento. Em consonância, a informação transmitida se qualifica como um instrumento modificador da consciência do indivíduo e de seu grupo social.

Esse cenário parece despontar para as perspectivas de Socialização da Informação, que coaduna com a visão do *Docente 8*, que diz que “a primeira razão do saber é sua socialização”. Ou ainda com a visão do *Docente 2*, quando indica que “a Socialização da Informação é um conceito atual relacionado a produção do **conhecimento** e é o oposto de transferência, onde ocorre a **transmissão da informação**”. Tais afirmações permitem constatar que os respondentes entendem a Socialização da Informação como processo distinto da Transferência da Informação, delimitando a atuação de cada uma (socialização e transferência) no processo de geração do conhecimento.

É perceptível nesse último que a transferência está atrelada a uma “transmissão”, ou seja, no repasse a informação. É simplesmente um conjunto de dados. Enquanto que na relação da Socialização da Informação com o “conhecimento” vincula-se a um processo de transformação do sujeito a partir do que esse apreende sobre o mundo. Trata-se de um processo circular no qual o agente não aparece mais como iniciador, mas como produto de tradições nas quais ele está inserido, de grupos solidários aos quais ele pertence e de processos de socialização e de aprendizagem, aos quais ele está submetido. (HABERMAS, 1990).

Diante dessa concepção, podemos situar a percepção do *Docente 3*, ao inferir que “a Socialização da Informação pode ocorrer ou não mediante um processo de transferência/comunicação da informação, mas sempre será, a meu ver, um processo mais amplo”. Assim, temos que a Socialização da Informação é considerada como um processo mais amplo e decorrente da Transferência da Informação, o que significa uma relação de complementaridade, em que cada tem seu horizonte de atuação e não se excluem.

Essa perspectiva remete a proposta habermasiana para entendimento da sociedade, que estabelece uma relação dialética e de equilíbrio entre o mundo dos sistemas (considerando nesse caso transferência informação) e o mundo da vida (considerando nesse caso a Socialização da Informação). Desse modo, propõe uma reação do mundo vivido que redimensione a sobreposição do mundo dos sistemas para a criação de uma dimensão comunicativa, cujos sujeitos participantes suscitem discussões racionais e participem de uma evolução social e material condizente com as exigências do meio e mediadas pela integração entre a racionalidade instrumental e racionalidade comunicativa.

Nesse sentido, as construções teóricas erguidas por Habermas possibilitam a Socialização da Informação, em que o sujeito comunicativo age veementemente na reconstrução, desconstrução e construção da informação em busca da evolução social. Portanto, há o redimensionamento de informação que prepondera as dimensões sociais, intentando com isso contemplar as designações de informação vinculado, principalmente, à interação humana, no que se relaciona à formação argumentativa do sujeito na busca do entendimento mútuo em processos comunicativos.

Diante do exposto, percebemos que o processo de Transferência da Informação e Socialização da Informação, segundo o *Docente 4* “não existem sem a figura precípua do ser humano. Por si só, nada valem [...] A intervenção humana é que define o encaminhamento das concepções. Com isso, a descrição sob diversas perspectivas ilustraram, sobretudo, a interdisciplinaridade como fator determinante para entender tais processo. Essas contribuições trazidas por áreas como ciências sociais, comunicação e tecnologia, trazem singularidades para entender e tratar a transferência e a Socialização da Informação sob contextos diferenciados, agregando fundamentos teóricos que se adéquam às configurações atuais da informação e, conseqüentemente, da Ciência da Informação. Assim, possibilitam analisar a Transferência da Informação não só como a mecânica de transferência de dados, mas como um processo social que promove a socialização e juntos convergem na construção do conhecimento.

7.4 A CORRELAÇÃO ENTRE OS CONCEITOS DE TRANSFERÊNCIA DA INFORMAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM: uma visão do docente

A construção do conhecimento está diante de mudanças contínuas que incidem diretamente na formação educativa de sujeitos críticos para atuar profissionalmente e socialmente dentro da sociedade. Assim, a relação entre docentes e discentes caminha numa dinâmica de interação que encontra ressignificados para as práticas educativas, pautados em metodologias que se desvencilham cada vez mais das amarras da “educação bancária”, ainda que isso ocorra de forma moderada e incipiente.

O processo de ensino-aprendizagem inclui práticas educativas que exigem tanto dos docentes quanto dos discentes o comprometimento em explorar caminhos para descobrir e (re)ordenar o conhecimento. Do mesmo modo, as ações desenvolvidas em sala de aula

precisam estar voltadas à participação e à interação entre esses, considerando o conhecimento como resultado da construção colaborativa de todos os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, os processos de formação nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação assinalam para um ensino-aprendizagem que mescla procedimentos educativos sistemáticos e dinâmicos. Tal fato incide diretamente no planejamento, desenvolvimento e avaliação das metodologias utilizadas pelos docentes em sala de aula, bem como media todas as relações entre esses e seus discentes.

Nesse âmbito de análise, as nuances de entendimento do ensino aprendizagem expõem que os docentes, em sua minoria, acreditam que a Transferência da Informação é responsável pela formação dos discentes, conforme exposto abaixo:

Quadro 8 – Resposta dos docentes

A Transferência da Informação no processo de ensino aprendizagem é uma estratégia indissociável à missão docente. (DOCENTE 4)	[...] a transferência é equivalente a qualquer recurso utilizado para repassar conteúdos disciplinares. (DOCENTE 6)	[...] a transferência é que dá vida e sentido ao processo docente. (DOCENTE 12)
---	---	---

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Diante dessas afirmações, observamos que prepondera o entendimento demonstram que a Transferência da Informação está vinculada ao processo clássico da comunicação, regidas sob os princípios da teoria matemática da informação de Shannon e Weaver. Conseqüentemente, o ensino-aprendizagem se consolida de maneira linear, representados por práticas didático-pedagógicas que se instituem apenas o repasse/repetição da informação para o discente. Isso caracteriza, o que Freire (2005) denomina de “educação bancária”, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos do docente para o discente, constituindo um saber oriundo de manifestações instrumentais da ideologia da opressão, que absolutizam a ignorância e causam a alienação.

Prevalece o que Habermas (1987) nomeia de racionalização social, com dominações metódicas, científicas, calculadas e calculantes que incidem sobre a natureza e sobre o homem. É o efeito do interesse puramente instrumental, que “[...] especializa as orientações de ação [...] e coordena as decisões através de relações de dominação” (HABERMAS, 1982, p. 4).

Nesse íterim, a formação educativa superior se funda numa racionalidade instrumental que parece atrapalhar o processo de emancipação do sujeito, e se propõe,

conforme Gonçalves (1999), a escolher alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos.

Por outro lado, e de forma quase unânime, temos os posicionamentos de docentes que se vinculam ao universo da Socialização da Informação proposto por Habermas. Tal fato pôde ser constatado pelo posicionamento do *Docente 2*, que diz “em sala de aula [...] trata-se, a meu ver, de comunicação do conhecimento, muito mais do que a transmissão da informação”. Assim, pressupõe que “no processo de aprendizagem o docente deve colocar o mestre em CI com a maior gama de informações para que o discente decida o quê e como apreendê-la e transformá-la em conhecimento ou descartá-la”. (*DOCENTE 2*)

Isso traz à tona um cenário de interações, que se findam em processos dinâmicos para constituir o conhecimento, que para Habermas (1999) formam estruturas práticas do mundo vivido: cultura, sociedade e personalidade. Assim, dispõe essência de socialização, calcada na liberdade para construir sentidos nos processos interativos, orientando uma ação comunicativa da prática cotidiana. Com isso, a ação comunicativa permite o entendimento e coordena a ação, fundamentando a recriação de argumentos válidos que contrapõem verdades postas pela tradição.

Diante dessa perspectiva, considera-se o posicionamento do *Docente 14* em que a “[...] aprendizagem é um processo [...] constituído de suas várias partes: planejamento (objetivos, metodologia, avaliação) de acordo com um paradigma, se possível interativo, para formar sujeitos de modo consciente e reflexivo”. Para Ardans (2005, p. 3-4), essa reflexão deve permitir ao sujeito:

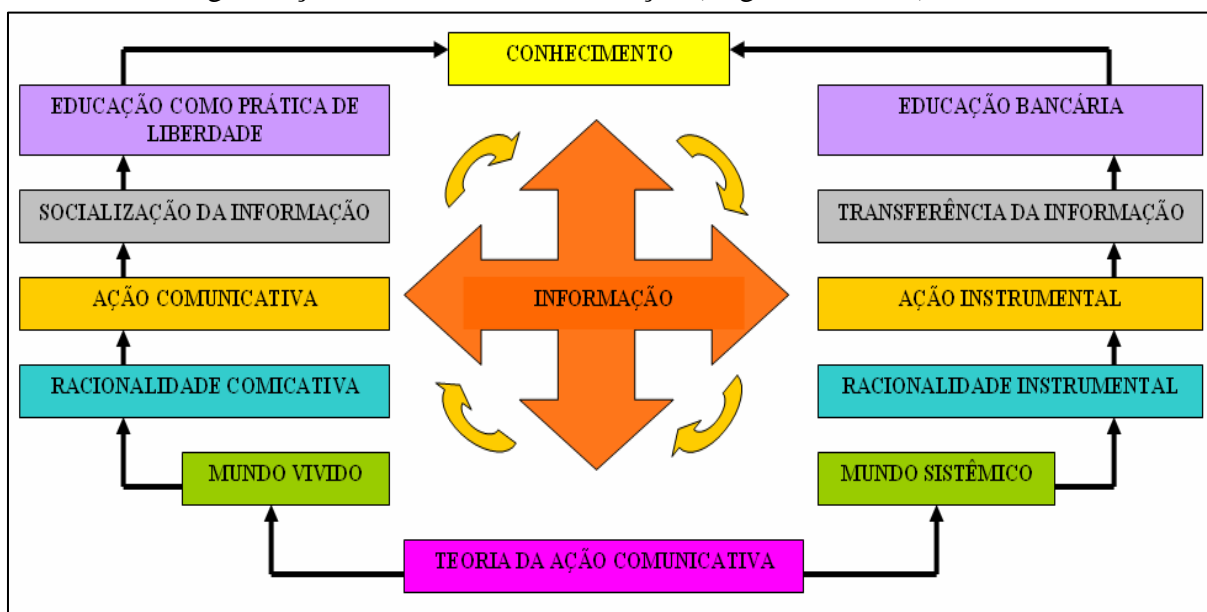
[...] ser capaz, na eventualidade de ser questionado a respeito, de defender suas falas e ações em termos do *verdadeiro* de suas afirmações sobre o mundo objetivo, da *veracidade* das expressões que dizem respeito a seu mundo íntimo e da *legitimidade*, em termos de retidão normativa, de suas ações e falas.

Coadunando com esse posicionamento Freire (2005, p. 82-83) afirma que:

O conhecimento que deriva desse processo é crítico, porque é autenticamente reflexivo, implica o ato do constante desvelar a realidade nela se posicionar. Esse saber acha-se entrelaçado com a necessidade de transformar o mundo, pois [...] como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação em quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade.

Ao considerar as preocupações expostas por Freire (2005) torna-se possível estabelecer uma estreita aproximação teórica com teoria crítica evidenciada por Habermas. Uma crítica que condena a sobreposição da racionalidade instrumental e também a exacerbação da técnica, em manutenção de uma racionalidade comunicativa e uma prática emancipatória que preconiza a efetivação da educação sob patamares de interação e cooperação mútua. Essa dinâmica pode ser ilustrada com a seguinte figura:

Figura 5 - Síntese do processo de ensino-aprendizagem nos Programas de Pós-graduação em Ciência da Informação (Região Nordeste)r



FONTE: Dados da pesquisa (2013)

Nessa dimensão de socialização, temos em destaque o papel do docente, caracterizado nos posicionamentos abaixo:

Quadro 9 – Resposta dos docentes

O professor é um formador de mentes que pensam por conta própria. (<i>DOCENTE 5</i>)	[...] o papel de qualquer professor que é também educador e comunicador. (<i>DOCENTE 6</i>)	Creio que a transmissão da informação deve ser estimulada pelo professor visando à construção de um conhecimento coletivo. Somente assim será possível estabelecer o diálogo, ou seja, uma relação de intercomunicação, capaz de gerar a crítica e a reflexão. (<i>DOCENTE 13</i>)	[...] o professor é o mediador do conhecimento produzido. (<i>DOCENTE 10</i>)
--	---	--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Dessa forma, a postura do docente está diante de uma dimensão dinâmica, que possa de acordo com Brasil (1997, p. 28) “[...] organizar e coordenar as situações de aprendizagem, adaptando suas ações às características individuais dos alunos, para desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais”. Assim, “o papel do professor é, antes de tudo, desenvolver o exercício, a disciplina da reflexão permanente face aos fenômenos do mundo, do questionar-se, da crítica” (*DOCENTE* 16). Diante disso, possibilitar a aprendizagem por meio de incentivos ao desenvolvimento cognitivo do aluno, e não como um mero reprodutor de conteúdos.

Para Habermas (1987), o docente deve ter o papel de um educador, que invente e reenvente constantemente os meios e os caminhos para facilitar cada vez mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Em complementaridade a essa visão, Freire (2005) assevera que os docentes precisam utilizar formas de pedagogia que entendam os discentes como agentes críticos, tornando o conhecimento problemático e utilizando o diálogo crítico e afirmativo para argumentar na construção de um mundo qualitativamente melhor para todos.

Esse sentido é destacado pelo *Docente 13* ao assinalar que o papel do educador “deve ser o de facilitador de aprendizagem, atuando como um agente mobilizador e facilitador visando tornar os docentes como participantes ativos no processo coletivo de construção do conhecimento educacional”. Tal posicionamento é complementado na exposição do *Docente 16*, que diz que esse papel “[...] deve ser pautado no processo de construção, de novas reflexões”. Desta maneira, o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogos com o educando que, ao ser educado, também educa. (FREIRE, 2005).

Aos docentes, portanto, cabe a tarefa de mediar o processo de construção do saber, inovando com propostas metodológicas que incentivem a busca continua do discente pelo conhecimento. Porquanto, ser o agente facilitador da aprendizagem, incentivando o discente a buscar por si próprio, novas possibilidades de aprendizagem. (SILVA, 1995).

Nesse processo, ambos são agentes colaborativos. Tanto o docente quanto o discente aprende, pois como diria Freire (2005, p. 69): “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Em sintonia nesse processo, Silva (2004) evidencia que os processos educativos precisam formar um sujeito que se reconheçam enquanto cidadão, e além disso, que não apenas domine conhecimentos e detenha habilidades, mas que seja flexível, crítico, atento às

mudanças, conscientes de seus direitos e deveres, e capaz de reagir de modo eficaz à velocidade com a qual estão ocorrendo às mudanças.

Com isso, o ensino-aprendizagem é conduzido com uma troca de experiências/vivências, promovendo um universo de descobertas sem demarcação hierárquica, cujo fluxo de aprendizado se efetive num processo contínuo e mútuo, em que ambos possam se beneficiar. Assim, a relação entre docente e discente “[...] apesar de ser diversa é complementar; ambas necessárias para impedir a estabilidade do saber”. (*DOCENTE 15*).

Complementando tais argumentos, o *Docente 16*, revela que a boa relação entre docente e discente:

[...] significa em primeiro lugar a contextualização da necessidade de informação para, em seguida, identificar as formas de satisfazer a necessidade de informação sob todos os aspectos: conteúdo, forma e meios de apresentação da informação que venha contemplar, no tamanho certo e na hora certa. Com isso, juntos construir o conhecimento. (*DOCENTE 16*)

Isso recorre a Freire (2005) ao entender que a pedagogia deve primar por uma construção coletiva do conhecimento, em que docentes e discentes necessitam estar juntos nesse processo. Para o autor, a construção do conhecimento deve se basear num diálogo permanente entre todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem.

Essa configuração concebida a partir da teoria de Habermas extrapola a orientação para um determinado fim, e está pautada numa relação dialógica e intersubjetiva em busca do conhecimento. Abre-se, segundo o *Docente 15*, “uma possibilidade de democratização dos saberes em memórias múltiplas para criação do conhecimento”.

Outro posicionamento do *Docente 14* destaca que:

[...] o grande desafio docente é a busca por ser um transmissor da informação para o conhecimento, pois se não buscar as melhores estratégias não haverá fortalecimento, nem avanço nas várias áreas do conhecimento, Ficar-se-á na eterna repetição, sem avanços de conteúdo nem de metodologias de pesquisa.

Para isso, o docente deve recorrer “[...] irremediavelmente, à relação dialógica mestres versus alunos diante das informações transferidas. Isto é, ‘uma boa participação dos alunos’ é parte integrante e, complementar da ação docente”. (*DOCENTE 4*). Cria-se, portanto,

[...] uma esfera mantenedora da concepção intersubjetiva do sujeito, o **mundo da vida** esforça-se para resguardar a identidade social, os valores conjunturais que implementam a presença do indivíduo e o compartilhamento dos interesses em comum acordo ou consenso, abrindo espaço para o pronunciamento crítico de todos. (MEDEIROS, 2001, p. 4)

O mundo da vida oferece um horizonte social, concebida num processo de interação comunicativa entre os sujeitos, que cria:

[...] o contexto da situação de ação: ao mesmo tempo, ele fornece os recursos para os processos de interpretação com os quais os participantes da comunicação procuram suprir a carência de entendimento mútuo que surgiu em cada situação de ação. (Habermas, 1989, p. 167)

Nesse cenário, os processos de comunicação se estabelecem por relações intersubjetivas e discussões práticas direcionadas ao entendimento mútuo. Nesse contexto, a informação pode assumir lugar de destaque na construção do conhecimento e, independentemente da situação e/ou do âmbito de atuação, precisa estar associada à participação do sujeito no seu processo.

Portanto, a transferência/Socialização da Informação no processo de ensino-aprendizagem da Pós-Graduação em Ciência da Informação emerge com uma forte tendência em consolidar práticas educativas dinâmicas que se aproximam do universo da Socialização da Informação. Essas relações apontam para diferentes modos de perceber a informação e todos os processos que dela emanam, a partir das práticas vivenciadas em sala de aula, que sofrem influência direta de como os docentes visualizam os conceitos de informação, de transferência e de socialização, no contexto do ensino-aprendizagem.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os argumentos teóricos e práticos estruturados no decorrer da pesquisa é prudente ressaltar as importantes contribuições que a teoria habermasiana trouxe para entender o ensino-aprendizagem nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (Região Nordeste). Sobretudo, quando propõe um equilíbrio de atuação aos processos de transferência/socialização da Informação enquanto pressupostos para nortear as práticas educativas rumo a (re) construção do conhecimento.

Nesse horizonte, a informação emerge como força produtora/definidora do conhecimento, exigindo que a troca de saberes aconteça sob patamares cada vez mais colaborativos. Porquanto, conceber o sujeito como principal agente do seu próprio aprendizado, instigado a um desenvolvimento contínuo de uma postura crítica, e com isso ser um (re)construtor de suas próprias verdades.

Desse modo, o conhecimento converge a um processo dinâmico, que mesmo se submetendo á metodologias sistemáticas, permite a reelaboração diante de novos contextos e problemáticas imprevistas. Torna-se um resultante de um processo de interação do sujeito com o outro e com o mundo, analisado segundo óticas das mais diversas interpretações, e guiadas por um consenso alcançado a partir de acordo mútuo.

Assim, se estabelece o processo de conversão da racionalidade instrumental para uma racionalidade comunicativa, em que as práticas educativas dentro das universidades se revigoram no horizonte comunicativo. Mantendo-se sua missão de eximia formadora de sujeitos críticos e capazes de atuar ativamente na sociedade.

Diante dessa perspectiva, verificamos a partir da maioria das respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, que os processos de ensino-aprendizagem dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação (Região Nordeste) circunscreve que a racionalidade instrumental vem perdendo seu espaço para a racionalidade comunicativa, levando certo equilíbrio na atuação desses dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, a Transferência da Informação é reconhecida diante de suas contribuições e limitações, e começa a ser ampliada em busca da Socialização da Informação. Isso ocorre ainda de forma incipiente, mas com a intensidade necessária para indicar que as mudanças virão em curto prazo.

Os processos educativos nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação, nesse estudo, indiciam que a racionalidade comunicativa está em construção. Assim, norteadas por uma abordagem mais social evidencia processos cooperativos de comunicação com problematizações e discussões práticas. Enquanto, que a racionalidade instrumental, reserva-se a aplicação de técnicas inerentes ao tratamento da informação, mas com suas limitações reconhecidas.

Dessa forma, as discussões erguidas no desenvolvimento da pesquisa apontam para a negação da hipótese levantada, tendo em vista que os resultados apresentados mostram que a racionalidade comunicativa emerge com maior força dentro dos questionamentos levantados. Isso é notório quando analisamos as respostas acerca da relação entre docentes e discentes em sala de aula e, principalmente quando os docentes reconhecem os discentes como partícipe no processo de ensino-aprendizado.

A educação continua escrevendo sua história, procurando meios para efetivar a aplicação do ensino, que diante de um novo contexto erguido sob a inserção das novas tecnologias, exige novas formas para suprir a crescente demanda de informações e usuários.

Nesse panorama, a educação superior redimensiona seus processos de ensino-aprendizagem tradicionais para a concepção de um novo modelo de aplicação baseado em um modelo dinâmico e continuado. Assim, as preocupações se firmam em conceber práticas educacionais voltadas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, interdisciplinar e colaborativo, que possibilitem aos discentes a preparação necessária para lidar com dimensões cada vez mais complexas de produção, uso e disseminação da informação.

Nessa perspectiva, a universidade, enquanto organização social, se depara com novos desafios e importantes responsabilidades, se inserindo como *locus* privilegiado propício a práticas sociais de ensino-aprendizagem pautadas na construção, reflexão e reconstrução do conhecimento. Seu objetivo didático-pedagógico deve ser flexível às vivências da realidade acadêmica e social, concretizando a práxis cotidiana do relacionamento entre os educadores e os educandos.

Assim, enquanto espaço para mediar o ensino-aprendizagem, a universidade deverá estar preparada para evidenciar esse universo de multidimensionalidade e a complexidade dos saberes. Enquanto centro de referência deve direcionar seus esforços pedagógicos no sentido de constituir um saber crítico, para que os sujeitos possam desvendar diferentes modos para (re) pensar e (re) ver o mundo.

Portanto, quando a universidade adere a essa perspectiva dinamizadora, consegue, segundo Brandão (2010, p. 38-39), “[...] transcender as dimensões palpáveis de suas

limitações físicas para uma dimensão intangível de limitações imensuráveis”, que concebe o conhecimento diante da pluralidade de saberes compartilhados, em que educando e educadores formam e transformam a educação num processo de ensino-aprendizagem sempre em construção.

A relação de reciprocidade de conhecimento firmada no processo de ensino-aprendizagem nas universidades pelos seus autores principais (docentes e discentes):

[...] possibilita à [educação superior] adequar-se ao mundo do conhecimento multifacetado, erguido sobre os pilares da informação, numa já configurada Sociedade da Informação, estabelecendo uma relação de complementaridade. (BRANDÃO, 2010, p. 95)

Nesse percurso, é possível destacar o quão importante é quando os sujeitos da educação superior se propõem a construir e compartilhar o conhecimento, pois é diante dessa relação que o saber científico se consolida e, conseqüentemente, a sociedade se desenvolve.

Por outro lado, a divergência de conhecimentos na academia é salutar, pois gera o contraditório, a problematização, a crítica e, por conseguinte, o enriquecimento das reflexões.

De forma extensiva, a relação efetuada por docentes e discentes desenha um estágio evolutivo, em que seus papéis se entrelaçam numa relação de troca. Não há prevalência de conhecimentos, pois são complementares.

Nesse percurso, o ensino e a aprendizagem, em certos momentos, ocorrem diante de inversões de papéis, no que concerne às situações vivências dentro da sala de aula das universidades. Assim, o docente pode assumir-se enquanto discente, e o discente pode posicionar-se enquanto docente, considerando-se, é claro, suas devidas limitações e proporções. Constitui-se, portanto, um processo de

[...] construção de conhecimento ao qual ocorrem, em condição de complementaridade, por um lado, [docentes e discentes], e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído ‘acervo cultural da Humanidade’. (BECKER, 1994, p. 89)

É nessa relação harmônica de equilíbrio que está alicerçado a condução conceitual de Habermas para entender as relações em sociedade. É diante disso que propomos a revitalização da Transferência da Informação por Socialização da Informação, como forma para promover espaços de integração que permitam aos seus sujeitos terem suas necessidades informacionais atendidas. Nesse sentido, a Socialização da Informação justifica-se, numa abordagem eminentemente social, evidenciando a construção, tratamento e divulgação de informações através de planos de ação concebidos mediante atitudes consensuais entre

profissionais/sistemas e usuários. O fomento da prática cooperativa de comunicação mediante problematizações e discussões práticas incitará situações em que os sujeitos participantes possam adotar ações de auto-organização e entendimento mútuo.

É nessa perspectiva, portanto, que essa pesquisa possibilita uma análise inovadora para os processos de ensino-aprendizagem no nível superior, principalmente porque traz para esse contexto a dinâmica de interação entre a Transferência da Informação e a Socialização da Informação a partir da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas.

REFERÊNCIAS

ALMANAQUE ABRIL. 29. ed. São Paulo: Abril, 2003.

AQUINO, M. A. As contribuições da educação aos processos formativos na Ciência da Informação. **Transinformação**, v. 20, p. 59-71, 2008

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Transferência de informação como processo social. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 117-180, 1997. Disponível em: <http://dci2.ccsa.ufpb.br:8080/jspui/bitstream/123456789/316/1/v7_n1_1997_9.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2011.

_____. **A construção social da informação: práticas informacionais no contexto de organizações não-governamentais**. 1998. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1998.

_____. A construção social da informação: dinâmicas e contextos. **Datagramazero**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 5, 2001. Disponível em: http://www.dgz.org.br/out01/Art_03.htm. Acesso em: 21 jan. 2011.

_____. Equação do Impacto Informacional: uma proposta paradigmática. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO – ENANCIB, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ECI/UFMG, 2003.

ARAÚJO, C. A. A. . Correntes teóricas da Ciência da Informação. **Ciência da Informação** (Impresso), v. 38,n.3, p. 192-204, 2009.

_____. O conceito de informação na ciência da informação. **Informação & Sociedade** (UFPB. Impresso), v. 20, n.3, p. 95-105, 2010.

ARDANS, Omar. Corpo e identidade na teoria da ação comunicativa de Habermas. **Psicologia Hospitalar**, v. 3, p. 2-7, 2005. Disponível em: <<http://pepsic.bvspsi.org.br/pdf/ph/v3n2/v3n2a02.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2008.

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, p. 169, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/issue/view/28>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular**: impactos na sociedade pernambucana. Recife: edição da autora, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARRETO, Aldo. A Questão da Informação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 4, p. 3-8, 1994, Fundação Seade, São Paulo.

_____. A condição da informação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 16, n. 3, p. 67-74, 2002. Fundação Seade, São Paulo.

_____. Padrões de assimilação da informação... In: RODRIGUES, G. M.; LOPES, I.L. **Organização e Representação do conhecimento na perspectiva da Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2003.

_____. A estrutura do texto e a Transferência da Informação. **Datagramazero**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 3, p. 01-14, 2005. Disponível em: <aldoibct.bighost.com.br/A%20estruturadoTexto.pdf >. Acesso em: 03 set. 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BECKER, Fernando. **O que é o construtivismo?** Série Idéias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994.

BORIS, Fausto. **História do Brasil**. 12^a edição. São Paulo, SP: EDUSP: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

BRANDÃO, Alini Casimiro; FIDELIS, Marli Batista. **A Socialização da Informação na perspectiva da Teoria da Racionalidade de Jürgen Habermas**. 2009, 57f.. Estudo aplicado a área de Arquivologia. Relatório Final apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UEPB Processo de Seleção do PIBIC/2008-2009, João Pessoa, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei Imperial de nº 16 de agosto de 1934. **Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império**, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <
<http://www.singularsantoandre.com.br/porta1/emn/ar/professores/thiago/2%20tec/adi%C3%A7%C3%B5es%20C3%A0%20Constitui%C3%A7%C3%A3o.doc>>. Acesso em 20 de dez. 2012.

BEZERRA, L. T. S. ; AQUINO, M. A. . Ensinar e aprender na cibercultura. **Revista FAMECOS** (Online), v. 18, p. 834-854, 2011.

BROOKES, B.C. The foundation of information Science. **Journaul of Information Science**. v.2, p. 209-221,1980.

CAMPOS, Cristiane; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. A Tendência tecnicista e o ensino da arte. In: **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas " História, Sociedade e Educação no Brasil"**, 2009, Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e Educação no Brasil". Campinas:FE-UNICAMP, 2009. Disponível em:<
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/HGqmRDqk.pdf> Acesso em: 02 dez. 2012.

CAPURRO, R. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 5., 2003. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2003.

CAPURRO, Rafael; HJORLAND, Birger. O conceito de informação. **Perspectiva em Ciência da Informação**. V. 12, n. 1, p. 148 – 207, jan/abr, 2007. Disponível em: < <http://www.eci.ufmg.br/pcionline/index.php/pci/article/viewFile/54/47pdf> >. Acesso em: 26 de jun. 2011.

CERVO, Arnaldo Luiz. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHOO, Chun Wei. **A Organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. Trad. Eliana Rocha. 2 ed. São Paulo: Senac, 2003.

_____. **A Organização Saber: Como as organizações usam a informação para construir significados, criar conhecimento e tomar decisões**. Universidade de Toronto: Oxford Scholarship, 2007.

DAMASCENO, Gilberto J. P. Breve Introdução à Teoria da Ação Comunicativa. **Caderno da Escola do Legislativo**. Belo Horizonte, v. 3, n. 6, p. 81-100, jul/dez., 1997. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/CadernosEscol/Caderno6/damasceno.pdf> > Acesso em 27 dez. 2011.

DANTAS, Lêda. **Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas**. 2004. Disponível em: <http://educacaoonline.pro.br/art_educacao_e_projeto.asp>. Acesso em: 12 dez. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um Tesouro a Descobrir**. UNESCO, MEC, São Paulo: Cortez, 1998.

FARRADANE, J. The nature of information. **Journal of Information Science**, v.1, p. 13-17, 1979.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Novos paradigmas e novos usuários da informação. **Ci. Inf.**, Brasília. v. 25, n. 2, maio/ago., 1995, p. 217-223. Disponível em: < <http://www.southernct.edu/~brownm/eCV/ISI/Sueli.pdf> >. Acesso em: 12 jan. 2010.

FIEDLER, R. C. P. A Teoria da ação Comunicativa de Habermas e uma nova proposta de desenvolvimento e emancipação do humano. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, p. 93-100, 2006. Disponível em: http://www.ung.br/revista_educacao/edicoes/01/cap_11_pg93.pdf > Acesso em: 27 out. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, G. H. A. Construindo um hipertexto com o usuário. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 101-110, set./dez. 2000, p.101-110. Disponível em: <
<http://revista.ibict.br/pbcib/index.php/pbcib/article/view/872>>. Acesso em: 12 mar. 2010.

_____. O trabalho de informação na sociedade do aprendizado contínuo. **Inf. & Soc.**, v. 17, p. 39-45, 2007. Disponível em: <
<http://revista.ibict.br/pbcib/index.php/pbcib/article/view/872>>. Acesso em: 10 abr. 2010.

FREIRE, G. H. A.; FREIRE, I. M. **Introdução à Ciência da Informação**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1994

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FROSE, Francisco Germano, et al. **Habermas**. Curitiba, 2003. Disponível em: <
intervox.nce.ufrj.br/~ballin/habermas2.doc>. Acesso em: 11 set. 2011.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. . O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **Transinformação**, v. 20, p. 149-158, 2008. Disponível em:<
<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/viewarticle.php?id=232>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 33, n. 3, p.35-40, set./dez. 2004. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a05v33n3.pdf >. Acesso em: 29 fev. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. **Os Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Maria A. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 66, p. 125-140, 1999. Disponível em:
 <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf> > Acesso em: 27 fev. 2011.

GONZÁLES DE GOMES, Nélida. Habermas, informação e argumentação. In: O pensamento vivo de Habermas: uma visão interdisciplinar, 2008, Florianópolis. **O pensamento vivo de Habermas**: uma visão interdisciplinar. Florianópolis: NEFIPO- UFSC, 2008. p. 115-139.

_____. A informação no pensamento contemporâneo: aproximações à teoria do agir comunicativo de Habermas. In: PINHEIRO, Lena; BRAGA, Gilda (Org.). **Desafios do impresso ao digital**: questões contemporâneas de informação e conhecimento. Brasília: IBICT; Unesco, 2009. p. 185-204.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1982.

_____. **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1987.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

_____. **Pensamento pós-metafísico**: estudos filosóficos. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Passado como futuro**. Tradução de Flávio Beno Sienichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**: racionalidad de la acción y racionalización social. v. 1, Madrid: Taurus, 1999.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Trad. Luis Sérgio Repa e Rodney Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**: crítica de la razón funcionalista. v. 2, Madrid: Taurus, 2001.

_____. **A Inclusão do Outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**, I: Racionalidad de la acción y racionalización social; II – Crítica de la razón funcionalista Tradução: Manuel Jiménez Redondo. Madrid: Editora Trotta, 2010.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HOLLAND, George Adam. Information science: an interdisciplinary effort? **Journal of Documentation**. v. 64, n. 1, p. 7-23, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/pdf/asp_demograficos_pdf.pdf. Acesso em: 20 jan. 2013.

JARDIM, José Maria e FONSECA, Maria Odila . Estudos de usuários em arquivos: em busca de um estado da arte. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, vol.5, n.5, p.3, out. 1994. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out04/Art_04.htm >. Acesso em: 29 out. 2011.

LE COADIC, Yves-François. **A Ciência da Informação**. Trad. Maria Yêda F. S. de Figueira Gomes. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

LOPES, F. T. ; MAGESTE, G. S. MARANHÃO, C. S. **Pedagogia Crítica: repensando**

o ensino de Estudos Organizacionais. **RECADM : Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 7, p. 1-9, 2008.

MAIMONE, Giovana Deliberali; SILVEIRA, Naira Christofolletti. Cognição humana e os Paradigmas da Ciência da Informação. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v.6, n.1, p.55-67, 2007.

MÁRDERO, Miguel Ángel. Workshop design de bibliotecas virtuais centrado no usuário: a abordagem do “sense-making” para estudo de necessidades e comportamentos de busca e uso de informação. In: SEMINÁRIO WORKSHOP, 1997, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** São Paulo, 1997. Disponível em: < <http://www.cg.org.br/gt/gtbv/artigo01.htm>.> Acesso em: 29 de out. de 2011.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Informação para educação: os novos cenários para o ensino fundamental. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em:< <http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/325>>. Acesso em: 13 out. 2012.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**: Uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MEDEIROS, Jose Washington. Entre a sociedade da informação e a inteligência coletiva: educação e (in)formação para a ação emancipatória. **Informação & Sociedade: Estudos**. João Pessoa, v. 11, n. 2, 2001.

MEDEIROS, J.W.M.; BRANDÃO, Alini Casimiro; FIDELIS, Marli Batista. **A Socialização da Informação na perspectiva da Teoria da Racionalidade de Jürgen Habermas**. 2009, 57f.. Estudo aplicado a área de Arquivologia. Relatório Final apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq/UEPB Processo de Seleção do PIBIC/2008-2009, João Pessoa, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. **Métodos Qualitativos e Quantitativos**: oposição ou complementaridade? Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MIRANDA, Silvânia. 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: < http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/629/1/ARTIGO_SociedadeInforma%C3%A7%C3%A3oGlobaliza%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2011.

MIRANDA, A. L. C.; SIMEÃO, Elmira. Transferência de Informação e Transferência de Tecnologia no Modelo de Comunicação Extensiva: a Babel.com. **Información Cultura y Sociedad**, Buenos Aires, v. 10, n. 01, p. 27-40, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n10/n10a03.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2011.

MORIN, Edgar. Sobre a reforma universitária. In: ALMEIDA, Maria da Conceição.; CARVALHO, Edgard de Assis. (Orgs). **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-26.

OLIVEIRA, Adil Antônio Alves. **A competência comunicativa como telos para o agir pedagógico**. 2003, 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

PAIVA, José Maria. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43-60.

PEREIRA, Frederico Cesar Mafra. A equação fundamental da ciência da informação de Brookes e sua importância para o campo da ciência da informação. **Inf. Inf.**, Londrina, v.13, n.1, p. 15-31, jan./ jun. 2008. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/viewFile/1761/1505>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

PINTO, Virginia. et al.. Netnografia: uma abordagem para estudos de usuários no ciberespaço. In: Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 9, 2007, Açores-Portugal. **Anais...**Lisboa: APBAD, 2007. p. 79-95. Disponível em:<<http://badinfo.apbad.pt/Congresso9/COM90.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2011.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A Organização Escolar no Contexto da Consolidação do Modelo Agrário-Exportador Dependente (1549-1808). In.: _____. **História da Educação no Brasil**. 17. ed. rev. E ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 17-36. – (Coleção memória da educação)

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

ROBREDO, Jaime. **Da Ciência da informação revisitada: aos sistemas humanos de informação**. Brasília: Thesaurus; SSRR Informações, 2003.

SAMPIERE, R. H. et al. **Definição de pesquisa a ser realizada: exploratória, descritiva, correlacional ou explicativa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perpec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 41-62, jan./jun., 1996.

SHANON, Claude. **A Teoria Matemática da Comunicação e a Informação**, 1948. Disponível em:<people.ufpr.br/~firk/pessoal/Tese/capitulos/12Cap4.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

SIEBENEICHLER, F. Jürgen **Habermas: razão comunicativa e emancipação**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. V.5. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, Monica do Ampar. Biblioteca escolar e educação. In: Seminário Biblioteca Escolar, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2004. Disponível em:<www.eci.ufmg.br/gebe/downloads/323.pdf>. Acesso em 02 jun. 2012.

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

SILVA, Junia Guimarães e MARINHO JÚNIOR, Inaldo Barbosa. Transferência da Informação: aportes da teoria da ação comunicativa. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 466-472, set/dez.1996. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewFile/475/434>>. Acesso em: 26 de ago. 2011.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. 138 p. Disponível em:<<http://www.portaldeconhecimentos.org.br/index.php/por/content/view/full/10232>>. Acesso em: 25 out. 2011.

SOUZA, Jessé. **Patologias da modernidade: um diálogo entre Weber e Habermas**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em:<http://books.google.com.br/books?id=8XuJxGDJ8BYC&pg=PA43&lpg=PA43&dq=mundo+vividido+para+habermas&source=web&ots=OGSYP700t2&sig=bxZLLwpV6ZYNqhn2IwR3mOP4_hI&hl=ptBR&sa=X&oi=book_result&resnum=5&ct=result>. Acesso em: 09 dez. 2011.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, H. C. et al. **O uso de questionários via e-mail em pesquisas acadêmicas sob a ótica dos respondentes**. In: Seminários em Administração – SEMEAD, 2010, Rio Grande do Sul:Universidade Federal de Santa Maria.

WERSIG, Gernot. Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**, v. 29, n. 2, p.229-239, 1993.

ZEMAN, Jirí. Significado filosófico da noção de Informação. In: ROYAUMONT, Cahiers. **O conceito de informação na Ciência da Informação**. São Paulo: Paz e terra, 1970.

APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário dos docentes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Este questionário é parte integrante da pesquisa de Mestrado em Ciência da Informação, e tem por objetivo coletar informações que visam compreender a concepção de informação que predomina entre os docentes dos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação da região Nordeste à luz da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas, correlacionando com os conceitos de Transferência da Informação (razão instrumental) e Socialização (razão comunicativa) da Informação, manifestados no processo de ensino-aprendizagem. Porquanto, solicitamos a sua colaboração, no sentido de responder com clareza e objetividade os pontos que serão elencados.

Ressaltamos ainda que os objetivos almejados para essa pesquisa pretendem expor importantes contribuições para a redefinição nos processos de ensino-aprendizagem, apresentando novos apontamentos que permitam conceber à informação em consonância com as relações que exigem a atualidade.

Agradece,

*Alini Casimiro Brandão – Mestranda
Edvaldo Carvalho Alves - Orientador*

1. Idade

- a) () 20 a 30 anos
- b) () 31 a 50 anos
- c) () 51 a 60 anos
- d) () acima de 60 anos

2. Gênero

- a) () Masculino
- b) () Feminino

3. Cor da Pele

- a) () Branca
- b) () Preta
- c) () Parda
- d) () Amarela
- e) () Indígena

4. E-mail

5. Qual sua formação acadêmica (graduação)?

5. Qual sua última titulação?

5.1 Em qual área?

5.2 Em que Universidade?

5.3 Em qual ano?

6. Há quanto tempo o senhor (a) atua no Programa de Pós Graduação?

- a) () 1 a 2 anos
- b) () 3 a 5 anos
- c) () 6 a 10 anos
- d) () acima de 10 anos

7. Qual sua Linha de Pesquisa?

8. Diante do atual cenário em relação à demanda dos fluxos e, ao mesmo tempo, do direito à informação por que a idéia de transferência informacional é tão importante?

9. Em sua concepção, o que significa Transferência da Informação?

10. No contexto da sala de aula, voltando-se à formação do mestre em Ciência da Informação, a Transferência da Informação é uma das estratégias docentes diante do processo de aprendizagem?

11 O(a) senhor(a) acredita que uma dos grandes desafios do docente é buscar ser um transmissor da informação?

- a) () Sim
- b) () Não

Por quê?

12. De acordo com seu planejamento docente para as aulas, o que significa “uma boa participação” dos discentes diante das informações transferidas?
13. No desenvolvimento das aulas, o(a) Senhor(a) considera mais interessante para aprendizagem do conteúdo o método pensado para a transferência dos saberes ou a dinâmica com que os discentes rompem com a estrutura, estabelecendo muitas vezes uma desordem no que havia sido pensado para a aula? Por quê?
14. Em outras palavras, considerando as experiências vivenciadas em sala de aula, de que forma o(a) Senhor(a) avalia a interferência dos discentes durante as aulas?
15. Estabelecendo um papel para discentes e docentes no processo de transmissão da informação, como se daria a participação de cada agente (docente/discente) no processo de ensino-aprendizagem?
16. Como o(a) Senhor(a) acha que deve ser a relação entre docente e discente no contexto de sala de aula?
17. No momento de avaliar o discente, que aspectos o(a) Senhor(a) considera relevantes para ponderar a apreensão do conteúdo ministrado em sala de aula?
18. Em sua concepção, Transferência da Informação e Socialização da Informação têm o mesmo entendimento?
19. Por que a idéia de Transferência da Informação torna-se tão importante no contexto da Ciência da Informação?