

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO – PPGINFO

CELINA SILVEIRA MEDEIROS

**SERVIÇOS INFORMACIONAIS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: CENÁRIOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

FLORIANÓPOLIS

2022

CELINA SILVEIRA MEDEIROS

**SERVIÇOS INFORMACIONAIS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: CENÁRIOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Unidades de Informação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, como requisito parcial para a obtenção ao grau de Mestra em Gestão de Unidades de Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Memória e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Marcia Silveira Kroeff

FLORIANÓPOLIS

2022

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Medeiros, Celina Silveira

Serviços Informacionais para estudantes com
necessidades educacionais específicas : cenários da
Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa
Catarina / Celina Silveira Medeiros. -- 2022.
210 p.

Orientador: Lourival José Martins Filho
Coorientadora: Marcia Silveira Kroeff
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,
Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão de
Unidades de Informação, Florianópolis, 2022.

1. Serviços informacionais. 2. Biblioteca Central da
Universidade do Estado de Santa Catarina. 3. Biblioteca
Universitária. 4. Necessidades Educacionais Específicas. 5.
Competência em Informação. I. Martins Filho, Lourival José .
II. Kroeff, Marcia Silveira. III. Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,

CELINA SILVEIRA MEDEIROS

**SERVIÇOS INFORMACIONAIS PARA ESTUDANTES COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS: CENÁRIOS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Unidades de Informação, como requisito parcial para obtenção ao grau de Mestra em Gestão de Unidades de Informação.

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Lourival José Martins Filho
Universidade de Estado de Santa Catarina

Professora Dra. Marcia Silveira Kroeff
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Professora Dra. Daniella Camara Pizarro
Universidade do Estado de Santa Catarina

Professora Dra. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Professora Dra. Eliane Fioravante, Suplente interna
Universidade do Estado de Santa Catarina

Professora Dra. Adriana Regina Sanceverino Losso, Suplente externa
Universidade Federal da Fronteira Sul

Florianópolis, 13 de julho de 2022.

Ao meu pai Ademar (*in memoriam*) com
todo amor e carinho.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço ao professor Lourival e a professora Marcia que gentilmente abriram espaço em suas agendas para desenvolver esta pesquisa comigo, as contribuições de vocês fizeram com que eu aprendesse muito. Agradeço também pelo nosso convívio que me fez evoluir como pessoa, pesquisadora e profissional.

Estendo a minha gratidão ao Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a querida amiga Rose Clér por todo o apoio e carinho. Obrigada a todos estudantes com especificidades educacionais da universidade que participaram desta pesquisa assim como a Letícia Lazzari que coordena a Biblioteca Central da UDESC e agregaram demais neste estudo.

Acredito que na vida as realizações não sejam feitas sozinhas, há um somatório entre trabalho, esforços e pessoas para que algo seja alcançado. Nesse sentido, contei com muitos para chegar até aqui.

A minha mãe Fatima, ao meu irmão Lucas e a minha cunhada Cladis, obrigada por todo o amor, paciência e por todas conversas que me motivaram a seguir em frente. Obrigada a minha sobrinha Mariana por encher a minha vida de estórias e brincadeiras.

Ao meu pai Ademar, agradeço por todo o amor, ensinamentos e pelo exemplo que vive dentro do meu coração e da minha mente. Pai, a sua recente partida pulsa em saudade mas as lembranças dos nossos momentos juntos atravessam as dimensões do Universo e fazem com que tu esteja sempre comigo.

Ao Fábio agradeço por todo amor, carinho e aprendizados que transformaram a minha existência.

Às irmãs que a vida me deu: Brenda, Irajayna, Jéssica Layne e a todos os meus amigos e amigas, agradeço pela compreensão e paciência que vocês tiveram comigo neste período de estudos.

Muito obrigada pelo apoio e carinho das coordenadoras do PPGInfo da UDESC Ana Maria Pereira e Lani Lucas. Ao corpo docente do PPGInfo, agradeço por todos os conhecimentos compartilhados e pela oportunidade do amestramento.

Agradeço especialmente as professoras Ana Maria, Lani, Daniella C. Pizarro, Daniela F. A. O. Spudeit, Eliane Fioravante, Elisa C. D. Côrrea e aos professores

Jordan P. Juliani, Jorge M. K. Prado e Julibio D. Ardigo por toda a delicadeza e consideração que sempre tiveram comigo.

Minha gratidão eterna as professoras Márcia Denise Pletsch, Daniella C. Pizarro e Eliane Fioravante que avaliaram esta pesquisa e aprimoraram tudo o que foi escrito e pensado. O carinho e admiração que eu tenho por vocês como pessoas e como profissionais são enormes!

Aos queridos colegas de mestrado Rafael, Teodoro e Thiago, muito obrigada pelo carinho e escuta empática de tantos momentos.

Aos amigos de todas as horas Dego, Luana, Kariane e Morena, muito obrigada por todos os conselhos, parcerias e risadas. Os nossos momentos juntos fizeram com que o caminho do mestrado fosse mais leve.

Por fim, agradeço ao Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP) da UDESC que me proporcionou apoio financeiro durante o período do mestrado e me permitiu dedicação exclusiva a pesquisa e as atividades da bolsa.

“A missão de uma biblioteca é melhorar uma sociedade facilitando a criação de conhecimento em uma comunidade”.
(LANKES, 2016, p. 58).

RESUMO

Na contemporaneidade a biblioteca universitária ainda assume um papel fundamental no processo de formação de pessoas para as diversas áreas do conhecimento. Com esta compreensão a presente pesquisa objetivou analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais específicas. Neste cenário tornou-se necessário apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; discutir sobre estudos de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas; contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central e propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina. A ancoragem teórica do trabalho dialogou com autores da Ciência da Informação e Educação com ênfase na Educação Inclusiva e Especial. No percurso metodológico utilizou-se de questionário para os estudantes e entrevista semiestruturada com a coordenação da biblioteca. Os resultados apontaram as necessidades educacionais específicas: altas habilidades, dificuldade de atenção, esquizofrenia, Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade; também demonstraram que os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central contemplam as demandas informacionais da maioria dos respondentes, mas a biblioteca não conta com setor específico para o atendimento destes estudantes e ainda não possui Política de Acessibilidade. Destaca-se a presença de um Grupo de Trabalho em Acessibilidade e apoio do Núcleo de Acessibilidade Educacional da universidade. A partir dos dados coletados, sugere-se a criação de um Programa de Competência em Informação inclusivo para os estudantes com necessidades educacionais específicas cujo intuito é desenvolver as competências essenciais no acesso e uso da informação no ambiente universitário.

Palavras-chave: Serviços informacionais; Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina; Biblioteca Universitária; Necessidades Educacionais Específicas; Competência em Informação.

ABSTRACT

In contemporary times, the university library still plays a fundamental role in process of training people for different areas of knowledge. With this understanding, the present research aimed to analyze the informational services offered by the Central Library of the State University of Santa Catarina to address the informational demands of students with specific educational needs. In this scenario, it became necessary to present Central Library of the State University of Santa Catarina with an emphasis on information services and interfaces with Special Education in Perspective of Inclusive Education; discuss user studies and Information Science in relation to Education and the role of the University Library in serving people with specific educational needs; contextualize the profile of students with specific educational needs, expectations related to information services and the impressions of the Central Library coordination and propose an Information Competence Program for students with specific educational needs at the State University of Santa Catarina. The theoretical anchoring of the work dialogued with authors of Information Science and Education with emphasis on Inclusive and Special Education. In the methodological course, a questionnaire was used for the students and a semi-structured interview with the coordination of the library. The results pointed to specific educational needs: high skills, attention difficulties, schizophrenia, attention deficit hyperactivity disorder; also demonstrated that the informational demands of most respondents, but the library does not have a specific sector for these students and does not yet have an Accessibility Policy. The presence of a Working Group on Accessibility and support from the University's Educational Accessibility Center stands out. Based on the data collected, it is suggested the creation of an inclusive Information Competency Program for students with specific educational needs whose aim is to develop essential competences in accessing and using information in the university environment.

Keywords: Informational services; Central Library of the State University of Santa Catarina; University Library; Specific Educational Needs; Information Competence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Réplica da prensa de Gutemberg	41
Figura 2 - Espaço Maker	54
Figura 3 - Espaço Coworking 1	54
Figura 4 - Espaço Coworking 2	55
Figura 5 - Espaço Coworking 3	55
Figura 6 - Sala Dinâmica	56
Figura 7 - Espaço de estudo individual	56
Figura 8 - Sala de estudo em grupo	57
Figura 9 - Fachada da Biblioteca Central da UDESC.....	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - País de nascimento	126
Gráfico 2 - Estado de nascimento	127
Gráfico 3 - Gênero.....	127
Gráfico 4 - Faixa etária.....	128
Gráfico 5 - Especificidade educacional	128
Gráfico 6 - Curso de graduação da UDESC.....	128
Gráfico 7 - Centros de Ensino da UDESC.....	129
Gráfico 8 - Necessidades informacionais atendidas e não atendidas	131
Gráfico 9 - Grau de importância dos serviços informacionais	133
Gráfico 10 - Serviços informacionais inclusivos	134
Gráfico 11 - Percepção em relação aos serviços informacionais.....	136
Gráfico 12 - Grau de satisfação em relação aos serviços informacionais.....	137
Gráfico 13 - Mídias sociais da BC da UDESC.....	139
Gráfico 14 - Site da BC da UDESC.....	140
Gráfico 15 - Frequência de uso e não uso dos serviços informacionais.....	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Evolução das bibliotecas.....	58
Quadro 2 – Processos históricos dos serviços informacionais.....	58
Quadro 3 – Modelos híbridos em bibliotecas.....	65
Quadro 4 – Conceitos de serviços informacionais.....	67
Quadro 5 – Paradigmas da Educação Especial brasileira.....	101
Quadro 6 – Características das dificuldades de aprendizagem.....	114
Quadro 7 – Atividades do programa e carga horária.....	152
Quadro 8 – Infraestrutura de apoio e recursos didáticos.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Acervo da Biblioteca Central da UDESC.....	51
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABDA Associação Brasileira do Déficit de Atenção
ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACNUR Alto-comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ACRL *Association of College and Research Libraries*
AEE Atendimento Educacional Especializado
ALA Associação Americana de Bibliotecas
ANCIB Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação
ANDE Associação Nacional de Educação
ANPED Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação
ANPG Associação Nacional de Pós-Graduandos
APA Associação Americana de Psiquiatria
APAE Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ARL *Association of Research Libraries*
BC Biblioteca Central
BN Biblioteca Nacional
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BRAPCI Base de Dados em Ciência da Informação
BSC *Balanced Scorecard*
BU Biblioteca Universitária
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAV Centro de Ciências Agroveterinárias
CBBBD Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação
CBBU Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias
CCT Centro de Ciências Tecnológicas
CD *Compact Disc*
CEAD Centro de Educação a Distância
CEART Centro de Artes
CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFID Ciências da Saúde e do Esporte
CEG Câmara de Ensino de Graduação
CENESP Centro Nacional de Educação Especial

CESFI Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí
CFB Conselho Federal de Biblioteconomia
CI Ciência da Informação
CNE Conselho Nacional de Educação
CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COINFO Competência em Informação
CONSED Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONSEPE Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSUNI Conselho Universitário
COVID *Corona Vírus Disease*
CPE Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CRUS *Center of Research on User Studies*
CsF Ciência sem Fronteiras
DF Distrito Federal
DSI Disseminação Seletiva da Informação
DU Desenho Universal
DUA Desenho Universal para a Aprendizagem
DVD *Digital Versatile Disc*
EaD Ensino a Distância
EE Educação Especial
ENANCIB Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação
ENC Exame Nacional de Cursos
ENEM Exame Nacional de Ensino Médio
ESAG Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas
ESPINE Espaços Inovadores de Ensino
FAED Centro de Ciências Humanas e da Educação
FASUBRA Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos de Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil
FCEE Fundação Catarinense de Educação Especial
FEBAB Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições
FIES Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT Grupo de Trabalho

IBC Instituto Benjamin Constant

IES Instituição de Ensino Superior

IFET Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFLA Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias

INES Instituto Nacional de Educação de Surdos

INSS Instituto Nacional do Seguro Social

ISIC *Information Seeking in Context*

ISO *Organization for Standardization*

ISP *Information Search Process*

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS Língua Brasileira de Sinais

MCP Movimento de Cultura Popular

MEC Ministério da Educação

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

MP Medida Provisória

MS Ministério da Saúde

NAAH/S Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

NAC Núcleo de Acessibilidade

NAE Núcleo de Acessibilidade Educacional

NBR Norma Brasileira

NEE Necessidades Educacionais Específicas

NUAPE Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil

ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

OPAS Organização Pan-Americana da Saúde

PAUIB Programa de Avaliação Institucional

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PECIM Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares

PIB Produto Interno Bruto

PNA Política Nacional de Alfabetização

PNE Plano Nacional de Educação

PNEE Política Nacional de Educação Especial

PNUD Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGInfo Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

PROEN Pró-Reitoria de Ensino

PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI Programa Universidade para Todos

REUNI Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas

RFID *Radio Frequency Identification*

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMESP Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação

SENAC Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC Serviço Social do Comércio

SESCOOP Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SESI Serviço Social da Indústria

SEST Serviço Social de Transporte

SESU Secretaria de Educação Superior

SGPe Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos

SINASEFE Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

STF Supremo Tribunal Federal

TAMU *Texas A&M University*

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TDAH Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TIC Tecnologia da Informação e Comunicação

UAB Universidade Aberta do Brasil

UBES União Brasileira dos Estudantes

UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina

UFBA Universidade Federal da Bahia

UFF Universidade Federal Fluminense

UI Unidade de Informação

UnB Universidade de Brasília

UNE União Nacional dos Estudantes

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNFPA Fundo de População das Nações Unidas

UNICEF Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 ESTUDOS DE USUÁRIO	31
2.1.1 Abordagens históricas	35
2.1.2 Estudos de usuário e a Ciência da Informação	37
2.2 BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA	40
2.2.1 Biblioteca Universitária acessível	45
2.2.2 Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina	50
2.3 SERVIÇOS INFORMACIONAIS EM BIBLIOTECAS	57
2.4 O PROCESSO FORMAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	75
2.4.1 A Educação Brasileira com a Constituição de 1988	82
2.4.2 Educação Especial no Brasil	99
<i>2.4.2.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>	<i>108</i>
2.5 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA	111
2.5.1 Altas habilidades	113
2.5.2 Dificuldade de aprendizagem	114
2.5.3 Esquizofrenia	116
2.5.4 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade	117
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	119
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	119
3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO	120
3.2.1 População e Amostra	120
3.2.2 Instituição Pesquisada	120
3.3 COLETA DE DADOS	121
3.3.1 Instrumento de coleta de dados	122
3.3.2 Procedimentos de coleta de dados	122
3.3.3 Procedimentos para a análise dos dados	124
3.3.4 Procedimentos de apresentação dos dados	125
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	126
4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES	126
4.2 NECESSIDADES INFORMACIONAIS ATENDIDAS E NÃO ATENDIDAS	131

4.3 GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS	132
4.4 GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS	136
4.5 FREQUÊNCIA DO USO E NÃO USO DOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS... ..	138
4.6 SUGESTÕES PARA CRIAÇÃO E/OU ADEQUAÇÃO DE SERVIÇOS	141
4.7 IDENTIFICAÇÃO DOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UDESC	142
4.8 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA COORDENADORA DA BIBLIOTECA CENTRAL	142
5 PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	151
5.1 OBJETIVOS DO PROGRAMA.....	152
5.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DO PROGRAMA.....	153
5.3 PÚBLICO-ALVO DO PROGRAMA.....	154
5.4 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA E CARGA HORÁRIA	154
5.5 INDICADORES E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA.....	158
5.6 INFRAESTRUTURA DE APOIO E RECURSOS DIDÁTICOS	159
5.7 RESULTADOS ESPERADOS.....	160
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	194
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....	195
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA	200
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA COORDENADORA	204
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORA PARTICIPAR DA PESQUISA	206
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES DA COORDENADORA.....	208
ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES PARTICIPAREM DA PESQUISA	209

1 INTRODUÇÃO

Uma pesquisa sempre parte das inquietações do investigador, as quais, por sua vez têm origem na trajetória e nas intencionalidades daquele que desenvolve investigação. O tema da pesquisa, o espaço onde a mesma será realizada, os sujeitos que poderão contribuir e os referenciais teóricos que irão fundamentá-la integram uma teia que vem sendo construída pelo pesquisador, algumas vezes, muito antes da pesquisa ser projetada (MOMBERGER, 2007).

A escolha desta temática de pesquisa, ocorreu após experiências pessoais e acadêmicas vivenciadas pela pesquisadora, dentre estas, destaca-se a palestra da professora Dra. Márcia Denise Pletsch intitulada “Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): a experiência do livro digital acessível”, promovida em 2018, pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) durante a Semana Acadêmica Integrada dos cursos graduação.

Nessa palestra, a professora Márcia relatou como foi feita a implementação e a validação do protótipo de um livro didático em formato digital para 21 estudantes de 9 escolas públicas da Baixada Fluminense. O livro utilizou preceitos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA).

O DUA possibilita o acesso de todos ao currículo, independentemente de suas condições, respeita as particularidades e os talentos dos alunos a partir do uso de estratégias pedagógicas, didáticas e/ou tecnológicas diferenciadas, incluindo as Tecnologias Assistivas (TA) (RIBEIRO; AMATO, 2018). Nesse sentido, Pletsch *et al.* (2018a, p. 1879) explica que o protótipo do livro didático em formato digital pode “ser utilizado tanto por alunos que compõe o público-alvo da Educação Especial (cegos, deficiência intelectual, baixa visão, deficiência auditiva) e também crianças típicas”.

A palestra da professora Márcia foi inspiradora. Suscitou diversas reflexões acerca do público que compõe a Educação Especial (EE) e o desejo de pesquisar a respeito deste público na ambiência das bibliotecas. Desta forma, esta pesquisa irá se debruçar sob os estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), matriculados no segundo semestre de 2019 no Campus I, no bairro Itacorubi da UDESC e que estão vinculados a Biblioteca Central (BC).

Os estudantes da UDESC com NEE, são atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) que adota a terminologia “necessidades

educacionais específicas” que também é adotada nesta pesquisa.

O NAE considera que os estudantes com altas habilidades, dificuldade de aprendizagem, esquizofrenia e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) possuem NEE, logo, a pesquisa foi realizada com este público.

O compromisso do NAE, é viabilizar condições para a expressão plena do potencial do estudante, durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua inclusão na Universidade (UDESC, 2022a).

O NAE foi instituído pela Resolução nº 50/2018 do Conselho Universitário (CONSUNI) da UDESC, atualmente está implementado em 4 Centros de Ensino: Centro de Artes (CEART), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Centro de Educação a Distância (CEAD), Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí (CESFI).

O Campus I da UDESC no bairro Itacorubi, é composto pelo CEART, CEAD, FAED e pelo Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG). Observa-se que o Campus I da UDESC também é composto pelo Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID), porém, este Centro de Ensino possui biblioteca setorial própria, então não será incluído nesta pesquisa.

A BC atende ao CEART, CEAD, FAED e ESAG oferecendo insumos para a construção de conhecimentos da comunidade acadêmica que é composta por docentes, discentes e técnicos universitários.

A BC constitui-se como um espaço para os interagentes construírem o seu processo de aprendizagem por meio do acervo, das fontes de informação e dos serviços informacionais.

Na literatura científica, é frequentemente encontrado o termo usuário para designar a pessoa que utiliza a biblioteca, no entanto, esta pesquisa adota o termo interagente, cunhado por Corrêa em 2014 que significa “o cidadão contemporâneo que busca informação de maneira autônoma” (CORRÊA, 2014, p. 28). Como o termo interagente é recente na literatura científica, poderá aparecer ao longo da pesquisa o termo usuário para referir-se ao interagente.

A busca pela informação dos interagentes perpassa o serviço informacional que é um conjunto de serviços ofertados tais como: pesquisa, empréstimo de documentos, levantamento bibliográfico, disseminação seletiva da informação, dentre outros (SOUZA *et al.*, 2014).

Os serviços informacionais possuem características como a intangibilidade,

volatilidade, uso intensivo de tecnologia, prestação de serviços inter organizacionais e, ainda, algumas características de natureza singular, tais como: serviços em rede, interatividade e caráter externo da rede (DHOLAKIA; MUNDORF; DHOLAKIA, 1997).

A intangibilidade diz respeito aos serviços que não apresentam materialização. Os serviços voláteis são aqueles que não deixam vestígios após a sua utilização. O uso intensivo de tecnologia nos serviços é o atual contexto informacional vivenciado pelas bibliotecas universitárias, a prestação de serviços inter organizacionais abrange as organizações, que trabalham em parcerias e/ou em cooperação de forma interdisciplinar para atender as necessidades dos interagentes.

Para Foskett (1969), a biblioteca é considerada um serviço informacional que possui o papel social de investigar o que se conhece a respeito de determinado assunto, proporcionando ao usuário tanta informação quanto seja necessária, a fim de preencher uma lacuna em seu conhecimento.

A partir desse entendimento, pondera-se que o serviço informacional visa suprir as necessidades informacionais dos interagentes.

Mediante o exposto, a presente pesquisa propõe-se a responder a seguinte indagação: **quais são os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina necessários para contemplar os estudantes com necessidades educacionais específicas?**

No intuito de responder a esse questionamento, definiu-se como objetivo geral: **analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais específicas.**

Dessa forma, os objetivos específicos da pesquisa são:

- a) apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- b) discutir sobre estudos de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas;
- c) contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central;
- d) propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes

com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Esta pesquisa se justifica nos âmbitos pessoal, social, profissional e acadêmico da pesquisadora.

No âmbito pessoal, as NEE sempre estiveram presentes em minha¹ vida por conta do meu pai e irmão terem especificidades educacionais. Com eles pude vivenciar os desafios no processo de ensino e aprendizagem nas esferas escolar e universitária.

Os obstáculos enfrentados por estudantes com NEE, remetem a modelos de ensino enrijecidos que ignoram as especificidades educacionais existentes tornando a inserção educacional desses estudantes extremamente difícil.

Estes modelos de ensino compõe a pedagogia tradicional² onde o professor é vigilante dos estudantes, transmite os conhecimentos em uma sequência predeterminada e fixa criando uma situação onde os estudantes são compelidos a aprender os conteúdos repassados de uma única forma.

Em meio a este cenário desafiador, o meu pai concluiu o ciclo escolar e posteriormente o Ensino Superior em meados de 1980, ele exerceu a profissão da medicina com muito amor e dedicação.

Recordo-me de alguns pacientes atendidos por ele, de vê-lo constantemente estudando em seus livros para aprimorar-se em uma época sem computadores, internet ou bases de dados (locais onde se localizam as revistas científicas com os respectivos artigos científicos para facilitar o acesso as pesquisas). Dessa forma, ele atualizava-se por meio de leituras e participação em eventos científicos.

Na década seguinte em 1990, ele especializou-se em medicina do trabalho e os obstáculos no seu processo de aprendizagem permaneceram pois os professores ainda não estavam preparados para atender a sua especificidade educacional.

Paralelo a isso, o meu irmão ingressou no ciclo escolar e os desafios iniciaram pois a escola em que estudávamos não tinha estratégias de ensino para abarcar NEE e não oferecia nenhum tipo de apoio pedagógico.

Apesar de ser a escola mais inovadora da cidade à época, a falta de empatia e de ações inclusivas por parte da direção e do corpo docente era evidente, o meu irmão

¹ Peço licença para utilizar a conjugação verbal em primeira pessoa, pois tratam-se de percepções pessoais.

² Na pedagogia tradicional, a escola se organiza “como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1999a, p. 18).

e os demais estudantes com NEE eram excluídos das práticas educacionais que são “o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem” (MARQUES; CARVALHO, 2016, p. 123).

Naquele contexto, a NEE era vista como um “problema” e ao perceber isto, os meus pais providenciaram aulas de reforço escolar para que o processo de aprendizagem do meu irmão pudesse ocorrer.

As mudanças no paradigma educacional onde a NEE é tida como um “problema”, começou a ocorrer no ano de 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. Esta Conferência gerou a Declaração de Salamanca que apresenta princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994a).

Embora a Declaração de Salamanca não seja um dispositivo legal, observa-se que ela impactou a EE brasileira e as políticas públicas educacionais a longo prazo. Esta Declaração pavimentou o caminho de legislações direcionadas ao ensino de qualidade dos estudantes.

Esta pesquisa justifica-se no âmbito social, por trazer a público o conhecimento destas legislações e com isto propor mudanças nas atitudes e práticas em relação às pessoas com NEE. Justifica-se também, pelo fato da BC da UDESC ter entre o seu público-alvo, estudantes com NEE que estão construindo os seus saberes por meio dos serviços informacionais disponibilizados pela biblioteca e estes saberes irão retornar para a sociedade.

No âmbito profissional, a pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliação do entendimento de bibliotecários e profissionais da informação sobre os interagentes com NEE e dos serviços informacionais adequados para este público. Comumente, observam-se pesquisas direcionadas aos interagentes com deficiência física, auditiva, visual e não aos interagentes com NEE, esse fato corrobora com a silenciamento deste público.

Academicamente, a pesquisa justifica-se pela literatura científica escassa acerca de pessoas com NEE no campo da Ciência da Informação (CI) e na área da Biblioteconomia. Foi realizado um levantamento da produção científica na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), nos anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD) e do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB).

Trata-se de um levantamento não exaustivo realizado no mês de junho de 2022 que elegeu como termos de busca as expressões “necessidades educacionais específicas”; “necessidades educacionais específicas AND serviços informacionais”; “necessidades educacionais específicas AND biblioteca universitária”.

Na averiguação da BRAPCI, a cobertura foi feita de 1972 a 2022, este período foi escolhido pois 1972 é o ano em que foi publicado o primeiro periódico da CI no Brasil. Nos anais do CBBB e do ENANCIB, foram selecionadas as três últimas edições dos eventos que possuem trabalhos *online* disponíveis para consulta.

A pesquisa da BRAPCI foi feita no *site* da base de dados, nos anais do CBBB a pesquisa foi realizada no repositório da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (FEBAB), e nos anais do ENANCIB a busca percorreu diferentes *sites* pois não há um único repositório.

Como resultado da investigação da BRAPCI, observou-se que a expressão “necessidades educacionais específicas” localizou 2 artigos intitulados “Inovação pedagógica na Universidade Aberta: um ecossistema de recursos e práticas educacionais abertas” de Carvalho (2019) e “Bibliotecas escolares, políticas públicas e tecnologias digitais: uma análise comparativa entre Brasil, Canadá e Espanha de Neves (2019). Os termos “necessidades educacionais específicas AND serviços informacionais”; “necessidades educacionais específicas AND biblioteca universitária” não recuperaram artigos.

A pesquisa feita nos anais do CBBB cobriu as edições dos anos 2015, 2017 e 2019³. A busca empreendida realizou a leitura do título, resumo e palavras-chave dos trabalhos socializados. Como resultado, foram localizados 311 trabalhos em 2015 dos quais 1 faz referência ao termo “necessidades educacionais especiais”, o trabalho chama-se “Inclusão e acessibilidade no ensino superior pelo olhar de um deficiente visual” de Oliveira (2015).

Em 2017, foram apresentadas 357 pesquisas das quais 1 menciona o termo “necessidades educativas especiais” e é intitulada “Bibliotecas Universitárias inclusivas: acessibilidade para os usuários com necessidades educativas especiais” de Diniz; Almeida e Furtado (2017). No ano de 2019, foram apresentados 323

³ Os anais referentes ao ano de 2016 foram publicados em formato de livro e não estão disponíveis para consulta *online*. Em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, a edição do ano de 2021 do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação foi transferida para os dias 26, 27, 28, 29 e 30 de setembro de 2022, portanto, o ano de 2021 não integra o escopo desta pesquisa.

trabalhos e nenhum interage com a temática pesquisada.

Nos anais do ENANCIB, a pesquisa cobre as edições dos anos 2018, 2019 e 2021⁴, a busca foi realizada por meio da leitura do título, resumo e palavras-chave dos trabalhos apresentados. Na edição de 2018, foram apresentadas 444 pesquisas, em 2019 foram 496 pesquisas e em 2021 foram apresentadas 339 pesquisas.

Constatou-se que nenhuma destas pesquisas socializadas no ENANCIB nos referidos anos relaciona-se com a NEE, com serviços informacionais para os interagentes com NEE ou com a NEE no âmbito da BU.

Frente aos resultados encontrados na BRAPCI, nos anais do CBBB e do ENANCIB, observa-se que esta temática é incipiente no campo da CI e na área da Biblioteconomia o que demonstra o ineditismo desta pesquisa.

A presente pesquisa, contribui de forma política para o campo da CI e para a área da Biblioteconomia, pois traz visibilidade para as pessoas com NEE e levanta reflexões acerca de ações direcionadas para este público.

Esta pesquisa está atrelada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação (PPGInfo), na linha de pesquisa 2 - Informação, Memória e Sociedade. Deseja-se oferecer aporte teórico e prático para o campo da CI, e para as áreas da Biblioteconomia e Educação por meio do entrelaçamento de saberes, conhecimentos gerais e percepções profissionais.

O trabalho está estruturado em 6 seções que buscam dialogar entre elas para a melhor compreensão do leitor (LAURINDO, 2021). A atual seção é introdutória a temática, apresenta-se aqui a pergunta da pesquisa, os objetivos e as justificativas que motivaram a escolha das NEE como tema de pesquisa.

Na seção dois é feita a fundamentação teórica, com o aprofundamento de conceitos que dão suporte para esta pesquisa. Nesta seção, a subseção estudos de usuário demonstra a trajetória desse tipo de estudo nas bibliotecas, apresenta abordagens históricas e faz o enlace desse tipo de estudo com a CI.

Na subseção intitulada biblioteca universitária, é feita a contextualização desse tipo de biblioteca, são feitos apontamentos sobre acessibilidade na sua ambiência e é feita a caracterização da BC da UDESC.

A subseção serviços informacionais, apresenta a evolução desses serviços na biblioteca e demonstra instrumentos utilizados para realizar sua avaliação. Na seção

⁴ O Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação do ano de 2020 foi transferido para o ano de 2021 em razão da pandemia de Covid-19.

nomeada processo formal de educação no Brasil, são demonstrados aspectos históricos.

As subseções Educação Especial no Brasil e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, discorrem acerca da trajetória dessa modalidade de ensino. A seção necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina, caracteriza as especificidades educacionais presentes no âmbito da universidade.

A seção três versa sobre os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, é feita a classificação e delimitação do estudo. São apresentados ainda os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados.

Na seção quatro são apresentados os resultados desta pesquisa, ou seja, os dados coletados e analisados.

A quinta seção demonstra o produto desta dissertação, que diz respeito a proposta de um Programa de Competência em Informação para os estudantes com NEE da BC da UDESC.

Na sexta seção são apresentadas as considerações finais desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam o objeto e auxiliam a compreender a problemática da pesquisa.

2.1 ESTUDOS DE USUÁRIO

Os estudos de usuário constituem-se como uma temática de pesquisa com larga tradição na Biblioteconomia. Figueiredo (1983a, p. 43) destaca que “os primeiros estudos de usuários foram realizados em bibliotecas públicas na década de trinta por bibliotecários associados aos docentes da Escola de Biblioteconomia da Universidade de Chicago”.

De acordo com a autora os estudos pioneiros, clássicos e de caráter científico foram os de Gray; Monroe em 1929 que almejavam verificar o “Interesse de leitura e hábitos de adultos” e o estudos de Waples; Taylor em 1931 que investigavam “Sobre o que as pessoas querem ler” (FIGUEIREDO, 1979b, p. 49).

Na década de 1930, houve uma expansão nesses estudos com o propósito de instrumentalizar as bibliotecas para administração. Nesse período, os estudos faziam parte do “levantamento bibliotecário” (*library surveys*) que consistia no levantamento de dados e informações pertinentes à biblioteca, seus processos e atividades, sua utilização e os interagentes em um determinado período de tempo.

As pesquisas tinham cunho quantitativo e o principal instrumento para a coleta de dados eram questionários fechados, nessa perspectiva Tanus (2014a, p. 147) menciona que:

Este instrumento de pesquisa caracteriza-se pela prévia delimitação das respostas dos respondentes, devendo o usuário apenas marcar uma das opções já sugeridas pelo pesquisador, o que, conseqüentemente, após o tratamento dos dados, geravam análises descritivas e de cunho generalista.

A década de 1940 é marcada por estudos que se interessam pela figura do interagente. Sanches (*apud* Rangel, 1995, p. 8) coloca que nessa época “os estudos tinham o objetivo de disponibilizar e aperfeiçoar os serviços e produtos, prestados pela biblioteca, para atender e satisfazer as necessidades do usuário, havendo uma preocupação pelo uso da informação”.

Diante disso, acontece em 1948 a Conferência de Informação Científica da Sociedade Real realizada em Londres (Inglaterra) que apresenta dois estudos: um sobre o comportamento na busca da informação de duzentos cientistas britânicos que serviam em órgãos do governo, universidades e institutos particulares, e um estudo sobre o uso da biblioteca do Museu de Ciência de Londres (CHOO, 2003).

Na década de 1950, aumentaram os estudos sobre o uso de informação relacionado a grupos de específicos de interagentes destacando-se a Conferência Internacional de Informação Científica realizada em Washington (Estados Unidos) em 1958, onde as necessidades dos interagentes foram colocadas em evidência.

Essas duas conferências impulsionaram o desenvolvimento desse campo de estudos e resultaram no surgimento do termo estudos de usuário em 1960 (CUNHA, 1982).

Rangel (1995, p. 9), reflete que a década de 1960 foi marcada por estudos em que “é dada ênfase ao comportamento do usuário e ao desenvolvimento dos grandes sistemas de informação, estes aperfeiçoam-se e criam-se novas técnicas”. Nessa perspectiva, os estudos identificavam a frequência de uso de um determinado item bibliográfico e outros comportamentos dos interagentes.

Na década de 1970, os estudos começaram a comunicar-se com outras áreas do conhecimento como as Ciências Sociais e Humanas. Os estudos desse período centravam-se no “usuário e na educação do usuário” (RANGEL, 1995, p. 9).

Nesse momento, os estudos concentravam-se em identificar como a informação era obtida e usada, o conhecimento e uso da biblioteca e sobre as necessidades dos interagentes.

Pondera-se que nos estudos sobre o uso da biblioteca havia interesse em saber o uso da biblioteca ou do sistema de informação e nos estudos sobre as necessidades dos interagentes era feita uma investigação sobre um grupo particular visando entender como a informação era adquirida para o desenvolvimento de suas atividades.

Destaca-se desse período, a criação do *Center of Research on Uses Studies* (CRUS) ou Centro de Pesquisa em Estudos de Usuários 1975. De acordo com Wilson (1976, p. 1) CRUS tratava-se de:

[...] um grupo de pessoas encarregadas de se tornar o centro nacional do Reino Unido de especialização em estudos de usuário, um centro com os

quatro principais e interconectados papéis de pesquisa, educação, aconselhamento, consultoria e informação.

A criação do CRUS foi um marco para as pesquisas desenvolvidas com os interagentes pois contribuiu para a ampliação do público-alvo estudado, criação de novas metodologias, realização de cursos de formação, publicação especializada e pesquisas orientadas para ação e para a melhoria prática dos profissionais e dos sistemas (GONZÁLEZ TERUEL, 2005). O impacto do CRUS se estendeu pelas décadas seguintes.

Figueiredo (1994c, p. 7-8) elenca os principais objetivos dos estudos expostos até aqui:

1. determinar os documentos requeridos pelos usuários;
2. descobrir os hábitos dos usuários para a obtenção da informação nas fontes disponíveis, bem como as maneiras de busca [...];
3. estudar a aceitação das microformas;
4. estudar o uso feito dos documentos;
5. estudar as maneiras de obtenção de acesso aos documentos;
6. determinar as demoras toleráveis.

Na década de 1980 os estudos passam a ter cunho sociológico, vislumbram o desenvolvimento de serviços que fossem capazes de satisfazer as necessidades de informação dos interagentes e caso isso não ocorresse, os serviços podiam ser modificados, observa-se que nesta década houve também se teve preocupação com a automação (BATISTA; CUNHA, 2007).

Nesse sentido, Pinheiro (1982) afirma que o objetivo dos estudos era viabilizar o planejamento de serviços ou de sistemas de informação que fossem capazes de satisfazer as demandas, mas isso não foi alcançado devido à complexidade de determinar o comportamento e as necessidades de informação dos interagentes.

A década de 1990 representa uma mudança de paradigma dos estudos pois a partir daqui começa o desenvolvimento de pesquisas que levam em consideração aspectos cognitivos, sociais, culturais, organizacionais e afetivos do indivíduo (TANUS, 2021b).

Nesta década, surge o conceito de “práticas informacionais” que para Talja (1997), é uma abordagem que não seria nem *system-centered* (como são os estudos de uso da informação) nem *user-centered* (como são os estudos em comportamento informacional), mas *knowledge formation-centered*, ou seja, sensível a percepção de

como o indivíduo assume distintas condições de sujeito de acordo com o contexto e sua inserção social.

Cabe destacar que em 1996 ocorreu o primeiro ISIC (*Information Seeking in Context*, denominado atualmente *The Information Behaviour Conference* que se tornou o fórum mais importante no mundo para a discussão de pesquisas e o incremento conceitual do campo (ARAÚJO, 2016a). O autor ressalta que:

Um dos mais importantes saldos das discussões promovidas neste evento, e em outros fóruns, foi a estabilização da compreensão de que é possível verificar, historicamente, a existência de três grandes modelos de estudos de usuários da informação: um primeiro, normalmente denominado “estudos de uso”, presente no campo desde suas origens nos anos de 1930, que teve maior presença nas décadas de 1960 e 1970, e que continua sendo realizado contemporaneamente; um segundo, denominado estudos de “comportamento informacional”, que surgiu no final da década de 1970, teve seu auge nos anos 1980, e que também continua sendo muito utilizado; e um terceiro, surgido em meados da década de 1990 e voltado para o estudo das “práticas informacionais” (ARAÚJO, 2016a, p. 62).

É importante frisar que estes três grandes modelos de estudos de usuário citados pelo autor não são excludentes e sim complementares, na medida em que foram desenvolvidos para identificar diferentes aspectos da realidade.

Para Figueiredo (1990d, p. 24), os estudos de usuário:

[...] se baseiam em técnicas usadas nas ciências sociais para observar ou questionar os usuários dos sistemas de informação, com o objetivo de atender as suas necessidades, preferências, opiniões e avaliações a respeito de serviços que a eles são oferecidos ou podem vir a ser oferecido.

Dias; Pires (2004, p. 11) explicam que “estudos de usuário são uma investigação que objetiva identificar e caracterizar os interesses, as necessidades e os hábitos de uso de informação de usuários reais e/ou potenciais de um sistema de informação”.

Infere-se que os “usuários reais” são aqueles que utilizam efetivamente o sistema e sua necessidade de informação é traduzida por um processo de busca em um sistema de informação, enquanto os “usuários potenciais” são aqueles que podem utilizar o sistema a qualquer momento e quando a sua demanda for realizada ele se tornará um usuário real (TANUS, 2021b).

A autora coloca também que estudos de necessidades e uso da informação compõe um conjunto de investigação cujos resultados permitem planejar e melhorar os sistemas de informação (TANUS, 2021b).

Ainda em relação aos estudos de usuário Amaral (2013a, p. 6) assinala que:

[...] podem ser vistos como instrumentos de planejamento e gestão no ambiente organizacional e este tipo de estudo pode auxiliar os gestores responsáveis pela provisão de produtos, serviços de informação aos seus usuários no ambiente organizacional.

Quando as bibliotecas aplicam estudos desta natureza, devem considerar a comunidade atendida, extraindo o máximo de informações que permitam avaliar se as suas necessidades estão sendo atendidas. A biblioteca existe em razão da prestação de serviços voltados para a demanda de seus interagentes, logo, a sua opinião é fundamental.

Nessa perspectiva, os estudos de usuário apresentam-se como um instrumento valioso no conhecimento das necessidades dos interagentes podendo melhorar o seu nível de satisfação em relação aos serviços informacionais, aprimorar a informação recebida no âmbito físico e virtual da biblioteca e também pode melhorar o sistema de informação das bibliotecas.

Por fim, coloca-se que os estudos de usuário podem ser aplicados em diversos grupos de interagentes como indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas com NEE, entre outros.

2.1.1 Abordagens históricas

Dervin e Nilan (1986), identificaram duas abordagens diferentes para os estudos de usuário: a tradicional e a alternativa.

Na abordagem tradicional, o enfoque é dado para o suporte ou ferramentas. Essa abordagem utiliza dados quantitativos como número de empréstimos, de consultas, circulação de periódicos e análises de questões de referência.

A abordagem tradicional nasce na década de 1930 e permanece até o final da década de 1970 tendo a informação colocada em um mundo ordenado que é capaz de ser descoberta, definida e medida (FERREIRA, 1995).

Dessa forma, observa-se que o interagente é um mero informante dos estudos sobre si mesmo, um sujeito passivo, que faz uso da informação disponível em sistemas ou em instituições (TANUS, 2014a). A autora percebe que:

a informação localizada dentro dessa abordagem tradicional, cujo paradigma da Ciência da Informação é o fisicalista, que se reduz a processos físicos, caracteriza-se pela sua rigidez e objetividade diante da realidade que já se encontra pronta” (TANUS, 2014a, p.149).

Com esse pensamento, a informação e o interagente estão envolvidos em aspectos puramente quantitativos existindo grande rigidez, por conta disso a abordagem tradicional passa a ser questionada pelos pesquisadores.

Assim, é inaugurada no início da década de 1980 a “abordagem alternativa dos estudos de usuários” (FERREIRA, 1995) que valoriza aspectos qualitativos. A abordagem alternativa:

[...] se debruça sobre os elementos fundamentais das pesquisas sobre usos e necessidades de informação – as definições de informação e de necessidade, a natureza do uso da informação, a utilidade de diferentes abordagens para estudos do comportamento informacional, e as consequências de uso de diferentes modelos para predição” (DERVIN; NILAN, 1986, p. 12).

A partir daí, a abordagem alternativa liga-se a aspectos cognitivos e psicológicos buscando conhecer as necessidades individuais dos sujeitos. Autores como Belkin (1980), Wilson (1981), Dervin (1983), Taylor (1986), Ellis (1989) e Kuhlthau (1991) começam a desenvolver modelos para a compreensão do comportamento informacional dos indivíduos.

Na abordagem tradicional, os estudos passam a ser integrativos, ou seja, busca analisar a totalidade do processo, abrange as motivações, necessidades, contexto, busca, uso e impacto da informação (TANUS, 2014a). Na visão integrativa o processo de busca e uso da informação reflete as características físicas e sociais do ambiente no qual o interagente está inserido.

Além da abordagem tradicional e alternativa dos estudos de usuário, foi desenvolvida a abordagem social ou sociocultural na década de 1990. Esta teoria ressalta os sujeitos informacionais como indivíduos contextualmente localizados em um determinado espaço e tempo histórico, em que tais contextos assumem feições múltiplas, como, por exemplo, cognitivo, social, cultural, econômico, político, organizacional e afetivo (ARAÚJO, 2012b).

A abordagem social considera a concepção do sujeito enquanto ser social cuja imersão nos contextos em que atua ocorre de modo interativo o que, por sua vez, influencia a dimensão cognitiva e afetiva durante os processos informativos

realizados.

Observa-se que a abordagem social está inserida nas mudanças de seu contexto, como os movimentos sociais, maior participação dos cidadãos na vida pública, desafios interpretativos que deem conta da complexidade dos fenômenos sociais, novas demandas e serviços de informação, democratização e processos de informação para a cidadania (CARDOSO, 1994).

O estudos desta abordagem “caracterizam-se pelo uso de diversos aportes teóricos, sobretudo, das Ciências Sociais e Humanas. Entre eles estão a Fenomenologia, Hermenêutica, Interacionismo Simbólico, Cognição Situada, Etnometodologia, entre outros” (TANUS, 2014a, p. 158).

A autora expõe que os sujeitos pesquisados na abordagem social deixam de ser aqueles tradicionalmente pesquisados pelas outras abordagens como os cientistas, técnicos, acadêmicos em grupo ou isolados. Os estudos abrem espaço para os sujeitos antes impensados pelas pesquisas científicas como:

presidiários, profissionais do sexo, deficientes visuais, portadores de necessidades especiais, idosos, adolescentes grávidas, desempregados, feministas, dependentes químicos, indivíduos marginalizados da sociedade, ou seja, qualquer sujeito inserido socialmente em um tempo e espaço (TANUS, 2014a, p. 158).

Diante disso, pondera-se que os estudantes com NEE tem espaço dentro da abordagem social dos estudos de usuário. Estes estudantes podem ter verificadas as suas necessidades de informação, o seu processo de busca e de uso da informação.

Esclarece-se que a informação é um processo construído coletivamente pelos indivíduos que são seres sociais com valores, hábitos e costumes estruturados de acordo com a sociedade em que estão inseridos. A informação também é um processo individual que é significado pelos sujeitos de acordo com a subjetividade de cada um.

Dessa forma, a informação esteve presente nas diferentes abordagens históricas apresentadas até aqui e foi tratada de diferentes formas em cada abordagem, por isso buscou-se sistematizar os diferentes pontos de vista relacionados a cada abordagem a fim de compreender a sua evolução.

2.1.2 Estudos de usuário e a Ciência da Informação

Conforme comentado anteriormente, a origem dos estudos de usuário

remontam a década de 1930 no âmbito da Escola de Biblioteconomia da Universidade de Chicago. A origem da Ciência da Informação (CI) remete a década de 1960 com a junção de saberes oriundos de áreas ligadas à representação do conhecimento como Linguística, Biblioteconomia, entre outros.

A CI está associada ao século XX e aos diversos acontecimentos ocorridos, sobretudo em decorrência da Segunda Guerra Mundial e da instauração de uma nova sociedade, a Sociedade da Informação⁵ (SARACEVIC, 1996).

A CI como Ciência Social Aplicada é um campo interdisciplinar que visa à compreensão dos aspectos sociais do mundo humano, direciona-se a entender a problemática social da informação e está voltada para o sujeito social que procura e necessita dessa informação (LE COADIC, 2004).

Os estudos de usuário são:

investigações que se fazem para saber o que os indivíduos precisam em matéria de informação, ou então, para saber se as necessidades de informação por parte dos usuários de uma biblioteca ou de um centro de informação estão sendo satisfeitas de maneira adequada " (FIGUEIREDO, 1994c, p. 7).

A partir do exposto percebe-se que os estudos de usuário e a CI convergem em suas intencionalidades tendo a informação como algo comum para os dois campos. Dentro da CI a informação atravessa diferentes paradigmas que no sentido kuhniano consiste em um padrão ou modelo compartilhado por uma comunidade científica.

Os paradigmas da CI postulam abordagens históricas e epistemológicas da área, tratados por diferentes autores que colocaram a informação sob o paradigma físico, cognitivo e social.

A informação no paradigma físico, aproxima-se de um sentido estritamente técnico centrado em sistemas informatizados de recuperação da informação. Almeida *et al.* (2007) explicam que:

A recuperação da informação é mostrada como um processo mecânico no qual temos, por um lado a presença do Sistema de Informação/Base de Dados, do outro, o usuário com o seu desejo de informação condizente com o seu objeto de pesquisa o qual, muitas vezes, não possui condições ou

⁵ Sociedade da Informação tem como objetivo tornar os processos de comunicação mais ágeis e eficientes para auxiliar no desenvolvimento das organizações e instituições de ensino reunindo pesquisa e informação (CASTELLS, 1999).

possibilidades de ser manifestado corretamente e, no centro, o profissional da informação (o intermediário humano) que tenta compreender e traduzir essa necessidade para realizar a busca bibliográfica (ALMEIDA *et. al*, 2007, p. 20).

Percebe-se que os sistemas de recuperação da informação do paradigma físico, não considera as percepções e interpretações do interagente no processo de busca por informação. A informação recuperada apresenta-se como um objeto externo, assim o paradigma físico é marcado por estudos de usuário com abordagem tradicional.

No paradigma cognitivo, a informação passa a ser compreendida como um deslocamento do mundo externo ao redor do usuário para a sua mente (TANUS, 2014a). Os estudos do paradigma cognitivo, colocam os sujeitos como protagonistas no processo de busca e uso da informação, dessa forma, os sistemas de recuperação de informação começam a valorizar aspectos mentais, características fenomenológicas e individuais dos interagentes.

Capurro (2003) coloca que os estudos desse paradigma, tangenciam a abordagem alternativa.

Ferreira (1995) complementa o exposto, afirmando que os veios da abordagem alternativa modificaram a direção da concepção do interagente, ou seja, aqueles indivíduos com necessidades cognitivas, afetivas e psicológicas.

A abordagem alternativa contemplou diversas faces comportamentais do interagente mas não considerou o contexto social em que ele está inserido, então foi proposto um novo paradigma na CI que é chamado paradigma social.

No paradigma social, a informação é vista como um fenômeno social. Capurro (2003, p. 9), coloca que uma consequência prática deste paradigma é “abandonar a busca de uma linguagem ideal para representar o conhecimento ou de um algoritmo ideal para modelar a recuperação da informação, como aspiram o paradigma físico e o cognitivo”.

O paradigma social considera as possíveis perspectivas, ou pontos de acessos distintos, de acordo com o interesse do interagente ou comunidade.

Frente a isso, os estudos do paradigma social relacionam-se com a abordagem social que trata a informação como uma construção social que envolve a coletividade e categorias subjetivas, como valor e relevância da informação, as quais estão imersas nas dimensões históricas e socioculturais.

Araújo (2009c), ao estudar as correntes teóricas da CI aponta que os estudos de usuário consistem em uma das principais correntes de investigação do campo.

Dada a sua relevância, estes estudos estão presentes na Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação (ANCIB) no Grupo de Trabalho (GT) 3 nomeado Mediação, Circulação e Apropriação da Informação.

O GT3 possui como ementa:

Estudo dos processos e das relações entre mediação, circulação e apropriação de informações, em diferentes contextos e tempos históricos, considerados em sua complexidade, dinamismo e abrangência, bem como relacionados à construção e ao avanço do campo científico da Ciência da Informação, compreendido em dimensões inter e transdisciplinares, envolvendo múltiplos saberes e temáticas, bem como contribuições teórico-metodológicas diversificadas em sua constituição (ANCIB, 2022a).

Dessa forma, os estudos de usuário firmam-se como um campo específico de pesquisa dentro da CI pautando-se em diferentes ambientes e referências informacionais, dedicando-se a conhecer como os interagentes se relacionam com a informação.

2.2 BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA

A origem da palavra biblioteca é grega, sua ascendência vem da palavra *bíblion* que significa livro e da palavra *teke* que significa caixa, depósito. Com isso, seu significado é depósito de livros (HOUAISS, 2001). Já a palavra universidade tem sua origem no latim *universitas* que significa universalidade, conjunto, totalidade, companhia, corpo, comunidade, colégio, corporação, associação (HOUAISS, 2001).

Fazendo a junção dessas duas palavras percebe-se assimetria dos termos. Inicialmente as bibliotecas eram depósitos de livros com acesso restrito da sociedade, este panorama foi modificado ao longo dos séculos e encontrará a universalidade da qual trata o termo *universitas* período renascentista (séculos XIV-XVI) (GUIA DO ESTUDANTE, 2022).

A criação da BU remonta ao período da Idade Média (476 d.C. a 1453) (Guia do estudante, 2022), quando foram criadas as primeiras universidades na Europa que eram frequentadas por pessoas com alto poder aquisitivo.

Neste momento a BU estava ligada as ordens religiosas. Morigi; Souto (2005) explicam que a BU encontrava-se dentro de mosteiros e o acesso ao material era

permitido somente para aqueles que pertenciam as ordens religiosas ou a pessoas que fossem aceitas por elas. Ainda assim, as obras contidas no acervo eram controladas pelos religiosos pois algumas tinham natureza profana.

Os autores supracitados comentam que o controle também se estendia no trabalho dos escribas que tinham a função de transcrever os manuscritos clássicos dentro das bibliotecas (MORIGI; SOUTO, 2005).

Com a decadência da Idade Média adentra-se ao período do renascentista. No Renascimento, destaca-se a década de 1430 (Souza, 2012) quando o alemão Johann Gutemberg idealiza a prensa móvel e automatiza a produção de livros.

A prensa móvel dispensava a cópia manual dos livros que dispndia tempo e demorava para ficar pronto, os livros passaram a ser produzidos com um molde de caracteres móveis e a partir deles eram impressas as cópias de acordo com o nível de tinta que a prensa tivesse. A figura 1 ilustra uma réplica da prensa de Gutemberg.

Figura 1- Réplica da prensa de Gutemberg



Fonte: Google imagens, adaptado do Museu Featherbed Alley Printery (2022).

Defleur; Ball (1993, p. 38) detalha o funcionamento da prensa de Gutemberg:

A impressão, como a conhecemos, não foi possível até um obscuro ourives de Mainz, na Alemanha, um Johann Gutenberg, conceber um meio original de fazer tipos. Após muita experimentação, desenvolveu a ideia de fazer um molde de aço para cada letra, laboriosamente entalhado numa determinada forma. Então, ele poderia perfurar a imagem em um pequeno quadrado de metal mais mole, como o bronze. Fez um pequeno molde barro em torno do

caractere, de modo que o chumbo quente pudesse ser despejado dentro para fazer um molde de letra. Esse molde poderia ser utilizado repetidamente, para moldar quantas letras individuais o impressor quisesse. Uma vez isso feito, as letras poderiam ser alinhadas em uma bandeja para formar palavras e frases. Bem firmes, poderiam ser molhadas com tinta, e um pedaço de pergaminho ou papel podia ser comprimido sobre elas. Daí resultaria uma imagem bem nítida. O chumbo mostrou-se mole demais, mas Gutenberg acabou descobrindo um meio de misturar chumbo com outros metais numa espécie de liga que funcionou muito bem mesmo.

A prensa de Gutemberg representou um avanço na produção e no acesso aos livros e conseqüentemente a informação, nesse sentido Milanesi (2002, p. 25) destaca que “essa nova situação de acessibilidade dos livros de papel e impresso acabou sendo um estímulo ao conhecimento das letras e a absorção de conhecimento.

Essa prensa revolucionou o acesso à informação pois o custo da produção de livros foi barateado. Considerando que nessa época o acervo das bibliotecas era composto majoritariamente por livros, depreende-se que suas coleções cresceram em volume.

A prensa de Gutemberg caminha ao lado da expansão das universidades e de bibliotecas associadas elas, o bibliotecário surge como o organizador da informação e disseminador de conhecimentos (SANTOS, 2012).

Milanesi (2002, p. 7) relaciona este papel do bibliotecário no período renascentista com o filme *O Nome da Rosa*⁶, onde “[...] emerge a figura misteriosa do bibliotecário do convento, que levava a chave de um mundo complexo e misterioso [...], no Renascimento ele surge como um guia de ajuda na caminhada por um mundo novo e aberto”.

Pondera-se que guardadas as devidas proporções, a jornada pelo “mundo novo e aberto” permanece até a contemporaneidade para os bibliotecários.

Até aqui, observou-se que a trajetória da BU esteve ligada a educação. Nunes; Carvalho (2016) referem-se a BU como:

Instituições milenares, as quais foram definindo seu papel ao longo do tempo, estabelecendo seu espaço e oferecendo serviços ao público de maneira a encontrar-se como polo aglutinador de saberes, mas também como centro de profundas mudanças responsáveis por mantê-la viva e em atividade mesmo com todos os seus desafios (NUNES; CARVALHO, 2016, p. 174).

Dessa forma, nota-se que a construção de saberes está presente desde a sua

⁶ ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

gênese assim como a oferta de serviços informacionais.

No Brasil, os primeiros indícios de bibliotecas ligadas a cursos superiores estão relacionados a Companhia de Jesus fundada em 1534 por Inácio de Loyola (PEDRO, 2008).

Cunha (2007) e Moraes (2006), ponderam que as bibliotecas tiveram uma boa expansão de acervo em nível universitário durante o período jesuítico no Brasil. A Companhia de Jesus teve forte participação no ensino ao criar colégios e cursos superiores e em conceber “a primeira Faculdade de Filosofia” em 1572 (LEITE, 1965, p. 46).

Em 1759 a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil e suas atividades de ensino são encerradas (ALMEIDA, 2000a). A partir daí, as bibliotecas passam por diversas transformações e adaptam-se a novas demandas da sociedade.

De ambientes monopolizadores de informação onde o conhecimento era guardado e restrito da sociedade, as bibliotecas começam a viabilizar o uso da informação por todos e a BU segue esta linha de raciocínio, tendo em sua essência o apoio as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Instituição de Ensino Superior (IES) a que está vinculada.

O Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), considera que:

biblioteca universitária a coleção de livros, materiais multimídias e documentos pertencentes às instituições de ensino superior públicas e privadas com a finalidade de apoio e mediação informacional aos programas e atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de inovação (BRASIL, 2021a).

No artigo 2º o CFB coloca que a BU deve:

- I - ter autonomia para planejar suas ações de forma alinhada à missão institucional, à legislação educacional vigente e aos critérios dos processos avaliativos interno e externo dos cursos de graduação e pós-graduação;
- II - ser espaço de difusão, apropriação e construção do conhecimento a fim de atender às necessidades de informação da comunidade acadêmica e, quando exequível, do público em geral;
- III - ser administrada por bibliotecário em situação regular junto ao Conselho Regional de Biblioteconomia de sua jurisdição, apoiado por equipes adequadas em quantidade e qualificação para atender à comunidade universitária;
- IV - dispor de espaço físico exclusivo para acomodar o acervo, as atividades dos usuários e os serviços técnico-administrativos, conforme legislação e normas técnicas vigentes e atendendo aos padrões de acessibilidade;
- V - possuir bibliografia básica e complementar, em qualquer tipo de suporte, dos cursos ofertados pela instituição que atenda aos Projetos Pedagógicos de Cursos e chancelada pelo Núcleo Docente Estruturante, segundo os

parâmetros propostos pelos instrumentos de avaliação do Ministério da Educação;

VI - ter regimento interno elaborado pela equipe da biblioteca e aprovado por instância superior;

VII - dispor de política de desenvolvimento de coleções, com critérios de proteção ao patrimônio bibliográfico;

VIII - ter plano de contingência;

IX - preservar e conservar o acervo;

X - dispor de instrumentos de consulta ao acervo;

XI - realizar empréstimo domiciliar e entre bibliotecas;

XII - realizar disseminação seletiva da informação;

XIII - divulgar suas ações, serviços e produtos;

XIV - possuir página web atualizada com acesso pelo portal institucional;

XV - regular o depósito legal da produção científica da comunidade acadêmica;

XVI - elaborar as normas e regras que regem a biblioteca universitária;

XVII - catalogar, classificar, indexar e elaborar resumos de itens bibliográficos;

XVIII – orientar a normalização dos trabalhos acadêmicos e de pesquisas produzidos pela comunidade acadêmica;

XIX - realizar curadoria informacional institucional;

XX - disponibilizar serviço de referência presencial e virtual;

XXI - capacitar os usuários quanto à busca, à recuperação e ao uso da informação (BRASIL, 2021a).

Dessa forma, observa-se a complexidade das ações da BU. Esses locais são estratégicos para as universidades na medida em que participam ativamente do processo de aprendizagem da comunidade acadêmica. A BU é um agente catalizador do conhecimento científico advindo de contribuições dos pesquisadores, docentes e discentes (NUNES; CARVALHO, 2016).

Nessa perspectiva, Alcântara; Bernardino (2012, p. 6) mencionam que a BU:

desempenha importante papel no processo de ensino-aprendizagem, isto é, além de garantir acesso, disseminação, recuperação, preservação e socialização da informação para a comunidade acadêmica, auxilia a cada indivíduo no processo de descoberta de sua capacidade de realização como também no seu desenvolvimento, garantindo assim a construção de suas próprias idéias, gerando conhecimento.

Por isso, a abrangência e papel que a BU desempenha em prol do desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social da sociedade são inegáveis.

Dada a sua relevância, a FEBAB criou em 1987 a Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias (CBBU) que tem como missão:

Promover a formulação de políticas públicas em áreas de interesse, para incentivar a cooperação, o compartilhamento de serviços e produtos, a realização de projetos e pesquisas, a elaboração e editoração de documentos técnico-científicos, a organização de eventos, visando à consolidação da educação continuada e à representação das Bibliotecas Universitárias junto

a órgãos governamentais e a comunidade científica brasileira (FEBAB, 2022a).

No regimento interno da CBBU, são apresentadas as seguintes competências:

- a) promover a cooperação entre as Bibliotecas Universitárias;
- b) representar as Bibliotecas Universitárias junto aos órgãos governamentais e não governamentais;
- c) propor e participar de projetos e pesquisas que subsidiem a formulação de políticas públicas em áreas de interesse das Bibliotecas Universitárias;
- d) propor diretrizes e padrões para atuação das Bibliotecas Universitárias;
- e) promover a educação continuada dos profissionais que atuam nas mesmas;
- f) apoiar as bibliotecas universitárias das IES filiadas, no cumprimento de seus objetivos;
- g) promover o compartilhamento de serviços e produtos entre as bibliotecas filiadas;
- h) elaborar e editar documentos técnico-científicos;
- i) manter atualizado o cadastro das bibliotecas universitárias brasileiras, por intermédio da base de dados BIBES;
- j) colaborar na organização do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias – SNBU;
- k) promover a realização de encontros regionais e outros eventos profissionais voltados às bibliotecas universitárias;
- l) contribuir com a execução do plano de gestão vigente da Diretoria da FEBAB (FEBAB, 2022a).

Dessa forma, a BU está amparada em princípios sólidos que conferem segurança as suas *práxis*.

Macedo; Dias (1992, p. 43) manifestam que o objetivo da BU é “ [...] promover a interface entre os usuários e a informação”.

Atualmente, esta interface é influenciada pelas tecnologias que disponibilizam conhecimentos por meio de redes eletrônicas e de informação. As tecnologias proporcionaram modernização nas formas de organizar, buscar e disseminar informações no contexto da BU.

2.2.1 Biblioteca Universitária acessível

A biblioteca universitária acessível, é aquela que atende aos anseios de diferentes interagentes de modo igualitário, para isto ocorrer a BU encontra subsídios em seis dimensões de acessibilidade conceituadas por Sasaki (2009). As seis dimensões englobam a acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental que são explicadas por ele como:

arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação etc.), instrumental (sem barreiras instrumentos, ferramentas, utensílios etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que têm deficiência) (SASSAKI, 2009, p. 1-2).

Nota-se que nas dimensões supracitadas, são mencionadas pessoas com deficiência e não pessoas com NEE, no entanto, observa-se que as dimensões cabem para aqueles que tem NEE pois “a acessibilidade é uma qualidade, uma facilidade que desejamos ver e ter em todos os contextos e aspectos da atividade humana” (SASSAKI, 2009).

Stroparo (2014, p. 47) concorda com o autor ao colocar que:

A acessibilidade é um direito garantido por lei, para que todos possam ter acesso à educação, à saúde, ao lazer e ao trabalho. Dessa forma, as pessoas devem ser atendidas conforme suas necessidades específicas, para não ficarem à parte da vida social.

As dimensões de acessibilidade preconizadas por Sasaki (2009), podem ser aplicadas de diferentes formas no ambiente da BU como: no atendimento aos interagentes, no desenvolvimento de coleções, na disposição do acervo, no acesso ao espaço físico e virtual da biblioteca, na concepção de produtos e serviços informacionais, no acesso à informação, entre outros.

No sentido relacionar a acessibilidade a BU, serão apresentados alguns documentos. Ressalta-se que não pretende-se aqui esgotar todos os documentos já publicados, mas sim, demonstrar um compilado das principais normas, manifestos de federações e entidades de classe.

Inicialmente, temos a ABNT NBR 9050 que oferece diretrizes sobre a acessibilidade em edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Antes de passar para as diretrizes propriamente ditas, convém conhecer a definição de acessibilidade contida nesta norma que é:

possibilidade e condição de alcance, percepção e entendimento para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida (ABNT, 2015a, p. 2).

Isto posto, a ABNT NBR 9050 tem em seu corpo a seção intitulada “Bibliotecas e centros de leitura” que são direcionadas para todos os tipos de bibliotecas, inclusive as universitárias. Observa-se que esta seção faz considerações para acessibilidade das pessoas com deficiência, no entanto, esta seção conduz a acessibilidade das pessoas com NEE. Nesta seção tem-se que:

10.16.1 Nas bibliotecas e centros de leitura, todo o mobiliário deve atender à Seção 9.

10.16.2 Pelo menos 5 %, com no mínimo uma das mesas, devem ser acessíveis. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10 % sejam adaptáveis para acessibilidade.

10.16.3 A largura livre nos corredores entre estantes de livros deve ser de no mínimo 0,90 m de largura. Nos corredores entre as estantes, a cada 15 m, deve haver um espaço que permita a manobra da cadeira de rodas. Recomenda-se atender às necessidades de espaço para circulação e manobra.

10.16.4 A altura dos fichários deve atender às faixas de alcance manual e parâmetros visuais.

10.16.5 As bibliotecas devem garantir recursos audiovisuais, publicações em texto digital acessível e serviço de apoio, conforme definido em legislação específica. Recomenda-se que possuam também publicações em Braille.

10.16.6 Pelo menos 5 % do total de terminais de consulta por meio de computadores e acesso à internet devem ser acessíveis à P.C.R. e P.M.R. Recomenda-se, além disso, que pelo menos outros 10 % sejam adaptáveis para acessibilidade (ABNT, 2015a, p. 136-137).

No item 10.16.1, a norma infere que nas bibliotecas “todo o mobiliário deve atender à Seção 9” (ABNT, 2015a, p. 136), observa-se que na referida seção a norma recomenda “que todo mobiliário atenda aos princípios do desenho universal” (ABNT, 2015a, p. 117).

A expressão Desenho Universal (DU) foi utilizada pela primeira vez nos Estados Unidos pelo arquiteto Ron Mace que associou o DU a criação de ambientes ou produtos que podem ser usados pelo maior número de pessoas possíveis (CAMBIAGHI, 2007).

Bernardi; Kowaltowski (2005, p.157) complementam o exposto, afirmando que “O desenho universal é o projeto de produtos e ambientes e comunicação para ser usado pelas pessoas em condições de igualdade”.

A BU dispõe de produtos, ambientes e formas de comunicação que visam os interagentes, logo, ao adotar o DU a BU incluirá a todos. Nessa perspectiva, o DU traz 7 princípios de aplicação, conforme explica Cambiaghi (2007, p. 64-70):

1. Equiparação nas possibilidades de uso (igualitário): o desenho universal não é elaborado para grupos específicos de pessoas

2. Flexibilidade no uso (adaptável): o desenho universal atende a uma ampla gama de indivíduos, preferências e habilidades
3. Uso simples e intuitivo (de fácil entendimento): o desenho universal tem o objetivo de tornar o uso facilmente compreendido, independentemente da experiência do usuário, seu nível de formação, conhecimento do idioma ou de sua capacidade de concentração
4. Informação perceptível: o desenho universal tem o objetivo de comunicar de modo eficaz ao usuário as informações necessárias, independentemente das condições ambientais ou da capacidade sensorial deste
5. Tolerância ao erro (seguro): o desenho universal tem o objetivo de minimizar o risco e as consequências de ações acidentais
6. Mínimo esforço físico (menor fadiga): o desenho universal prevê a utilização de forma eficiente e confortável, com o mínimo de esforço
7. Dimensionamento de espaços para acesso e uso de todos os usuários (uso abrangente): o desenho universal tem o objetivo de oferecer espaços e dimensões apropriados ao uso, independentemente do tamanho ou da mobilidade do usuário.

Os princípios apresentados acima podem ser aplicados em diferentes as esferas da BU, materializam pensamentos que articulam teoria e a prática ações.

Seguindo as orientações da ABNT NBR 9050, os itens 10.16.2, 10.16.3 e 10.16.4 fazem alusão a acessibilidade arquitetônica que diz respeito a supressão de barreiras físicas.

As barreiras físicas são obstáculos construídos no meio urbano ou nos edifícios, que impedem ou dificultam a livre circulação das pessoas que sofrem de alguma incapacidade transitória ou permanente (EMMEL; CASTRO, 2003). Com isso a inserção de acessibilidade arquitetônica beneficia a todos interagentes.

Nos itens 10.16.5 e 10.16.6, a ABNT NBR 9050 versa sobre a acessibilidade informacional que Santos; Araújo (2015, p. 1) definem como:

[...] a eliminação de barreiras no acesso à informação para auxiliar no alcance às fontes e materiais de informação para todas as pessoas de forma segura e autônoma, contribuindo com a construção e manutenção de ambientes propícios para busca, recuperação e utilização da informação, sem que haja interferências de ordem fisiológica, educacional, profissional, cultural e social.

Na BU, a informação está presente em todos os aspectos e o acesso a ela precisa considerar que os interagentes são diferentes entre si. Os direcionamentos da ABNT NBR 9050 auxilia no proposição de ações, assim como a Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias (IFLA) que em 2002, publicou o Manifesto sobre Internet onde “O livre acesso à informação é essencial para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz” (IFLA, 2002a, p. 3).

Neste Manifesto a IFLA coloca que:

As bibliotecas e os serviços de informação também têm a responsabilidade de atender a todos os membros de suas comunidades, independentemente de idade, raça, nacionalidade, religião, cultura, afiliação política, incapacidade física ou de outra natureza, gênero ou orientação sexual, ou qualquer outra condição (IFLA, 2002a, p. 3).

Desse modo, o atendimento a todos os interagentes e o acesso à informação são um compromisso para todos os tipos de bibliotecas. O acesso à informação aparece novamente no Código de Ética para bibliotecários e outros profissionais da informação da IFLA onde:

Os bibliotecários e outros profissionais da informação usam as práticas mais efetivas para deixar o material disponível para todos. Para este propósito, eles buscam assegurar que *websites* de bibliotecas e outras instituições de informação obedeçam aos padrões internacionais de acessibilidade e que o acesso aos mesmos não esteja sujeito a barreiras (IFLA, 2012b, p. 2-3).

O acesso à informação para todos e com acessibilidade é citado pelo GT Acessibilidade em Bibliotecas da FEBAB. Os objetivos deste grupo são:

- Contribuir na elaboração de políticas internas e protocolos de atendimento que sejam inclusivos, que busquem incessantemente eliminar as barreiras físicas e atitudinais que se colocam na vida das pessoas com deficiência;
- Desenvolver um instrumento (checklist) para análise da acessibilidade em bibliotecas e centros de documentação que elenca 8 categorias de acessibilidade (arquitetônica, mobiliário e equipamentos, comunicacional, informacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal);
- Propiciar um espaço para difusão e compartilhamento de material de apoio, como artigos e pesquisas realizadas no âmbito da Biblioteconomia sobre o tema;
- Colaborar na formação de equipes para atuarem em Bibliotecas promovendo a acessibilidade (FEBAB, 2022b).

Observa-se que o primeiro objetivo elaborado pelo GT Acessibilidade em Bibliotecas da FEBAB tem como público-alvo as pessoas com deficiência, porém, suas ações contribuem com as pessoas com NEE assim como os demais objetivos elaborados.

O GT Acessibilidade em Bibliotecas é algo recente tendo sido criado em janeiro de 2018 (FEBAB, 2022b) e sua existência dentro da FEBAB traz fortalecimento para as práticas de todas bibliotecas, independentemente de sua tipificação.

Em 2020, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

(UNESCO) tipificou as bibliotecas em: biblioteca nacional, biblioteca de Instituições de Ensino Superior, biblioteca escolar, biblioteca especializada, biblioteca pública e outras bibliotecas não especializadas (UNESCO, 2020b).

A partir do que foi exposto, verifica-se que estes documentos auxiliam a BU a se tornar um local mais acessível, entretanto, a acessibilidade não é condição *sine qua non* para a inclusão, conforme alerta Manzini:

Apesar de a associação do termo acessibilidade ao termo inclusão ser coerente e lógica, [...] **podemos dizer que a acessibilidade pode auxiliar na inclusão, mas a inclusão não ocorre somente por meio da acessibilidade** (MANZINI, 2003, p. 23, grifo nosso).

Portanto, a inclusão ocorre por intermédio de outros elementos além da acessibilidade. No âmbito da BU, a inclusão está ligada ao acolhimento da diversidade humana, ao respeito as diferenças, a criação de produtos e serviços que considerem as necessidades informacionais de todos interagentes.

Para a biblioteca ser acessível e inclusiva, é necessário que acolha um maior número de pessoas, que as instalações físicas sejam adequadas para atender cada um, conforme suas diferenças, que a acessibilidade digital e tecnológica seja organizada e que o atendimento oferecido pelos funcionários seja de atenção (PUPO; MELO; FERRES, 2006).

A partir da implantação da acessibilidade e da inclusão, a BU abre espaço para a formação intelectual e pessoal de todos os cidadãos, possibilita oportunidades de acesso e sinaliza que em seu espaço todos são bem vindos independentemente de suas características antropométricas, intelectuais e sensoriais.

2.2.2 Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina

A Biblioteca Central (BC), é uma biblioteca do tipo universitária que está vinculada a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Foi inaugurada em 2007 a partir da união das antigas bibliotecas setoriais do Centro de Artes (CEART), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG), tendo por objetivo apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de seu acervo e dos seus serviços (UDESC, 2022b).

O acervo físico da BC conta hoje com mais de 60 mil títulos e aproximadamente 115 mil exemplares (UDESC, 2022c). A tabela 1 detalha o acervo físico da BC.

Tabela 1 – Acervo da Biblioteca Central da UDESC

Tipo de Acervo	Número de títulos	Número de exemplares
Livro	43.761	93.305
E-book	16.099	0
Artigo	425	0
Dissertação	2.204	2.186
Monografia	3.135	690
Monografia Pós	2.071	1.671
Tese	344	335
Partitura	2.341	3.063
Periódico	728	11.183
DVD	788	1.082
Peça de teatro	404	416
Vídeo	587	638
Som	237	274
CD-Rom	268	316
Objetos	13	101
TOTAL	73.408	115.280

Fonte: Relatório Anual da Biblioteca Central (UDESC, 2022c).

Por meio da tabela, nota-se que o acervo é constituído por livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, peças de teatro, partituras, mapas, CDs, DVDs, bases de dados, *e-books* e Normas da ABNT e alguns tipos de documentos possuem

mais títulos do que exemplares, pois são compostos também por documentos digitais que não possuem exemplares físicos (UDESC, 2022c).

O acervo da BC pode ser consultado pela comunidade acadêmica e comunidade em geral, entretanto, para realizar empréstimos é necessário ter vínculo com a UDESC. A BC presta serviço especializado nas áreas das Ciências da Administração e Socioeconômicas, Artes e Ciências Humanas e da Educação (UDESC, 2022b).

Para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a BC da UDESC está subdividida em 3 setores: circulação, referência e processamento técnico (UDESC, 2022d).

O setor de circulação é responsável pelos serviços de circulação de materiais, como empréstimo e devolução de livros, envio de malote para outras bibliotecas setoriais, controle de reservas (UDESC, 2022d).

O setor de referência realiza o serviço de atendimento especializado aos interagentes da biblioteca fornecendo suporte e capacitação voltados para a pesquisa acadêmica (UDESC, 2022d).

O setor de processamento técnico é responsável pelos serviços de catalogação, indexação e classificação do acervo da biblioteca. A seleção de materiais recebidos por doação também são de responsabilidade deste setor (UDESC, 2022d).

Em relação aos espaços, a BC dispõe de ambientes para a realização de eventos, reuniões, estudo, ou outras atividades que tenham por objetivo o ensino, pesquisa, extensão e a administração da universidade (UDESC, 2022e).

Pondera-se que BC é uma biblioteca setorial que está subordinada ao Sistema de Bibliotecas Universitárias da UDESC (BU UDESC) e a BU é um órgão suplementar da UDESC, criado em 20 de junho de 1984, pela Resolução nº 001/84 do CONSEPE (UDESC, 1984f).

A BU UDESC, é uma rede formada por 11 bibliotecas setoriais e uma coordenação técnica central (UDESC, 2022g) e entre essas bibliotecas, está a BC.

Os serviços oferecidos pela BC são regulamentados pela Resolução 03/2021, que dispõe no Capítulo V “DOS SERVIÇOS” a seguinte instrução:

Art. 31. A Biblioteca Universitária oferece serviços de consulta local, empréstimo domiciliar, levantamento bibliográfico e protocolo de busca, normalização bibliográfica, empréstimo entre instituições, visitas orientadas, capacitações, catalogação na fonte, atribuição de DOI, atividades artísticas e culturais, acesso a bases de dados, biblioteca das coisas e comutação

bibliográfica (UDESC, 2021h).

A BC enquanto integrante da rede da BU UDESC, oferece os serviços elencados acima. A partir disso, constata-se a grande variedade de serviços existentes para contemplar as necessidades de informação dos interagentes.

Em 2019, a BC ampliou sua oferta de serviços ao ser contemplada pelo Edital nº 01/2019 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) da universidade que propunha a criação de Espaços Inovadores de Ensino (ESPINE). Os objetivos específicos do ESPINE são:

1. Incentivar o uso de tecnologias voltadas ao processo de ensino-aprendizagem como possibilidade dinâmica e inovadora nos cursos de graduação da UDESC.
2. Promover a interatividade no ensino- aprendizagem.
3. Criar ambientes de ensino- aprendizagem que incentivem a reflexão e estimulem a adoção de metodologias dinâmicas, plurais, capacitadoras, interdisciplinares e articuladas com as tecnologias de informação e comunicação.
4. Promover a interação entre diferentes cursos tecnologia, licenciatura e bacharelado, de modo a incentivar o desenvolvimento de metodologias voltadas para a inovação das práticas pedagógicas respeitando as particularidades de cada curso de graduação, possibilitando articulação de projetos compartilhados.
5. Possibilitar como espaço contínuo para a formação continuada dos professores dos cursos de graduação (UDESC, 2022i).

Por meio desse edital, a BC inaugurou os espaços: *Maker*, *Coworking* e a Sala Dinâmica, que são locais para o uso de tecnologias interativas que auxiliam o processo de ensino e aprendizagem. A figura 2 demonstra o espaço *Maker*, as figuras 3, 4 e 5, ilustram o espaço *Coworking* 1, espaço *Coworking* 2, espaço *Coworking* 3 respectivamente e a figura 6 apresenta a Sala Dinâmica.

Figura 2 – Espaço *Maker*



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Figura 3 - Espaço *Coworking 1*



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Figura 4 – Espaço Coworking 2



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Figura 5 - Espaço Coworking 3



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Figura 6 – Sala Dinâmica



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Esses espaços proporcionam a construção de saberes nos interagentes da BC e da comunidade em geral de forma ativa, assim como os outros espaços da BC. A biblioteca conta ainda com o espaço de estudo individual e a sala de estudo em grupo que serão ilustradas nas figuras 7 e 8, respectivamente.

Figura 7 - Espaço de estudo individual



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Figura 8 - Sala de estudo em grupo



Fonte: Adaptado, pela autora, de Biblioteca Central (2022e).

Pondera-se que os espaços citados viabilizam a ocorrência de serviços informacionais inovadores na BC, estimulam a adoção de metodologias dinâmicas, plurais, interdisciplinares e articuladas com a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) para o processo de ensino e aprendizagem.

2.3 SERVIÇOS INFORMACIONAIS EM BIBLIOTECAS

A história dos serviços informacionais se mistura com história das bibliotecas, para Foskett (1969) *apud* Rozados (2006, p. 52), “as bibliotecas sempre foram serviços de informação”.

De acordo com Amaral (2017b), a trajetória histórica dos serviços prestados pelas bibliotecas se confundem com os inúmeros estágios em que a informação era oferecida para a humanidade.

Considerando o direcionamento histórico dos serviços informacionais serem oferecidos em uma perspectiva social, Martins (2001) delimitou os grandes estágios evolucionários das bibliotecas. Para sintetizar as conclusões do autor foi elaborado o quadro 1.

Quadro 1 - Evolução das bibliotecas

Período	Suporte informacional	Objetivo informacional
Pré-história	Tabletes argila	Memória
Idade média	Papiro e pergaminho	Preservação e conservação
Idade moderna	Papel	Laicização, democratização e especialização
Contemporaneidade	Papel e internet	Socialização

Fonte: Adaptado, pela autora, a partir de Martins (2001).

O autor faz uma relação entre a Idade moderna e a Contemporaneidade para explicar a laicização, democratização, especialização e socialização na ambiência das bibliotecas:

A laicização diz respeito ao primeiro momento em que as bibliotecas deixaram de ser gerenciadas pela igreja e passaram a ser dominadas pelo poder burguês. A democratização compreende o período permeado pela Revolução Francesa, motivadas por um sistema social democrático. A especialização decorre da necessidade de oferecer informação a públicos leitores com necessidades diferenciadas. A socialização é um estágio de maior abrangência em que as bibliotecas não somente abrem as portas, mas saem à procura de leitores com vistas à integração e à satisfação das necessidades informacionais. Dessa forma, a biblioteca assume a postura de um organismo carregado, dinâmico, multiforme da coletividade (MARTINS, 2001, p. 142).

A partir do exposto, percebe-se que a oferta de serviços informacionais adaptou-se as demandas da sociedade. Além da perspectiva social, os serviços informacionais também foram influenciados por aspectos econômicos e tecnológicos.

Nessa sentido, Silveira; Karpinski; Varvakis (2020) abordam os processos históricos dos serviços informacionais conforme será descrito no quadro 2.

Quadro 2 - Processos históricos dos serviços informacionais

(continua)

Desenvolvimento histórico	Aspecto social	Aspecto econômico	Aspecto tecnológico
Até o século XX	Laicização, Democratização	Pesquisa científicas e industriais sob demanda	Bibliotecas eram armazenadoras de informações
Início do século XX, primeira e segunda guerra mundial, guerra fria	Especialização	Serviços de Investigação científica; Papel ativo da biblioteca na prestação de serviços informacionais; Ciência para novas tecnologias; Apropriação de serviços informacionais por universidades, indústrias e pesquisa	Bibliotecas provem acesso à informação; Computadores, redes de comunicação; Desenvolvimento da Indústria eletrônica

Quadro 2 - Processos históricos dos serviços informacionais

(conclusão)

Desenvolvimento histórico	Aspecto social	Aspecto econômico	Aspecto tecnológico
Final do século XX	Socialização	Difusão da informação; Redes de informação e comunicação; Informação como valor estratégico	Internet, Redes de informação
Início do século XXI	Dinamização	Função social Função cultural, Co-criação de valor	Multi-Plataformas digitais Interatividade Compartilhamento

Fonte: Adaptado, pela autora, a partir de Silveira; Karpinski; Varvakis (2020).

A partir do exposto, reforça-se a ideia de que os serviços informacionais foram se adaptando em diferentes realidades da sociedade, assim como as bibliotecas e os interagentes.

Atualmente vivemos na sociedade da informação (CASTELLS, 1999) que é caracterizada pelo uso das TIC como mediadoras de informações de relações sociais.

Os serviços informacionais foram transformados pela ascensão das tecnologias, Eckhardt; Lemos (2007) asseguram que o impacto das TIC nos serviços informacionais iniciou nas décadas de 1960 e 1970 em consequência do desenvolvimento da indústria eletrônica, associadas a este período estão a internet e os computadores.

Para Silveira; Karpinski; Varvakis (2020, p. 8), a internet:

revolucionou os fazeres profissionais dos bibliotecários devido à sua capacidade de transferir a informação, facilitando seu acesso, rompendo-se barreiras geográficas e temporais. As tecnologias modificaram a forma como as bibliotecas prestam seus serviços informacionais.

Dessa forma, a internet possibilitou que os bibliotecários automatizassem algumas de suas práticas profissionais entre elas, a criação de novos serviços informacionais.

Os serviços informacionais estão atrelados a prática profissional dos bibliotecários conforme demonstra o Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário no Capítulo II Da Natureza, Fundamento e Objeto do Trabalho do Bibliotecário no artigo 2º em que:

A profissão de Bibliotecário tem natureza sociocultural, e suas principais características são a prestação de serviços de informação à sociedade e a

garantia de acesso indiscriminado aos mesmos, livre de quaisquer embargos. Parágrafo único – O bibliotecário repudia todas as formas de censura e ingerência política, apoia a oferta de serviços público e gratuitos, promove e incentiva o uso de coleções, produtos e serviços de bibliotecas e de outras unidades de informação, segundo o conceito de acesso aberto e universal (BRASIL, 2018b).

Com isso, observa-se que os bibliotecários são prestadores de serviço da sociedade, aqueles que estão vinculados a Unidade de Informação (UI) vivenciam um cenário competitivo onde as organizações possuem uma série de exigências e comportamentos em busca de maior destaque no mundo corporativo, visando uma maior qualidade em seus serviços.

Silveira; Karpinski; Varvakis (2020, p. 21) inferem que “as organizações convivem com novas dinâmicas organizacionais, mudanças frequentes em níveis macro, ambientes turbulentos, tecnologias disruptivas, entre outros fatores, o que demandam novas posturas”.

A biblioteca pode ser considerada uma organização, seus clientes são os interagentes que buscam serviços. Para que os serviços informacionais sejam úteis e proveitosos para todos é necessário que seja realizada a avaliação constante, uma vez que as necessidades dos interagentes mudam.

A avaliação dos serviços pode ser compreendida como um mecanismo de auxílio para os gestores aperfeiçoarem e garantirem a qualidade dos serviços prestados. Frente a isso Duarte; Barbosa; Costa (2013, p. 2) colocam que:

[...] a avaliação é um instrumento imprescindível para que a biblioteca possa de uma forma estruturada e fundamentada, realizar o processo de análise de suas ações como também definir estratégias de melhorias, redesenhando seus processos e desenvolvendo suas melhores práticas nos diferentes meios de atuação.

No sentido de avaliar os serviços para sua melhoria, a ABNT NBR 15599 pode auxiliar. Esta norma versa sobre a Acessibilidade na Comunicação na prestação de serviços e:

[...] fornece diretrizes que promovem a acessibilidade na prestação de serviços, contornando as barreiras de comunicação existentes, por meio do princípio da redundância. Destina-se ao uso pelos prestadores de serviço que buscam o atendimento a demanda das pessoas com dificuldades na comunicação, potencial mercado, e a legislação pertinente em vigor (ABNT, 2008b, p. v).

A ABNT NBR 15599 dispõe para as bibliotecas as seguintes diretrizes:

- a) espaço construído e sinalizado como especificado na ABNT NBR 9050;
- b) pessoal capacitado para atendimento de pessoas com deficiência;
- c) acervo com versões de obras em meio sonoro e visual, ou serviços para que a versão alternativa seja obtida e utilizada, tais como:
 - programa de ampliação de tela;
 - sistema de leitura de tela, sintetizador de voz e display braille;
 - thermoform e impressora braille ou sistema de leitura de tela que tenha interação com linhas braille;
 - scanner, com sistema para reconhecimento ótico de caracteres;
 - outros dispositivos facilitadores e adaptados para pessoa com deficiência, como resenhas gravadas em vídeo ou DVD, com a informação cultural e social;
 - obras da literatura interpretadas em LIBRAS, braille ou formato Daisy (ABNT, 2008b, p. 10).

A norma dispõe de outras orientações para a prestação de serviço direcionadas as pessoas com deficiência que não contemplam as pessoas com NEE então não será feito o aprofundamento dessa norma.

Em relação a avaliação da qualidade de serviços, Lancaster (1996) coloca que este tipo de avaliação é uma ferramenta estratégica para a gestão de UI como as bibliotecas, sendo uma etapa importante para melhoria dos serviços prestados pois o planejamento permite elaborar políticas e diretrizes para alcançar o objetivo desejado.

Na avaliação da qualidade dos serviços foram desenvolvidos diversos modelos ao longo dos anos como o o modelo dos 5 Gaps (PARASURAMAN *et al.*, 1985a), o modelo Servqual (PARASURAMAN *et al.*, 1988b) e o modelo Servperf (CRONIN; TAYLOR, 1992).

O modelo dos 5 *Gaps* (lacunas) foi desenvolvido por Parasuraman *et al.*, (1985a) com o intuito de auxiliar os gestores a compreender as fontes dos problemas da qualidade dos serviços e como melhorá-los (FREITAS; BOLSANELLO; VIANA, 2008, p. 89-90). Os autores explicam que os *Gaps* buscam mensurar a discrepância entre:

- as expectativas dos clientes e as percepções dos gerentes sobre estas expectativas (*Gap 1*);
- as percepções dos gerentes em relação às expectativas dos clientes e as especificações da qualidade do serviço (*Gap 2*);
- as especificações da qualidade do serviço e a qualidade do serviço prestado (*Gap 3*);
- o serviço realmente prestado e o que é comunicado ao cliente a respeito deste (*Gap 4*);
- as expectativas dos clientes em relação ao serviço e a percepção destes em relação ao desempenho do serviço prestado (*Gap 5*) (FREITAS; BOLSANELLO; VIANA, 2008, p. 90).

Observando este modelo, nota-se que não há disponibilização de uma

ferramenta para medir a qualidade dos serviços e percebe-se também que os 5 *Gaps* podem ser mensurados sozinhos. O *gap* 5 deste modelo serviu como fundamento para a criação do modelo Servqual construído por Parasuraman *et al.* (1988a).

O modelo Servqual é composto por 22 variáveis dispostas nas seguintes dimensões: confiabilidade, receptividade, aspectos tangíveis e empatia. Freitas; Bolsanello; Viana (2008, p. 90) detalham as variáveis:

- confiabilidade: confiabilidade de um serviço é a capacidade de prestar o serviço de forma confiável, precisa e consistente. É uma dimensão importante para a qualidade dos serviços bibliotecários, pois informações corretas e precisas impactam fortemente na qualidade dos trabalhos acadêmicos e científicos;
- receptividade: é a disposição de prestar os serviços prontamente e auxiliar os usuários, caracterizando-se por agilidade no atendimento, eficiência em resolver os problemas, atenção personalizada e a cortesia dos funcionários;
- segurança (abrange as dimensões competência, cortesia, credibilidade e segurança): Refere-se à isenção de qualquer falha, risco ou problema e relaciona-se com o conhecimento e cortesia dos funcionários e sua capacidade de inspirar confiança;
- aspectos tangíveis: refere-se à aparência de qualquer evidência física do serviço bibliotecário, ou seja, a aparência limpa ou a forma de se vestir dos funcionários, a limpeza das instalações, o estado de conservação do acervo, a atualização e inovação de novos equipamentos e facilidade no acesso às instalações;
- empatia (acesso, comunicação e entendimento do cliente): a empatia fornece atenção individualizada aos usuários das bibliotecas, buscando atender às suas necessidades específicas. Dentre os requisitos relacionados a esta dimensão, citam-se localização conveniente, acesso sinalizado, divulgação do horário de funcionamento e regras de utilização dos serviços. Frequentemente existe o contato direto entre o usuário e os funcionários das bibliotecas. Entretanto, com o advento da tecnologia da informação, este contato tem sido realizado virtualmente por meio de novos recursos de comunicação, tais como o acesso a homepage da biblioteca e a comunicação por e-mail.

O modelo Servqual avalia os serviços em duas etapas: na primeira etapa, são avaliadas as expectativas prévias dos clientes em relação ao serviço e na segunda etapa são avaliadas as percepções dos clientes em relação do desempenho do serviço prestado. A avaliação deste modelo é feita por meio de um questionário que utiliza a escala Likert⁷ de 7 pontos, cujos extremos são definidos com os conceitos “Discordo totalmente” e “Concordo totalmente”.

Para cada item do questionário, calcula-se o *Gap* 5, definido pela diferença

⁷ A Escala Likert é uma escala psicométrica utilizada principalmente em pesquisas de mercado para compreender as opiniões e atitudes de um consumidor em relação a uma marca, produto ou mercado alvo. Ela serve às organizações para fazer medições e saber sobre o grau de conformidade de uma pessoa ou respondente em relação a uma determinada sentença afirmativa ou negativa. Disponível em: <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/o-que-e-a-escala-likert/>

entre a percepção de cada avaliador acerca do desempenho (P, originado de Performance) do serviço prestado e as sua Expectativa (E) quanto à prestação do serviço (FREITAS; BOLSANELLO e VIANA, 2008, p. 91).

O modelo Servperf de Cronin; Taylor (1992) utiliza as mesmas variáveis e dimensões de modelo Servqual, no entanto, ao invés de analisar o *gap* existente entre as expectativas e a performance do serviço executado, o modelo Servperf capta a percepção do cliente apenas após o consumo do serviço (SOUTO; CORREIA-NETO, 2017).

Cronin; Taylor (1992; 1994), apontam que qualidade e satisfação são construtos diferentes e que a satisfação age como mediador, alterando as expectativas e avaliações sobre determinado serviço, por isso criticam o uso do paradigma da desconfirmação. A partir desse debate estes autores propõem a escala SERVPERF, que utiliza as mesmas variáveis da SERVQUAL, mas avalia apenas a experiência de consumo, deixando de lado a questão das expectativas (SOUTO; CORREIA-NETO, 2017). A avaliação deste modelo utiliza um questionário com a escala Likert de 5 ou 7 pontos, cujos extremos são definidos com os conceitos “Discordo fortemente” e “Concordo fortemente”.

Esses três modelos são utilizados pelas bibliotecas sendo adaptados aos seus contextos. No ano 2000, a *Association of Research Libraries* (ARL) em parceria com a Texas A&M University (Tamu) com a colaboração dos pesquisadores Cook, Thompson e Heath desenvolveu a escala Libqual (SOARES; SOUSA, 2015).

A Libqual é um instrumento adaptado para biblioteca com base no modelo Servqual, cuja finalidade era tornar a ferramenta mais adequada para o ambiente da biblioteca, pois a biblioteca não tem a finalidade comercial e lucrativa (BRITO; VERGUEIRO, 2012).

Morales *et al.* (2011), afirmam que o instrumento original da Libqual contemplava 41 perguntas subdivididas em cinco dimensões: valor afetivo do serviço, biblioteca como lugar, confiabilidade, disponibilidade de acervos físicos e acesso a informação.

Após ser utilizada, o modelo Libqual foi refinado para três dimensões em 2004 e atualmente utiliza um instrumento composto por 22 questões, com módulos opcionais de comentários livres e questões demográficas. Além disso, podem ser utilizadas cinco questões ligadas à competência informacional, sendo assim, compreende um total de 27 questões. Tal instrumento ainda possibilita o acesso à

versão Libqual *Lite*, que é uma forma simplificada contendo oito questões (SOARES; SOUSA, 2015, p. 85).

As três dimensões do modelo Libqual são: dimensão valor afetivo do serviço, dimensão controle da informação e dimensão biblioteca como lugar físico (BRITO; VERGUEIRO, 2012). Os autores explicam que na dimensão do valor afetivo do serviço observam-se os aspectos humanos da qualidade dos serviços, na dimensão controle da informação estão envolvidos aspectos como suporte da informação, facilidade de acesso à informação de forma autônoma e na dimensão biblioteca como lugar físico, percebem-se aspectos ligados às características físicas e tangíveis das bibliotecas.

As bibliotecas também utilizam a norma ISO 11620:2014, que tem o objetivo de endossar o uso de indicadores de desempenho em relação a qualidade dos serviços e difundir o conhecimento sobre como conduzir a medição de desempenho, garantindo assim a qualidade dos serviços (PIMENTA; COELHO JÚNIOR, 2016, p. 6).

A *International Organization for Standardization* (ISO), coloca que a avaliação é o “processo de estimar a eficácia, eficiência, utilidade, facilidade e relevância de uma serviço” (ISO, 2014a, p. 4, tradução nossa).

Pondera-se que os indicadores de desempenho, são ferramentas para determinar a qualidade e a eficiência dos serviços da biblioteca. Os indicadores de desempenho da ISO 11620:2014, utilizam a abordagem da *Balanced Scorecard* (BSC) que foi criada em 1992 por Robert S. Kaplan e David P. Norton como uma técnica que objetiva a integração e o balanceamento dos principais indicadores de desempenho de uma organização, podendo ser utilizado para avaliar a eficácia dos processos de planejamento e orçamento (PIMENTA; COELHO JÚNIOR, 2016).

Utilizando a abordagem BSC nota-se que os indicadores de desempenho da ISO 11620:2014 seguem quatro grandes áreas de medição:

- 1) recursos acessos e infraestrutura: nesta perspectiva apresenta indicadores que medem a adequação e a disponibilidade de recursos e serviços de bibliotecas. Por exemplo: pessoal, coleções e lugares de usuário;
- 2) Uso: esta perspectiva apresenta indicadores que medem a utilização de recursos e serviços de bibliotecas. Por exemplo: empréstimos, downloads e utilização de instalações;
- 3) Eficiência: esta perspectiva apresenta indicadores que medem recursos e serviços de eficiência em bibliotecas. Por exemplo: custos por empréstimo, tempo necessário para adquirir ou processar documentos, e a produtividade dos funcionários em processamento de multimídia;
- 4) Potenciais e Desenvolvimento: esta perspectiva fornece indicadores que meça a biblioteca e sua capacidade de obter recursos emergentes e financiamento suficiente para o desenvolvimento em áreas de serviços. Por exemplo, porcentagem de funcionários da biblioteca que presta serviço

via atendimento eletrônico e treinamento formal (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2014a).

Cada indicador é apresentado no formato padrão descrito abaixo:

- Nome: cada indicador deve ter um nome único descritivo;
- Objetivo: cada indicador deve ter um objetivo explícito, declarou em termos de serviço (s), atividade (s) ou uso (s) de recursos a serem avaliados;
- Âmbito: o âmbito de aplicação deve indicar os tipos de bibliotecas para que o indicador pode ser aplicado;
- Definição do indicador: cada indicador deve ser definido unicamente em termos de os dados a recolher e /ou a relação de ser estabelecida entre os dados;
- Método: os dados a serem coletados e os cálculos a serem realizados devem ser descritos de forma concisa;
- Interpretação e fatores que afetam o indicador: a declaração interpretação pode incluir as informações necessárias para interpretar os resultados de usar o indicador de desempenho;
- Fonte(s): as referências são fornecidas para documentar a fonte do indicador;
- Indicador relacionado(s) (opcional): se necessário, uma declaração está incluída a relação do indicador para outros indicadores nesta Norma (INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDARDIZATION, 2014a).

A gestão da qualidade em bibliotecas busca a satisfação do usuário, satisfação essa que só pode ser alcançada através de serviços eficientes e eficazes (PIMENTA; COELHO JÚNIOR, 2016, p. 8). A eficiência e eficácia pode ser alcançada através de combinações de modelos.

Na literatura são encontrados modelos híbridos, que combinaram os modelos listados anteriormente com o intuito alcançar resultados mais precisos. Foram identificados estudos que utilizaram os modelos SERVQUAL, LIBQUAL, SERVPERF e outros (SILVA, 2019a). O quadro 3 mostra aplicações de modelos híbridos em bibliotecas.



Quadro 3 - Modelos híbridos em bibliotecas

(continua)

Autoria	Ano	Local de aplicação	Descrição da aplicação
Babalhavaeji <i>et al.</i>	2009	 Irã	Avalia o desempenho de bibliotecas na Universidade Islâmica Azad, Ciências e Filial de Pesquisa
Carvalho; Dominguez	2012	 Portugal	Estudo de caso que reflete sobre a avaliação do nível de qualidade dos serviços bibliotecários da Universidade Portuguesa dos Traços nos Montes e Alto Douro (UTAD), a fim de identificar o seu potencial de melhoria. A metodologia contemplou ferramentas conceituais como SERVQUAL, LIBQUAL e

Quadro 3 - Modelos híbridos em bibliotecas

(conclusão)

Autoria	Ano	Local de aplicação	Descrição da aplicação
			BIQUAL. O levantamento de dados indica claramente as áreas em que a Biblioteca/UTAD deve direcionar seus esforços para melhorar a qualidade de seus serviços e atender às expectativas dos usuários. potencial de melhoria. A metodologia contemplou ferramentas conceituais como SERVQUAL, LIBQUAL e BIQUAL. O levantamento de dados indica claramente as áreas em que a Biblioteca/UTAD deve direcionar seus esforços para melhorar a qualidade de seus serviços e atender às expectativas dos usuários
Soares; Sousa	2015	 Brasil	Estudo que identifica e analisa a percepção dos usuários do Sistema de Bibliotecas e Informação na Universidade Federal de Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais, acerca da qualidade dos serviços prestados por essas bibliotecas. Para se atender a esse objetivo, adaptou-se a escala SERVQUAL e o modelo LIBQUAL, para a elaboração do questionário. Resultados: os usuários esperam que as bibliotecas cumpram o que lhes é prometido em relação aos atributos dos serviços; que os funcionários estejam dispostos a auxiliar os os usuários; e que os funcionários transmitam conhecimento e cortesia
Dash; Padhi	2016	 Índia	Trata do desenvolvimento da escala de avaliação de qualidade de serviços bibliotecários (LSQA). Esta escala contém um total de 44 itens e inclui quatro dimensões: a) infraestrutura / ambiente da biblioteca; b) coleta da biblioteca; c) serviços bibliotecários; d) equipe da biblioteca. Espera-se que a escala LSQA possa ajudar os profissionais e acadêmicos da biblioteca a entender com mais clareza as necessidades dos usuários e melhorar a qualidade do serviço das bibliotecas

Fonte: Adaptado, pela autora, a partir de Silva (2019a).

Os modelos híbridos trazem benefícios na medida em que trazem completude para a avaliação dos serviços das bibliotecas. A combinação de modelos preenche eventuais fragilidades.

Por fim, apresentam-se alguns conceitos relacionados aos serviços informacionais pois “suas definições permitem relacionar pesquisas de acordo com o viés teórico, epistemológico ou metodológico que melhor lhe represente” (SILVEIRA; KARPINSKI; VARVAKIS, 2020, p. 10).

Os referidos autores observaram uma profusão de conceitos relacionados aos serviços informacionais, assim como Rozados (2006, p. 59) que afirma “a literatura específica sobre o assunto não aponta um conceito de serviços de informação”.

Passos *et al.* (2016) complementa a autora supracitada, ao inferir que por meio de uma análise da literatura, confirmou a dificuldade em localizar um conceito

específico para serviços de informação.

Com isso, eles desenvolveram um quadro conceitual “com o objetivo de destacar, de forma sintética, a conceituação do campo de análise em questão” (SILVEIRA; KARPINSKI; VARVAKIS, 2020, p. 10). O quadro 4 demonstra as considerações dos autores.

Quadro 4 - Conceitos de serviços informacionais

(continua)

Autor	Conceito
Davig (1978)	Por serviços de informação referimo-nos geralmente aos mais comumente difundidos produtos e atividades das unidades de informação
Borges (2007, p. 116)	[...] podem ser considerados como o resultado de todo o processo de gestão de informação, pois falar deles leva-nos a falar das necessidades e do uso que o usuário faz da informação, bem como das fontes disponíveis para o acesso à informação
Duarte <i>et al.</i> (2015, p. 608), Victorino e Schiessl (2018, p. 26)	O serviço de informação em biblioteca pode ser entendido como alg feito por um profissional, com vistas a atender ao interagente e dar uma direção para os recursos de informações de que ele necessita. Seria uma facilitação para o alcance de resultados de uma necessidade informacional
Ernesto <i>et al.</i> (2014)	[...] atender ao interagente e dar uma direção para os recursos de informações de que ele necessita. Seria uma facilitação para o alcance de resultados de uma necessidade informacional. Trata-se de atender a determinada demanda, ou seja, procurar satisfazer aos interesses de informação do interagente na temática que ele procura na Unidade de Informação
França, Souza e Portela (2017, p. 267)	[...] um serviço de informação consiste em uma atividade de identificação, aquisição, processamento e transmissão de informação e, por muitas vezes no fornecimento de um produto de informação
Rados <i>et al.</i> (2016, p. 25)	[...] um ato ou desempenho ofertado, com a exigência de competências especializadas (recurso operante – conhecimentos e habilidades) na produção de recursos informacionais que habilitem a um agente a obter resultados em uma ampla gama de ambientes, com intuito de identificar as necessidades de informação, garantir que a informação relevante esteja disponível para um determinado beneficiário e, continuamente, comunicar aos usuários do sistema dos serviços de informação que são ofertados, e com isso promover o acesso oportuno à informação

Quadro 4 – Conceitos de serviços informacionais

(conclusão)

Autor	Conceito
Rossi, Costa e Pinto (2014, p. 112)	[...] entendidos como toda assistência fornecida aos usuários para suprir as suas necessidades, sendo o serviço de referência (entrevista realizada com o usuário para identificar sua necessidade informacional) compreendido como um dos serviços.
Rozados (2004); Rozados (2006, p. 54); Silva <i>et al.</i> (2018a); Silva e Farias (2017, p. 111); Silva <i>et al.</i> (2018b)	[...] atividade destinada à identificação, aquisição, processamento e transmissão de informação e ao seu fornecimento, se configurando como todo processo de auxílio ao usuário na busca de informação ou na satisfação de suas necessidades informacionais

Fonte: Adaptado, pela autora, a partir de Silveira; Karpinski; Varvakis (2020).

Com este quadro conceitual desenvolvido por Silveira; Karpinski; Varvakis (2020), percebe-se diferentes faces quanto a aspectos históricos e conceitos utilizados para definir a temática de serviços informacionais. A literatura científica demonstra que este tipo de serviço oferecido em UI moldou-se de acordo com as necessidades dos interagentes em seu contexto social, econômico e tecnológico.

2.4 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A noção de Competência em Informação (COINFO), tem como referência a *information literacy* e o bibliotecário Paul Zurkowski, em 1974 (BELUZZO, 2020a, p. 2).

Silva (2019b, p. 100) coaduna com a autora supracitada ao afirmar que:

Em 1974 Paul Zurkowski, bibliotecário americano e presidente da Associação da Indústria da Informação, cunhou o termo *information literacy* (no Brasil conhecido como competência em informação) usado pela primeira vez em um relatório apresentado à Comissão Nacional de Bibliotecas e Ciência da Informação. Inicialmente voltado à necessidade de desenvolver habilidades diante do novo contexto tecnológico, o documento previa ações de um programa nacional no sentido de estabelecer metas para a educação em competência em informação a toda a população dos EUA, que deveriam ser atingidas até 1984.

No relatório intitulado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, Zurkowski pondera que as pessoas instruídas na aplicação dos recursos informacionais em ambientes de trabalho, podem ser consideradas competentes em informação pois elas tem habilidades para utilizar uma vasta gama de recursos informacionais na solução de problemas de informação e reconhecem o valor da

informação e a habilidade de ajustar a informação para atender as diferentes necessidades de informação no contexto da explosão informacional (ZURKOWSKI, 1974).

Bawden (2001), cita alguns termos que já foram relacionados a COINFO como: *digital literacy*, *network literacy*, *hyperliteracy*, *Internet literacy*, *computer literacy* e *media literacy*.

Spudeit (2016, p. 237) complementa o autor ao inferir que:

Em Portugal o termo se chama “*literacia informacional*”, na Espanha e em países com língua espanhola traduziram como *alfabetización informacional*. Em países de língua inglesa se adotou *information literacy* mesmo, apesar de que no Reino Unido, Austrália e Canadá são usadas às vezes as expressões *library skills*, *digital literacy* e *media literacy*. No Brasil alguns pesquisadores chamam de habilidades informacionais, alfabetização informacional, letramento informacional, mas o termo comumente mais adotado é competência em informação – ou o seu substantivado competência informacional.

A Associação Americana de Bibliotecas (ALA), esclarece que a *information literacy* é “conjunto de habilidades indispensáveis ao indivíduo para reconhecer quando uma informação é necessária e ter habilidades para localizá-la, avaliá-la e usá-la eficazmente” (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000, p. 2, tradução nossa).

Belluzzo (2005b, p. 39), explica que este conjunto de habilidades é desenvolvido segundo:

[...] processo contínuo de interação e internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades específicas como referenciais à compreensão da informação e de sua abrangência, em busca da fluência e das capacidades necessárias à geração do conhecimento novo e sua aplicabilidade ao cotidiano das pessoas e das comunidades ao longo da vida.

Dessa forma, a COINFO é um processo no qual as pessoas desenvolvem habilidades de busca, avaliação, localização e uso da informação para a construção de conhecimentos. Nessa direção, ao desenvolver essas habilidades as pessoas estão aptas para “discernir o que é verdade e o que é falso, o que é certo e o que é errado, o poder de saber para ter argumentos, o poder para conhecer as informações e exercer plenamente sua cidadania” (SPUDEIT, 2016, p. 239).

Levando em consideração que a COINFO é um processo, faz-se necessário a composição de diretrizes, modelos e padrões. Internacionalmente, reconhece-se os

documentos *Information Literacy Standards in Science and Technology* publicado pela ALA/IFLA em 2005, o documento *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* publicado pela IFLA em 2006 e o documento *Towards in information literacy indicators* divulgado em 2008 pela UNESCO.

O documento *Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning* da IFLA, foi traduzido por Beluzzo como Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação para Aprendizagem Permanente e publicado em 2008.

Existem vários marcos históricos relacionados ao surgimento da COINFO. A nível nacional e internacional tem-se a Declaração de Praga (2003), Declaração de Alexandria (2005), Declaração de Toledo (2006), Declaração de Lima (2009), Manifesto de Paramillo (2010), Declaração de Múrcia (2010), Declaração de Maceió (2011), Declaração de Féz (2011), Declaração de Havana (2012), Declaração de Moscou (2012), Manifesto de Florianópolis sobre Competência em Informação e as Populações vulneráveis e minorias (2013) e Declaração de Lyon (2014), Carta de Marília sobre Competência em Informação (2014).

A Declaração de Praga (2003), foi organizada pela Comissão Nacional de Biblioteconomia e Ciência da Informação e pelo Fórum Nacional de Alfabetização da Informação, esta Declaração teve como tema Rumo a uma sociedade alfabetizada em Informação (ALMEIDA, 2015b, tradução nossa).

De acordo com Almeida (2014b, p. 131), a Declaração de Alexandria (2005) “declara que a Competência Informacional e aprendizagem ao longo da vida são os requisitos indispensáveis da sociedade de informação e que estas são determinantes para o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade dos cidadãos”.

A Declaração de Toledo (2006), teve como tema “Biblioteca, aprendizagem e cidadania, que estabelecia uma agenda combinando planejamento teórico e experiências práticas e cooperação entre diversas instituições e profissionais” (ALMEIDA, 2015c, p. 3).

Segundo a autora, na Declaração de Lima (2009) houve avanço “propondo a realização de diagnósticos locais, regionais e nacionais; a inclusão dos conteúdos de competências informacionais nos programas educativos formais e informais, com a preocupação de compartilhar resultados e avaliações” (ALMEIDA, 2015c, p. 3).

No ano de 2010 foi feito o Manifesto de Paramillo (2010) e a Declaração de Múrcia (2010). Almeida (2015c, p. 3) explica que:

[...] a de Paramillo, produzida durante o X Colóquio Internacional sobre Tecnologias Aplicadas aos Serviços de Informação, em Venezuela, cuja conclusão foi ratificar o propósito de desenvolver nas pessoas as habilidades em informação, e que as bibliotecas são espaços sociais adequados para apoiar esse processo e desenvolvê-lo.

E a Declaração de Múrcia reforça o papel da biblioteca como um recurso fundamental de inclusão social, incentivando a formação de competências básicas em apoio ao aprendizado permanente.

No ano seguinte foi elaborada a Declaração de Maceió (2011), durante o XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação que é considerado um marco na COINFO brasileira. Esta Declaração reitera “os objetivos de melhoria da educação mediante a participação de bibliotecas e outras instituições” (ALMEIDA, 2015c, p. 3).

Já a Declaração de Féz (2011), tratou sobre mídia e alfabetização informacional e reafirmou o direito à informação e o uso das TICS para o desenvolvimento humano sustentável (ALMEIDA, 2015c, p. 3).

A Declaração de Havana (2012), estabeleceu 15 ações que são:

1. Formar em todas as subcompetências-processos informacionais
2. Considerar tanto o geral como o específico
3. Voltar-se para uma formação o mais efetiva possível
4. Procurar que a formação nestas competências seja para todos
5. Trabalhar pelo seu reconhecimento como uma formação transversal e fundamental em todos os contextos
6. Criar espaços para o intercâmbio permanente das aprendizagens adquiridas no desenvolvimento dos programas de formação em diferentes contextos
7. Apoiar e apoiarmo-nos mutuamente no crescimento e desenvolvimento dos programas de formação
8. Facilitar e manter o intercâmbio e o apoio mediante a utilização de diferentes recursos Web
9. Possibilitar espaços e momentos de formação/atualização colaborativa e interdisciplinar
10. Fomentar a importância da formação nestas competências, em diferentes instâncias locais, nacionais e regionais, com base no reconhecimento que recebeu de organizações de prestígio mundial
11. Procurar que a formação nestas competências responda às necessidades concretas de informação, segundo as necessidades sociais de cada contexto
12. Desenvolver temáticas de pesquisa de forma permanente e que fomentem o trabalho colaborativo inter e transdisciplinar
13. Realizar e desenvolver trabalhos colaborativos para a obtenção de diagnósticos atualizados sobre o desenvolvimento dessa formação em cada contexto
14. Facilitar a formação e a atualização dos profissionais da informação, atuais e futuros, na aquisição das competências necessárias para atuar como líderes adequados de formação
15. Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias (IFLA, 2012c).

Estas ações reinteram o que havia sido acordado nas outras declarações feitas

até então.

A Declaração de Moscou (2012), foi realizada no mesmo ano durante a Conferência Internacional “Alfabetização Midiática e Informacional na Sociedade do Conhecimento”. Esta Declaração orientou a formulação de políticas e estratégias para o incremento da consciência pública sobre a importância da competência em informação (ALMEIDA, 2015c).

No ano seguinte, é feito o Manifesto de Florianópolis sobre Competência em Informação e as Populações vulneráveis e minorias durante o II Seminário Competência em Informação: Cenários e tendências, realizado no XXV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Neste Manifesto foi reconhecido pela primeira vez, a competência em informação como condicionante às ações inclusivas (ALMEIDA, 2015c, p. 4).

Em 2014, foi feita a Declaração de Lyon e a Carta de Marília sobre Competência em Informação. A Declaração de Lyon versa sobre o acesso à informação e o conhecimento (IFLA, 2014d) e a Carta de Marília colocou a COINFO como:

área estratégica para o desenvolvimento social e humano e a melhoria da qualidade das organizações com o propósito de garantir que todos tenham acesso, compreendam, utilizem e compartilhem a informação necessária para a construção do conhecimento e o alcance de cenários futuros envolvendo ações governamentais, institucionais e da sociedade civil projetados para o período de 2016 a 2030 (FEBAB, 2014d).

De acordo com Silva (2019b, p. 105), esses documentos:

[...] caracterizam a competência em informação como instrumento determinante para o desenvolvimento da aprendizagem informacional nos processos de busca, avaliação, uso, criação e disseminação da informação em relação aos aspectos social, ocupacional e educacional das pessoas. Também afirmam que as bibliotecas são instituições responsáveis para o desenvolvimento dos programas de ColInfo inclusive para o processo de inclusão social.

A COINFO, traz em sua essência a formação de cidadãos críticos e reflexivos e remete a inovação, inclusão social e educação inclusiva. Nesse aspecto, pode ser desenvolvida em diferentes espaços formativos como o Ensino Superior.

Considerando isso, no ano 2000, a *Association of College and Research Library* (ACRL) publicou o documento *Information Literacy Standards for Higher Education*

que traz padrões para avaliar a COINFO de indivíduos no âmbito do Ensino Superior.

São cinco padrões e vinte e dois indicadores de desempenho que tem foco nas necessidades dos estudantes do Ensino Superior (em todos os níveis) e listam uma série de aspectos pelos quais é possível avaliar o progresso dos estudantes em relação a competência em informação (ACRL, 2000).

Em 2015 foi realizada a revisão e atualização desses padrões, a ACRL publicou o documento *Framework for Information Literacy for Higher* que é constituído por seis aspectos baseados em um conjunto de conceitos centrais que estão interconectados, oferecendo, também, opções de implementação flexíveis (Nicolino; Casarin, 2021, p. 5).

A nível nacional, Belluzzo (2018c, p. 24), destaca cinco padrões básicos de indicadores de avaliação da COINFO:

- a) Padrão 1 – A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação.
- b) Padrão 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade.
- c) Padrão 3 – A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes.
- d) Padrão 4 – A pessoa competente em informação, individualmente, ou como membro de um grupo, usa a informação com efetividade para alcançar um objetivo/obter um resultado.
- e) Padrão 5 – A pessoa competente em informação compreende as questões económicas, legais e sociais da ambiência do uso da informação e acessa e usa a informação ética e legalmente.

Observa-se que estes indicadores foram elaborados com base nos referenciais internacionais e contribuem para o desenvolvimento e avaliação dos princípios e conceitos da COINFO (BELUZZO, 2018c).

Em 2016, a ACRL discorre sobre a implantação e o desenvolvimento da COINFO a partir da adoção de um conjunto articulado de ideias centrais que devem considerar o ambiente de ensino e o “ecossistema” de informação em que as instituições estão inseridas.

A partir das diretrizes internacionais e dos marcos históricos apresentados surgiram diferentes conceitos sobre a temática. O conceito que rege esta pesquisa é o de Spudeit (2016, p. 240) que pontua:

Ser competente em informação significa desenvolver de forma contínua as diferentes habilidades para detectar as necessidades no uso de informação, ter conhecimentos em fontes, recursos, suportes de informação para

aplicação na compreensão e disseminação da informação visando à construção e compartilhamento do conhecimento. Isso deve começar na infância, mas se estende por toda a vida de um indivíduo.

Com isso, esta pesquisa propõe o desenvolvimento de um Programa de COINFO para os estudantes com NEE vinculados a BC da UDESC para mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes direcionadas à informação e seu universo (DUDZIAK, 2003).

A IFLA (2007e, p. 14), coloca que “os bibliotecários e outros especialistas da informação devem ser os promotores dos programas de desenvolvimento de habilidades em informação e suas atividades”.

Para o planejamento de programas desta natureza é preciso “[...] formação de uma equipe interdisciplinar para conhecer as diferentes propostas existentes e desenvolvidas em outros países e no Brasil, como também para avaliar e adequá-las para serem usadas em suas instituições” (SPUDEIT, 2016, p. 254).

Silva (2019b, p. 107), menciona que:

Como exemplo das universidades é importante a participação de profissionais de Biblioteconomia (bacharéis, licenciados e técnicos) pois possuem competências para gerenciar recursos, fontes, bibliotecas e são qualificados para compreender todo processo de ensino-aprendizagem.

Spudeit (2016, p. 244), complementa a autora ao citar que:

É importante ressaltar mais uma vez que esses programas não devem ser planejados e executados somente pelo bibliotecário ou pela equipe da biblioteca, mas deve-se buscar parcerias dentro e fora da instituição com diferentes profissionais e grupos de interesse enquanto usuários da informação para legitimar o trabalho dos bibliotecários e principalmente proporcionar maior eficácia no programa a ser desenvolvido. Além disso, os programas devem estar articulados e estar de acordo com a missão, metas e objetivos da instituição onde o mesmo será implementado considerando o ambiente e os recursos em que será desenvolvido.

O planejamento de um Programa de COINFO deve considerar um acompanhamento e a avaliação no decorrer das atividades propostas, para isso ser feito existem os indicadores de avaliação para verificar se as metas e objetivos do programa foram atingidos (SILVA, 2019b). A autora esclarece que também existem metodologias para o monitoramento e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

Pereira (2015), apresenta alguns métodos de avaliação que podem ser usados

como a entrevista, painéis, diários, *quiz*, autoavaliação, simulação, observação, ensaios, questionários de múltiplas escolhas, relatórios e enfatiza o uso de portfólios como sendo um instrumento bem completo para acompanhar os alunos no desenvolvimento das competências informacionais e efetuar uma avaliação formativa. Também pode-se usar a triangulação que consiste no uso de vários métodos de avaliação reunindo dados para sedimentar a avaliação (SPUDEIT, 2016).

Anastasiou; Alves (2012) indicam que os Programas também podem ser avaliados por meio do estudo de texto, portfólio, *brainstorming*, mapas conceituais, solução de problemas, estudo de caso, júri simulado, entre outros.

O Programa de COINFO elaborado para os estudantes com NEE vinculados a BC da UDESC está detalhado na seção 5 da pesquisa.

2.4 O PROCESSO FORMAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A educação formal “é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (GOHN, 2006, p. 28), ou seja, tem um espaço próprio para ocorrer, prevê conteúdos e é institucionalizada. A autora destaca que seu objetivo concerne ao “ensino e aprendizagem de conteúdos historicamente sistematizados”, o que prepara o indivíduo para atuar em sociedade como cidadão ativo.

Essa seção, demonstra um panorama histórico dos principais fatos ocorridos no processo formal de educação no Brasil.

O processo formal de educação no Brasil, inicia no período da Colônia (1500-1822) com a chegada dos portugueses. A Companhia de Jesus ficou encarregada pela instrução dos que aqui moravam e o Padre Manoel da Nóbrega foi precursor nas atividades educacionais brasileiras.

Com o objetivo de converter e catequizar os nativos, o padre Nóbrega elaborou um plano de ação que veio ser o primeiro projeto de educação da Colônia para aqueles que se convertessem à fé católica, tendo as seguintes orientações:

- a) proibir que comessem carne humana;
- b) impedir que fizessem guerra sem licença do governador;
- c) não permitir aos homens ter mais que uma mulher;
- d) que se vestissem, ao menos após batizados;
- e) proibir a presença de feiticeiros;
- f) fazê-los viver em paz entre si e com os cristãos;
- g) impedir o nomadismo, fixando-os na terra para facilitar a catequização;
- h) e que suas terras fossem repartidas com a Companhia (NISKIER, 1969,

apud ALVES, 2009).

Os jesuítas iniciaram seu trabalho educativo com os indígenas adultos, mas logo perceberam que seria impossível convertê-los sem que soubessem ler, escrever, contar, e falar o português então direcionaram seus esforços para as crianças (NISKIER, 1969). O autor coloca que as aulas das primeiras escolas eram muitas vezes realizadas ao ar livre ou em cabanas improvisadas.

Posteriormente, foram construídas escolas e em 1570 havia cinco escolas de instrução elementar: Porto Seguro, Ilhéus, Espírito Santo, São Vicente e São Paulo de Piratininga; e três colégios: Salvador, Rio de Janeiro e Olinda (ALVES, 2009).

No entanto, os jesuítas atuaram não só no ensino das primeiras letras mas fundaram também os cursos de Letras e Filosofia, na época considerados cursos secundários, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior, para a formação de sacerdotes para a Companhia (ARANHA, 2005 *apud* ALVES, 2009).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal e suas atividades de ensino foram encerradas. Segundo Souza (2004), com a expulsão dos jesuítas a situação educacional do Brasil Colônia piorou.

Observa-se que até o início do século XIX, a educação brasileira estava praticamente na estaca zero. Ao acabar com o sistema jesuítico, Pombal não ofereceu outro sistema de ensino que pudesse chegar próximo ao que se tinha ou que desse continuidade ao que estava sendo feito.

Essa situação só foi modificada com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808. A Família Real trouxe mudanças na ordem social, política e econômicas que foram visíveis no campo educacional e cultural.

Instituições de nível cultural e educacional foram instaladas, trazendo novos cursos e atividades. Nessa época, chegaram os primeiros volumes da Biblioteca Nacional (BN), e foram criadas escolas de Ensino Superior, e o Jornal Gazeta do Rio de Janeiro, primeiro jornal brasileiro.

Destaca-se do período do Brasil Monárquico (1822-1889), o Projeto de Lei Geral de 15 de outubro de 1827 que determinava a:

criação de escolas de primeiras letras e institui o ensino primário para o sexo feminino em todas as cidades, vilas ou povoados mais populosos, com o intuito de criar uma rede escolar no Brasil, e baixava determinações sobre formação e contratação de professores (ALVES, 2009, p. 41).

Nota-se que essa lei viabilizou o acesso à educação formal para as meninas e direitos para a classe dos professores.

O Brasil Monárquico contou, também, com o retorno dos jesuítas ao Brasil, em 1845, eles voltam ao Brasil para abrir um colégio em Florianópolis (Santa Catarina) chamado Colégio Catarinense. Os jesuítas retomam suas atividades na área da educação seguindo o mesmo método usado na fase inicial, ou seja, instalaram casas, novos colégios e universidades.

Em síntese, o período monárquico não apresentou avanços no setor educacional, resultando na criação de poucas leis, decretos e resoluções.

Posteriormente, o Brasil entra no período republicano que se divide em 5 fases: República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); República Populista (1945-1964); Ditadura Militar (1964-1985) e Nova República (a partir de 1985) (DIAS, 2020a).

Durante a República Velha (1889-1930) ou Primeira República, a educação passou por poucas alterações, dentre elas destaca-se a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892 que reforma do ensino público primário e secundário, criando três graus de ensino: primário, subdivido em preliminar e complementar, secundário e superior.

Peeters; Cooman (1969, p. 140), dizem que o ensino primário em nível nacional começou sob a orientação do pedagogo Lourenço Filho entre 1920 e 1930, ao conhecer a Escola Nova⁸, método de ensino do filósofo americano John Dewey. O ensino secundário estava aos cuidados do governo Federal, mas era precário devido às dificuldades de organização e estruturação do novo regime.

O desinteresse do novo regime pela educação está nítido na promulgação da primeira Constituição, em 24 de fevereiro de 1891, que é completamente omissa, não reservando sequer uma linha para falar da obrigatoriedade da escolarização (ALVES, 2009).

A política nacional toma um novo rumo na Era Vargas que se divide em duas fases: a Segunda República (1930-1937) e a Terceira República (1937-1945) (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4487). A Era Vargas é assim chamada por conta do presidente Getúlio Dornelles Vargas.

No início da Era Vargas, foi estabelecida a segunda Constituição Republicana

⁸ Os pressupostos na Escola Nova colocam o professor como um direcionador do saber e os alunos são agrupados de acordo com as áreas de interesses. Assim, as atividades seriam mais livres o professor atuaria como um estimulador do processo educativo que decorreria de um ambiente que propiciava o aprendizado (BOUTIN; SILVA, 2015).

em 16 de julho de 1934 que contempla a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. É reservado um subsídio do governo para o ensino privado que prevê a isenção de qualquer tributo para as instituições de ensino particular desde que fossem reconhecidas como idôneas.

Aparece pela primeira vez a determinação de que em todos os estabelecimentos, oficiais e privados, o ensino deve ser ministrado em português, idioma oficial do país (ALVES, 2009).

Durante o mandato da Segunda República, Vargas criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, onde Francisco Campos foi ministro. Logo que assume o ministério, ele institui uma série de decretos que foram chamados de Reforma Francisco Campos.

Saviani (2008b) *apud* Boutin; Silva (2015) apontam os referidos decretos:

- a) Decreto n. 19.850, criando o Conselho Nacional de Educação.
- b) Decreto n. 19.851, organização do ensino superior.
- c) Decreto n.19.890, organização do ensino secundarista.
- d) Decreto n. 19.941, instituição do ensino religioso no ensino público.
- e) Decreto n. 20.158, organização e regulamentação do ensino comercial.

Esses decretos demonstram a presença ativa do Estado na educação. Para estudiosos e críticos da educação, a Era Vargas representa um tempo de estagnação na educação brasileira e os avanços conquistados no movimento renovador que influenciou a Constituição de 1934, foram suprimidos.

A Terceira República materializa-se após Vargas dar um golpe de Estado para permanecer no poder. Ele instala o Estado Novo, que é guiado pela terceira Constituição instaurada em 10 de novembro de 1937 (BRASIL, 1937c).

A terceira Constituição mantém os principais pontos da segunda Constituição em relação a educação, exceto a obrigatoriedade do idioma português que foi uma novidade na Constituição anterior. A terceira Constituição reforça a obrigação do Estado com o ensino profissional (PALMA FILHO, 2005).

Nessa esteira, o ministro da Educação, Gustavo Capanema, cria as Leis Orgânicas de Ensino, ou Lei Capanema, que segundo Palma Filho (2005 p. 95) abrange:

- Lei Orgânica do ensino Industrial, criada a partir do decreto lei n. 4.073 datada de 30 de janeiro de 1942;
- Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir

do decreto de lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942;
- Reforma da Legislação para o ensino secundário, com o decreto de lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942;
- Elaboração da lei orgânica para o ensino comercial, a partir do decreto lei n. 6 de 28 de dezembro de 1943.

As Leis Orgânicas de Ensino, tratam a educação como uma ideologia que prepara a classe trabalhadora para o mercado de trabalho e a classe burguesa para o Ensino Superior. Diante disso, o Estado age sobre a educação no sentido de impulsionar uma lógica capitalista que incentiva o lucro e a competição.

Frente a essas posturas e outros desgastes políticos, a situação de Vargas fica enfraquecida e a sociedade clama por mudanças. Então, “no dia 29 de outubro de 1945 os generais Góes Monteiro e Eurico Gaspar Dutra, contrariando-as depuseram Getúlio do poder, chegando, o fim do seu longo governo ditatorial e do Estado Novo” (ALVES, 2009, p. 63).

Com o fim da Era Vargas, inicia-se a República Populista (1945-1964) que promulga a quarta Constituição do Brasil em 18 de setembro de 1946. Para Niskier (1969, p. 71):

A Constituição de 1946 foi um instrumento notável de democratização do ensino, tendo sido marcada pela preocupação de servir à educação e aos ideais de liberdade, o que se pode explicar por dois fatos marcantes: ela foi celebrada logo após o término da ditadura de 15 anos e o final da II Guerra Mundial, em que o Brasil se empenhou para defender a democracia. **Nela se inspirou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, que foi aprovada em dezembro de 1961, depois do que convencionou chamar de “guerra dos 13 anos”, que foi o tempo de sua discussão no Congresso Nacional** (grifo nosso).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi estabelecida em 20 de dezembro de 1961, pela Lei nº 4.024. Entre suas diretrizes salienta-se:

a determinação de que a educação é um direito que deve ser assegurado pelo poder público; a obrigatoriedade do ensino primário para todos, porém a criança só poderia ser matriculada a partir dos 7 anos de idade; e a liberdade da iniciativa privada de atuarem em todos os níveis da educação (BRASIL, 1961d).

Em paralelo a promulgação da LDB nº 4.024/61, surge o Método de Educação Popular do professor Paulo Freire que defendia uma educação preocupada com os problemas da época e com o desenvolvimento da consciência crítica.

O Método Paulo Freire nasceu no Movimento de Cultura Popular (MCP), no Recife, no início da década de 1960. No MCP, Freire coordenou projetos chamados

Círculos de Cultura e Centros de Cultura.

Os projetos de Paulo Freire, são expostos por Jardimino; Arango (2020, p. 1079) como:

[...] afirmar que todo ato educacional é um ato político, pelo fato da educação carregar a potencialidade da transformação da sociedade por intermédio de uma consciência crítica da realidade, tarefa que tanto o educador quanto o educando devem assumir em um ato educativo.

De acordo com Cunha; Góes (1985, p. 21) o método Paulo Freire seguia 5 etapas:

- 1) levantamento do universo vocabular do grupo de alfabetizandos;
- 2) seleção nesse universo das palavras geradoras, levando em consideração um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade do engajamento na realidade social, regional e nacional;
- 3) criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar;
- 4) criação de fichas roteiros, que auxiliam os monitores de debates no trabalho;
- 5) construção de fichas com a decomposição das palavras fonêmicas correspondentes às palavras geradoras.

Com esses pressupostos, Freire passou a ser conhecido como educador popular progressista. Sua proposta educativa inovadora chamou a atenção do presidente João Belchior Marques Goulart que por meio do Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, convocou Freire para elaborar um projeto nacional de alfabetização.

O projeto nacional coordenado por Freire chamava-se o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) e foi instituído por meio do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.

O PNA almejava alfabetizar 5 milhões de adultos com uma educação politizadora, ou problematizadora. Porém, esse tipo de educação não atendia aos interesses dominantes da época, então no dia 1º de abril de 1964, os militares depuseram o presidente Goulart, e extinguiram o PNA em 16 de julho de 1964 (ALVES, 2009).

O Regime Militar (1964-1985), foi um dos períodos mais tristes da história brasileira, foi marcado pela perseguição de milhares de pessoas, assassinatos, prisões e exílios. Paulo Freire foi preso e exilado na Bolívia onde permaneceu por pouco tempo até ir para o Chile (JARDILINO; ARANGO, 2020).

Em relação à educação, os militares substituíram o MCP pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O MOBRAL foi estabelecido pela Lei nº 5.360 de 15 de dezembro de 1967 e não erradicou o analfabetismo no Brasil. De acordo com dados da Diocese de Juazeiro (1983), quando extinto em 1985, o MOBRAL deixou 30 milhões de analfabetos no país.

Em meio a um regime opressor, cresciam instabilidades políticas e discussões acerca de uma nova LDB. Alves (2009, p. 70) explica que:

Dois blocos sustentavam essas discussões: um que defendia a escola pública e outro ligado ao governo buscava fazer da escola um condutor para o mercado de trabalho. O Ministro da Educação e Cultura do regime, em 1964, Roberto de Oliveira Campos, defendia a ideia que o ensino secundário deveria atender aos pobres e o ensino superior está reservado para as elites.

Esses preceitos relacionam-se com as ideias da Era Vargas. Para validar os seus ideais perante a sociedade e torná-los legítimos, os militares fizeram propagandas com *slogans* como: “Brasil grande, ame-o ou deixe-o; Esse é um país que vai pra frente, Ninguém segura este país” entre outros.

Niskier (1969), infere que o Regime Militar também foi marcado pela promulgação da quinta Constituição em 24 de janeiro de 1967 que:

Determinava a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens entre sete a quatorze anos de idade, devendo ser ministrado pelos poderes públicos nos diferentes graus. Deixava livre à iniciativa privada, desde que respeitasse as leis. Mantém a isenção de tributos às instituições privadas como também previa ajuda técnica e financeira, inclusive com bolsas de estudos. Quanto ao idioma determinava que somente o primário seria ministrado em português. (NISKIER, 1969, p. 35).

Passados dois anos da promulgação da quinta Constituição, os militares outorgam a Ementa Constitucional nº 1 que possibilitou as instituições privadas a cobrança financeira do Ensino Médio ou substituição a gratuidade por bolsas de estudo restituíveis, que prejudicou milhares de estudantes brasileiros.

Alves (2009, p. 72), pontua que em 11 de agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692 que fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, essa lei:

[...] ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, juntou o antigo primário com o ginasial, acabou com o exame de admissão e criou a escola única profissionalizante. Determinou que o ensino de 1º e 2º graus fosse ministrado obrigatoriamente em português. Pela Lei os cursos de 2.º grau em todo o país passaram a ser profissionalizantes.

Após a promulgação desta lei, a educação não teve alterações substanciais. Segundo Minto (2006), a história registra oficialmente o dia 15 de março de 1985 como o fim da Ditadura Militar e o começo da Nova República.

A Nova República (a partir de 1985) inicia com a eleição indireta de Tancredo de Almeida Neves, porém, ele não chega a assumir a presidência pois falece em 21 de abril de 1985 (MINTO, 2006) antes de ser empossado. Em seu lugar assume a presidência José Sarney de Araújo Costa, no dia 22 de abril de 1985 (BANCO DE DADOS FOLHA, 1985) com a incumbência de redemocratizar o Brasil.

2.4.1 A Educação Brasileira com a Constituição de 1988

Durante o governo Sarney, foi promulgada a nova Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, a chamada Constituição Cidadã.

No âmbito educacional, o governo Sarney fica marcado pela alta rotatividade de ministros e integrantes no Ministério da Educação (MEC) o que gerou descontinuidade nas ações.

Destaca-se desse governo, a reorganização de sindicatos de professores extintos durante o período militar e o surgimento de entidades não sindicais como a ANPED (Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação); ANDE (Associação Nacional para o Desenvolvimento da Educação) e o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) (PALMA FILHO, 2005).

A educação ganhou espaço dentro da nova Constituição Federal, passou a ser um direito de todos os cidadãos, conforme está descrito no Capítulo III “DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTE”, no artigo 205, na seção I “DA EDUCAÇÃO”:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988e).

Alves (2009, p. 75), pondera que na Constituição de 1988 coube mudanças no que diz respeito à gestão educacional e administração escolar, destacando nesse nível como avanços:

a descentralização administrativa e pedagógica; eleições diretas, com voto

segredo, para dirigentes de instituições de ensino; gestão participativa na educação; criação de comissões municipais e estaduais de educação, autônomas e independentes para fiscalização das políticas educativas; fim do Conselho Federal de Educação de orientação privatista; criação de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o objetivo de barrar as arbitrariedades praticadas pela administração do sistema e da escola.

Aranha (2005, p. 224), coloca que depois desses avanços “resta elaborar uma lei complementar para tratar das diretrizes e bases da educação nacional”. As novas diretrizes e bases da educação nacional da qual se refere a autora, só ocorrem mais tarde, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-1997).

O governo Sarney fica caracterizado pela fragilidade econômica onde:

a inflação reduzia à míngua o poder de compra do brasileiro; o endividamento interno e externo crescia vertiginosamente; os serviços públicos encontravam-se sucateados; e a corrupção, associada à lentidão governamental, imperava, tornando inviável o combate eficaz aos graves problemas sociais brasileiros (PADILHA, 2017a, p. 217).

Em meio a esse cenário, não houve grandes avanços no campo educacional e o governo Sarney foi encerrado em 15 de março de 1990 (SENADO FEDERAL, 2022a).

O próximo presidente eleito, foi Fernando Affonso Collor de Melo que em uma disputada eleição presidencial direta (a primeira após o término do período militar), assume o cargo em 15 de março de 1990 (SENADO FEDERAL, 2022b).

No campo educacional, o governo Collor prometeu fazer grandes transformações por meio do Plano de Reconstrução Nacional que tencionava:

reorganizar o ensino fundamental e contribuir para sua universalização; recuperar prédios e instalações escolares; instituir um novo modelo de formação docente; reduzir drasticamente o analfabetismo; rever as fórmulas de financiamento educacional; ampliar o atendimento da Educação de Jovens e Adultos, fomentar a educação a distância; apoiar a autonomia universitária; aperfeiçoar o sistema de bolsas e créditos educativos; redesenhar os modelos de gestão, entre outras ações (MELO, 2008).

Além do Plano de Reconstrução Nacional, foi lançado o Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação que de acordo com Yanaguita (2013, p. 30), tinha o objetivo de:

inserir o país na nova revolução tecnológica pela qual atravessava o mundo, exprimindo propostas de situar o Brasil no mundo moderno. Tais propostas apontavam para a educação como fonte potencializadora das possibilidades

de um desenvolvimento sustentável e de uma sociedade democrática. Assim, as ideias de equidade, eficiência, qualidade e competitividade foram introduzidas na educação. A gestão democrática da educação foi focalizada por meio da descentralização dos processos decisórios, com a participação de todos os segmentos da sociedade, que deveriam contribuir, controlando e avaliando as ações implementadas e a utilização dos recursos públicos na política educacional. Essa gestão significava o apoio do poder público para uma escola que exercesse autonomia, com novos rumos através do seu projeto e prática pedagógica específica.

Nesse plano e programa, observa-se que a educação está voltada ao desenvolvimento capitalista do país e não a educação cidadã e emancipatória. O Brasil atravessava uma grave crise econômica e o foco de governo residia nesse aspecto.

Dessa forma, a educação não foi prioridade havendo também “omissão no tocante à Educação Especial, o que evidenciava o descompromisso governamental com a construção de um sistema educacional inclusivo” (PADILHA, 2017a, p. 224).

Durante o governo Collor, foi lançado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o Programa Nacional de Material Escolar, o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa Nacional do Livro Didático que fracassaram, em função da falta de recursos e do mau gerenciamento. Assim, a Educação Infantil ficou estagnada durante o governo Collor.

Houve estímulos na Educação a Distância (EaD) devido ao baixo custo e a capacidade extensiva, então foram feitos programas educativos de rádio e televisão (PADILHA, 2017a).

O Ensino Fundamental era uma das áreas mais problemáticas dessa época, havia altos índices de reprovação, evasão e baixos índices de conclusão. O Ensino Fundamental foi vinculado ao Ministério da Criança mas não houve tratativas bem sucedidas por conta da ausência de recursos financeiros.

Dessa forma, o governo utilizou o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para:

a recuperação de prédios e instalações escolares [...]; a melhoria na distribuição e na localização das escolas [...]; e a adequação das dimensões das salas de aula para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do pedagógico” (CASTRO; MENEZES, 2003, p. 13).

Contudo, o governo foi mau sucedido e o Ensino Fundamental ficou estagnado.

Observa-se que a crise econômica que se abatia no país fez com que ocorressem privatizações e grande apelo à iniciativa privada para a oferta de serviços

educacionais, e à formulação de parcerias entre o Estado e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2008b).

O Ensino Médio foi a área mais prejudicada no governo Collor, Schwartzman; Durham; Goldenberg (1993) colocam que o Ensino Médio era a parte mais negligenciada do ponto de vista de políticas, reflexões e de discussões sobre seus problemas e suas necessidades.

O Ensino Superior também sofria pois o governo estava sem recursos e investindo menos do que o determinado pela Constituição Federal (VELLOSO, 1992 *apud* CORBUCCI, 2002). Assim, as instituições federais foram enfraquecidas e o governo implantou um sistema de avaliação orientado em ideais de eficiência e produtividade.

Reflete-se que nesta época, o Estado agiu com autoritarismo e força contra os meios intelectuais (ZAINKO, 2008).

Collor foi afastado da presidência em 2 de outubro de 1992 e sofreu o *impeachment* em 30 de dezembro de 1992 (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022). Ao sair, Collor deixou o país em uma grave crise sócio-econômica-política.

Em seu lugar, assumiu o seu vice-presidente Itamar Augusto Cautiero Franco, que começa o mandato interinamente no dia 2 de outubro de 1992, e é empossado a presidência no dia 29 de dezembro de 1992, seguindo até o dia 1º de janeiro de 1995 (FRAZÃO, 2019).

Quando Itamar assumiu a presidência, o contexto do país era caótico pois:

A administração Collor resultou numa sucessão de catástrofes em nome da proposição de uma agenda neoliberal: planos econômicos despropositados, destruição dos direitos sociais, péssimo relacionamento com o Congresso Nacional e recrudescimento da corrupção (PADILHA, 2016b, p. 85).

Dessa forma, os primeiros esforços do governo foram centrados no campo econômico. Após o revezamento de diferentes ministros em curtos intervalos de tempo, assume o Ministério da Fazenda Fernando Henrique Cardoso.

Com Fernando Henrique, assume a equipe que desenvolve o Plano Real que previa o combate a inflação, a elevação de taxas de juros e a criação de uma nova moeda (PADILHA, 2016b).

O Plano Real foi bem-sucedido, a maior parte da população estava estabilizada economicamente. Assim, o governo de Itamar volta-se para os problemas sociais do

país e adota medidas complementares as políticas econômica (FRANCO, 1993).

No campo educacional, o governo de Itamar realizou a reforma administrativa do MEC unindo esse ministério com a Secretaria dos Desportos e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais da Presidência da República (FRANCO, 1993).

Foi retomado o Censo Educacional em todo o país (FRANCO, 1994), houve a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos que é fruto da Conferência de Educação para Todos realizada na Tailândia pela UNESCO e UNICEF com apoio do Banco Mundial (PADILHA, 2016b).

Além de ser signatário desta Conferência que gerou a Declaração de Jomtien, o Brasil também é signatário da Declaração de Nova Déhli na qual o Estado deveria compartilhar suas responsabilidades sobre o setor com a sociedade (PADILHA, 2016b).

Dessa forma, todos os signatários comprometeram-se em elaborar um Plano Decenal que tinha como objetivo a garantia de universalização “do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade” (PINTO, 2002, p. 110).

A execução do Plano Decenal foi prejudicada pelo avanço neoliberal, não sendo possível “viabilizar o esforço integrado das três esferas do governo no enfrentamento dos problemas da educação” (SAVIANI, 1999c, p. 129).

Padilha (2016b), pontua que a Educação Infantil no governo de Itamar assegurou investimentos para o setor, houve qualificação dos professores, compra de materiais didáticos e pedagógicos, extensão na oferta para o público de 0 a 6 anos de idade e empenho na discussão da formulação de uma política nacional para a modalidade que não veio a se concretizar.

O autor supracitado argumenta que o Ensino Fundamental teve aumento de matrículas em todo o país e carga horária estendida passando a ter 4 horas mínimas, tanto para a zona urbana quanto para a zona rural. Houve reformulações nas estruturas de escolas e salas de aula, distribuição de módulos didáticos e apoio a instituições privadas. Padilha (2016b, p. 90), afirma que:

Contudo, duas iniciativas se destacariam dentre as inúmeras voltadas ao atendimento educacional à infância: a reestruturação dos CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança), um dos principais motes de propaganda da administração Collor, através do PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente) e a criação do

Projeto Nordeste de Educação Básica, um dos primeiros frutos do Plano Decenal de Educação para Todos.

O Ensino Médio recebeu poucos investimentos no governo de Itamar que optou pela educação tecnológica com a “criação de novas escolas, formação e desenvolvimento de recursos humanos, e pela manutenção e aperfeiçoamento das escolas agrotécnicas federais” (FRANCO, 1993, p. 82) em consonância com o Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

No Ensino Superior houve investimentos em ações de “melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, no apoio aos campi universitários, e no treinamento e capacitação de recursos humanos” (FRANCO, 1994, p. 112) além de intervir a favor do setor privado. O governo também ampliou crédito estudantil dispensando a exigência do fiador e isso ocasionou aumento no número de matrículas.

O próximo presidente eleito no Brasil, foi Fernando Henrique Cardoso que teve dois mandatos: o primeiro mandato de 1994 a 1997 e o segundo mandato de 1998 a 2002 (CARVALHO, s/d).

No campo educacional, destaca-se do primeiro mandato de Fernando Henrique, a aprovação da nova LDB nº 9.394 sancionada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996f).

A LDB nº 9.394/96, é fruto das lutas dos movimentos sociais em favor da educação. Essa nova versão baseia-se no princípio do direito universal à educação e apresenta uma novidade em relação às leis anteriores: a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

São características da LDB nº 9.394/96:

- a) gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15);
- b) ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4);
- c) carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias na educação básica (art. 24);
- d) prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada, em função das peculiaridades locais (art. 26);
- e) formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e às quatro primeiras séries do fundamental, formação em curso Normal do ensino médio (art. 62);
- f) formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64);
- g) a União deve gastar no mínimo 18%, e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69);

- h) Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77);
- i) prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87) (BRASIL, 1996f).

Em relação aos dois mandatos de Fernando Henrique, destacam-se também: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); o Programa de Avaliação Institucional (PAUIB); o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB); o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Exame Nacional de Cursos (ENC).

Esses projetos visavam a melhoria da educação brasileira em diferentes níveis e a preocupação com a qualidade. Além desses projetos, houve também a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), por meio da Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001 que abarca:

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria. (Redação dada pela Lei nº 13.530, de 2017) (BRASIL, 2001g).

O FIES possibilitou a entrada de muitas pessoas que até então estavam excluídas do Ensino Superior, representou uma opção de ingresso viável do ponto de vista financeiro para a população.

Até aqui, foram vistas diferentes abordagens para a educação brasileira nos diferentes governos, a seguir será apresentado um breve panorama das principais políticas educacionais que constituíram as décadas seguintes.

Os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), foram pautados por políticas educacionais inclusivas sob a ótica social. Marques (2018), coloca que durante esses governos houve preocupações com o crescimento de políticas para expandir o Ensino Superior presencial, a distância, privado e público, e preocupações com o crescimento do ensino profissional.

Saviani (2010d, p. 14), destaca que no governo Lula, o crescimento de matrículas nas IES foi notável:

Em 1996 nós tínhamos 922 instituições de nível superior, sendo 211 públicas (23%) e 711 privadas (77%). Em 2005 o número total das instituições se elevou para 2.165 com 231 públicas (10,7%) e 1.934 privadas (89,3%). Por sua vez, no que se refere ao alunado nós tínhamos, em 1996, um total de

1.868.529 alunos, sendo 725.427 (39,35%) em instituições públicas e 1.133.102 (60,65%) em instituições privadas. Já em 2005 a relação foi a seguinte: Total de alunos 4.453.156, sendo 1.192.189 (26,77%) no âmbito público e 3.260.967 (73,23%) no âmbito privado. Observe-se, por fim, que em 2007, primeiro ano do segundo mandato do governo Lula, o percentual dos alunos nas instituições públicas continuou caindo tendo chegado a 25,42% em contraste com o número das instituições privadas que passou para 74,58% atingindo, portanto, dois terços do alunado.

Segundo o autor, o aumento de matrículas foi ainda mais expressivo em instituições privadas. Esse aumento foi respaldado pelo FIES, alterado pelo governo Lula, que ampliou o fundo para a população. Lula instituiu a Lei nº 11.552/2007, que estendeu o financiamento estudantil para estudantes de pós-graduação, e a a Lei nº 12.202/2010, que facilitou o abatimento de saldo devedor para os profissionais do magistério público e médicos dos programas de saúde da família, bem como a utilização de débitos com o INSS⁹, como crédito do FIES pelas instituições de ensino (MARQUES, 2018).

O governo Lula, modificou o FNDE para atuar como operador do FIES e diversificar os bancos financiadores, Marques (2018, p. 665), coloca que essa medida estimulou “as oportunidades de vagas a base dos financiamentos, o que provocou um aumento em matrículas e instituições de ensino superior privadas em todo país, já em crescimento desde o governo anterior”.

Foi criado, ainda, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) por meio da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005h), e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI), por meio do Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007i). Com esses programas, Lula tinha o objetivo de estimular a expansão, acesso e a permanência no Ensino Superior.

O PROUNI foi um programa que oferecia bolsas de estudos, integrais, ou parciais, (50%), em instituições particulares de educação superior para “brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio)” (BRASIL, 2005h) e o REUNI “contempla ações para o aumento de vagas na graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão” (BRASIL, 2007i).

De acordo Saviani (2010c), o governo Lula manteve as políticas de incentivo ao

⁹ INSS significa ao Instituto Nacional do Seguro Social.

setor privado com o PROUNI, que investia dinheiro público em instituições de Ensino Superior, privadas, para ocupar vagas ociosas, e ainda fornecia benefícios fiscais, o que rendeu uma quantidade maior de matrículas nessas instituições em relação às públicas.

Na esteira da expansão do Ensino Superior, o governo Lula criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), para trabalhar em parceria com Institutos Federais de Educação ofertando EaD.

A UAB foi instituída pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com o intuito de oferecer cursos para camadas da população que têm dificuldades de acesso à formação universitária, através da modalidade da Educação a Distância (EaD). (BRASIL, 2006j apud BARROS, 2015, p. 375).

Marques (2018, p. 670), explica que:

Apesar de ser uma iniciativa inovadora a modalidade EaD contou com diversas dificuldades, pois a expansão ocorrida também se deu de forma não planejada devido a forma de institucionalização da oferta, com pagamentos de profissionais com bolsas financeiras, falta de vínculo e cronogramas em longo prazo, o que dificultou seu acompanhamento pelo governo e pôs em dúvida a qualidade da formação dos cursos oferecidos.

Aliado a essas dificuldades, a modalidade EaD enfrentou obstáculos de ordem operacional como falta de estrutura tecnológica e recursos pedagógicos adequados. Esses fatores limitaram o desenvolvimento da Educação Superior no viés científico e intelectual. Concomitante a criação da UAB, cresceu o número de campi de educação profissional onde se enquadra o ensino técnico e tecnológico.

O crescimento do número de campi, foi alavancado pelo Decreto nº 6.095, de 24 abril 2007 que “estabelecia as diretrizes para o processo de integração de todas as instituições federais de educação tecnológica para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007k).

Com esse Decreto, o governo iniciou o processo de reestruturação da rede de educação tecnológica “investindo em mais campi, estrutura física, pessoal e novos cursos, que atendessem às demandas do mercado e dos planos econômicos do governo” conforme aponta Marques (2018, p. 671).

No ano seguinte, foi outorgada a Lei nº 11.892, em 29 de dezembro de 2008 com o objetivo de “Instituir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e

Tecnológica, criar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e outras providências” (BRASIL, 2008I) consolidando, assim, a educação profissional. Dentre os artigos dessa Lei, as instituições de ensino profissionais existentes são agregadas como escolas técnicas, centros federais de educação, entre outras das mesmas modalidades, a incorporarem a rede federal e se estabelecerem como Instituto Federal (MARQUES, 2018).

O governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2016), deu continuidade às políticas educacionais do governo Lula. Saviani (2018e, p. 300), infere que durante o seu governo ocorreram:

alterações pontuais em aspectos da LDB como a inclusão do § 3º no Art. 79 da Lei n. 12.416, de 9 de junho de 2011, referente à oferta de educação superior para os povos indígenas; acréscimo do § 7º ao artigo 26 incluindo nos currículos do ensino fundamental e ensino médio os componentes proteção e defesa civil e educação ambiental (Lei n. 12.608, de 2012), entre outras de menor alcance.

O governo Dilma, instituiu o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) por meio do Decreto nº 7.642, de 26 de julho de 2011, o Programa tinha como objetivos:

- I - promover, por meio da concessão de bolsas de estudos, a formação de estudantes brasileiros, conferindo-lhes a oportunidade de novas experiências educacionais e profissionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação em áreas prioritárias e estratégicas para o Brasil;
- II - ampliar a participação e a mobilidade internacional de estudantes de cursos técnicos, graduação e pós-graduação, docentes, pesquisadores, especialistas, técnicos, tecnólogos e engenheiros, pessoal técnico-científico de empresas e centros de pesquisa e de inovação tecnológica brasileiros, para o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estudos, treinamentos e capacitação em instituições de excelência no exterior;
- III- criar oportunidade de cooperação entre grupos de pesquisa brasileiros e estrangeiros de universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de reconhecido padrão internacional;
- IV- promover a cooperação técnico-científica entre pesquisadores brasileiros e pesquisadores de reconhecida liderança científica residentes no exterior por meio de projetos de cooperação bilateral e programas para fixação no País, na condição de pesquisadores visitantes ou em caráter permanente;
- V - promover a cooperação internacional na área de ciência, tecnologia e inovação;
- VI - contribuir para o processo de internacionalização das instituições de ensino superior e dos centros de pesquisa brasileiros;
- VII- propiciar maior visibilidade internacional à pesquisa acadêmica e científica realizada no Brasil;
- VIII- contribuir para o aumento da competitividade das empresas brasileiras; e
- IX- estimular e aperfeiçoar as pesquisas aplicadas no País, visando ao desenvolvimento científico e tecnológico e à inovação (BRASIL, 2011m).

O CsF buscou promover a consolidação, a expansão e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira, por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional (CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS, 2022). Embora esse programa tenha tido muito destaque, estudiosos e autores consideram que a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) foi o maior expoente do governo de Dilma.

Criado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, o PRONATEC concedia bolsas de estudos para cursos de capacitação profissional em instituições parceiras como as do “Sistema S”¹⁰, instituições privadas, e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2011n).

Waldow (2014, p. 3), assevera que o PRONATEC “tem como público alvo, entre outros, estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social”. Os estudantes recebiam incentivos financeiros, para a permanência nos cursos que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito.

Saviani (2018e), conclui que de modo geral o PRONATEC formou uma iniciativa importante na direção da expansão da oferta de educação profissional e tecnológica, mas padecia de pelo menos duas limitações:

a crença empiricamente infundada de que há carência de profissionais de nível médio e que, conseqüentemente, os profissionais desse nível teriam maiores chances de serem absorvidos rapidamente pelo mercado de trabalho; e o incentivo à iniciativa privada alocando recursos públicos para a expansão das vagas oferecidas pelas redes de escolas particulares inclusive aquelas com fins lucrativos (SAVIANI, 2018c, p. 301).

O governo de Dilma aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) contido na LDBnº 9.394/96, e outorgou o Plano por meio da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014. O PNE objetiva:

¹⁰ Conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda : Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (AGÊNCIA SENADO, 2021).

Universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 04 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação (PNE, 2014) (BRASIL, 2014o).

No fim de outubro de 2014, a presidenta Dilma foi reeleita para o segundo mandato e havia grandes expectativas no âmbito educacional, pois com a aprovação do PNE foi incorporado “a meta de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação, reivindicada desde a década de 1980 por ocasião da Constituinte, e com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação” (SAVIANI, 2018e, p. 302).

Entretanto, as expectativas foram frustradas ao ser aberto um processo de *impeachment* por crime de responsabilidade fiscal. As alegações eram as de que Dilma havia “maquiado as contas ao usar recursos de bancos públicos, as chamadas pedaladas fiscais, e editou decretos de gastos sem autorização do Congresso Nacional” (RADIO SENADO, 2017).

O processo de *impeachment* foi conduzido pelo Congresso Nacional e o mandato da presidenta Dilma, foi cassado em 31 de agosto de 2016. Em seu lugar, assumiu o seu vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia.

O primeiro ato do governo Temer (2016-2018), no âmbito educacional, foi a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016. Esta MP, não realizou nenhum debate com a sociedade civil, com os estados, nem com o Distrito Federal (DF), conforme dispõe a LDB 9.394/96. Com isso, o governo sofreu diversas críticas do Fórum Nacional de Educação, Conselhos e Secretarias estaduais de educação, e diversas entidades representativas dos profissionais da educação.

Silva (2019c, p. 75), explica que:

A Reforma do Ensino Médio teve como principais interlocutores os grandes grupos empresariais que compõem o movimento Todos pela Educação e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). A proposição de reforma sequer levou em consideração as condições físicas e materiais das escolas e de trabalho dos docentes dessa etapa da educação, como carreira e salário.

Em meio a essas controvérsias, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Posteriormente, o governo Temer realizou a regulação do PNE que havia sido aprovado no governo de Dilma, asfixiando o

programa.

Saviani (2018e), argumenta que “várias metas do PNE já venceram sem serem atingidas. E as demais, cujos vencimentos se distribuem até o limite final dos dez anos de sua vigência em junho de 2024” (SAVIANI, 2018e, p. 302).

Com atitudes restritivas em relação ao programa, como a Emenda Constitucional em que o Congresso “limita, por 20 anos, os gastos públicos apenas ao índice de inflação do ano anterior” (SAVIANI, 2018e, p. 302), Temer retrocede a educação nacional.

O último ato do governo Temer, em relação à educação, foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. A BNCC é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2017p).

A BNCC norteia a formulação dos currículos, dos sistemas e das redes escolares de todo o Brasil, indicando as competências e habilidades que se esperam que os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Em 1º de janeiro de 2019, toma posse o novo presidente eleito do Brasil, Jair Messias Bolsonaro. Seu mandato ainda está em curso, então, serão destacadas as principais ações no âmbito educacional desenvolvidas até 1º de julho de 2022.

De acordo com o relatório de especialistas e educadores “100 dias de governo Bolsonaro e educação”, apresentado no documento “Educação em disputa: 100 dias do governo Bolsonaro”, em menos de três meses já estavam ocorrendo transformações significativas no interior do MEC, dentre as quais se destacam:

1. A militarização da educação;
2. A extinção de algumas secretarias, incluindo a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo essa uma das notícias mais polêmicas naquele momento;
3. A disputa pela política de alfabetização;
4. O ataque ao financiamento de qualidade;
5. O direito à educação domiciliar, entre outros (SÁNCHEZ; LEAL, 2021, p. 226).

Em relação a militarização das escolas, foi criado o Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM) que instituiu escolas cívico-militar por todo o país. O MEC informa que atualmente existem 127 escolas adotando esse modelo em 26 estados (VILELA, 2022).

Referente a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI / MEC), Sánchez; Leal (2021), explicam que antes de ser extinta esta secretaria desenvolvia ações para o fortalecimento de vários campos da educação como a educação de campo, indígena e quilombola e a educação para as relações étnico-raciais. Ao ser extinta, a SECADI foi substituída pela Secretaria de Alfabetização e pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP).

Em 30 de abril de 2019, o então ministro da educação Abraham Weintraub anunciou a retenção de 30% das verbas destinadas a três grandes universidades públicas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Segundo Weintraub, a medida se justificaria pois as referidas instituições estariam promovendo “balbúrdia”, isto é, sediando eventos políticos, manifestações partidárias ou festas inadequadas em suas instalações e “gastando dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo”, tais como: “sem-terra dentro do campus, gente pelada dentro do campus” (MENEGALI NETO; TEÓFILO; BASTOS, 2022).

Os autores destacam, que em seguida a retenção foi estendida para todas as universidades e institutos federais de educação do país, sob o argumento de que “o bloqueio de dotação orçamentária foi operacional, técnico e isonômico”, devido ao contingenciamento de recursos da pasta determinado pelo governo por meio do Decreto nº 9.741/2019.

Posteriormente, foi a vez das pesquisas de pós-graduação financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) serem afetadas, quando foi anunciada a suspensão da concessão de novas bolsas de mestrado e doutorado. Frente a isso, sindicatos de professores e de técnicos-administrativos Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos de Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e entidades estudantis como a União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes (UBES) e Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) se mobilizaram para protestar.

O governo Bolsonaro também fez cortes orçamentários no ensino básico,

quando o orçamento de R\$ 2,4 bilhões destinado para programas da educação infantil e do ensino médio foi bloqueado (MENEGALI NETO; TEÓFILO; BASTOS, 2022). Os autores colocam que:

Os ataques às universidades vêm acompanhados também de uma campanha mais ampla que envolve o ensino básico. Esta campanha tem na figura do educador Paulo Freire seu principal inimigo. O atual governo tem defendido a necessidade de extinguir o “método Paulo Freire”, ainda que não explique de maneira clara o que entenda por tal método, mas deixe antever o combate ao ensino que promova uma visão crítica da realidade na qual o estudante se insere.

Percebe-se que a educação vivenciava um período de mudanças, e em 11 de março de 2020 as mudanças foram acentuadas quando o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus declarou estado de pandemia mundial em decorrência do SARS-CoV-2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome*). O SARS-CoV-2, que é um novo tipo de coronavírus (FIOCRUZ, 2020) que causa a doença COVID-19 (*Corona Virus Disease*).

Por ser um vírus altamente transmissível, o Ministério da Saúde (MS) indicou que a população adotasse medidas de prevenção como distanciamento social, etiqueta respiratória e de higienização das mãos, uso de máscaras, limpeza e desinfecção de ambientes, isolamento de casos suspeitos e confirmados e quarentena dos contatos dos casos de COVID-19 (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020a).

Dessa forma, as instituições de ensino foram obrigadas a fechar suas portas para evitar aglomerações e a potencial proliferação do vírus. O ensino presencial foi suspenso, dando lugar para o ensino remoto.

Os professores precisaram adequar os conteúdos, e as metodologias de ensino para o formato *on-line*, ainda que houvesse diversos desafios para o acesso as aulas remotas, as atividades *on-line* são de extrema importância para diminuir os prejuízos causados pela suspensão das aulas presenciais (SANTOS *et al.*, 2021).

O ensino remoto, revelou uma grande desigualdade no acesso as tecnologias, muitos estudantes não têm acesso a computadores e/ou celulares e principalmente, não tem acesso à internet para acompanhar as aulas e receber materiais digitais (SANTOS, *et al.*, 2021). Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem foi afetado de forma negativa.

Em meio ao cenário pandêmico, foi regulamentado pelo presidente Bolsonaro o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Com a

proposição legislativa, os estados, o DF e os municípios podem remunerar, com parte não integrante da subvinculação de 70% do FUNDEB, os psicólogos ou assistentes sociais, desde que estes integrem as equipes multiprofissionais, que atendam os educandos (MEC, 2021a). De acordo com o MEC:

A proposta altera, ainda, o rol de profissionais que poderão auferir proporção não inferior a 70% dos recursos anuais totais do Fundeb, passando a listar docentes, profissionais no exercício de funções de suporte pedagógico direto à docência, de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional, coordenação e assessoramento pedagógico, e mesmo os profissionais de funções de apoio técnico, administrativo ou operacional. Tais recursos poderão ser aplicados para reajuste salarial sob a forma de bonificação, abono, aumento de salário, atualização ou correção salarial.

Também foi previsto que, em situações de calamidade pública, desastres naturais ou eventos de força maior em nível nacional que não permitam a realização normal de atividades pedagógicas e aulas presenciais nas escolas participantes da aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), não será obrigatório que essa escola cumpra o mínimo de 80% de participação dos estudantes para receber a complementação-VAAR (MEC, 2021a).

Outra medida presidencial, foi a criação do “Programa Conta pra Mim” por meio da Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Trata-se de um programa de estímulo a leitura.

Esse Programa está vinculado a PNA, reúne atividades lúdicas para que os pais estimulem as crianças no desenvolvimento da oralidade, na criação de vocabulário e na experiência das linguagens falada e escrita, o Programa disponibiliza um acervo com 40 livros digitais para *download* gratuito, além de vídeos com fábulas do escritor Monteiro Lobato narradas pelo cantor e compositor Toquinho (FUTURA, 2020).

A plataforma do Programa, também possui áudios das histórias e vídeos para os pais sendo que todos os vídeos possuem os recursos de acessibilidade de libras e legendas.

Conclui-se o panorama educacional do governo Bolsonaro, com a criação da nova Política Nacional de Educação Especial por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.

Intitulada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, esta Política infere entre outras disposições, que as

famílias e o público da EE podem escolher a instituição de ensino que querem estudar: escolas especiais, escolas regulares inclusivas ou escolas bilíngues de surdos.

A Política, prevê que a União em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, deve implementar programas e ações para garantir os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado para estes estudantes (CONSULTOR JURÍDICO, 2022).

Esta Política causou muitas reflexões acerca do que foi posto e mobilizações contrárias à sua implementação advindas de associações, entidades, pesquisadores e educadores da EE foram observadas. Recentemente, a pedagoga Maria Teresa Égler Mantoan, concedeu uma entrevista para Barifose (2021) e declarou que esta Política contraria a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96. A educadora avalia que a nova Política não representa um avanço, mas sim, um retrocesso de quase 30 anos na educação brasileira.

O retrocesso a que se refere Mantoan, também é corroborado pela desconsideração a que a nova Política Nacional de Educação Especial traz em relação a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que no Brasil, tem *status* de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, e obriga o Estado a garantir um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, sendo expressamente proibido excluir pessoas com deficiência do sistema educacional em razão da deficiência (UNDIME, 2020).

Pondera-se que essa Política, também desconsidera a meta 4 do PNE que abarca:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014o).

Há também o argumento de que a Política abre brechas para a segregação sem motivos nas escolas, uma vez que todo e qualquer estudante têm suas necessidades de aprendizado e essas, precisam ser atendidas em sala de aula (EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2021).

Em relação a orientação de classes bilíngues de surdos que a Política traz, foram feitos questionamentos de como isso iria acontecer em uma classe não inclusiva (EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2021).

Devido a esses pontos de vista, ocorreram diversas mobilizações na sociedade que resultaram na suspensão da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em 01/12/2020 (STF, 2022). Até o fechamento dessa pesquisa em 1º de julho de 2022 a referida Política permanece suspensa.

2.4.2 Educação Especial no Brasil

A Educação Especial (EE) é:

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008r).

Para Pletsch (2020b, p. 66), a EE é mais do que uma modalidade de ensino “com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar”. A autora, infere que além de uma área interdisciplinar de pesquisa, a EE é uma modalidade colaborativa a Educação Básica e Educação Superior.

Para conhecer as representações e significados da EE, é necessário conhecer sua trajetória histórica, no entanto, antes de visitar essa trajetória convém compreender o conceito de deficiência adotado na atualidade.

O conceito de deficiência reconhecido na literatura atualmente, está colocado na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), onde:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015q).

O desenvolvimento da EE no Brasil, tem início no século XIX com a criação do

Instituto dos Meninos Cegos¹¹, em 1854, sob a direção de Benjamin Constant, e do Instituto dos Surdos-Mudos¹², em 1857 (JANNUZZI, 1986).

Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (BRASIL, 2008r).

Mantoan (2011a, p. 1), argumenta que historicamente os serviços destinados ao público que compõe a EE foram inspirados em “experiências norte-americanas e europeias, que foram trazidas por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas, e particulares, para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais”.

Jannuzzi (1992, p. 59), destaca que na EE brasileira há registro de duas vertentes de pensamento pedagógico predominantes:

Vertente médico-pedagógica: mais subordinada ao médico, não só na determinação do diagnóstico, mas também no âmbito das práticas escolares [...]. Vertente psicopedagógica: que não independe do médico, mas enfatiza os princípios psicológicos [...].

A vertente médico-pedagógica, tinha enfoque na deficiência em si, ou seja, a lesão, vertente que remete ao assistencialismo. O trabalho pedagógico dessa vertente, sofreu influências da área médica tendo o médico como figura central na organização dos serviços educacionais destinados aos estudantes com deficiência. Os médicos orientavam o trabalho pedagógico, com o objetivo de reabilitar os sujeitos com indicativos de comprometimentos biológicos.

Na vertente psicopedagógica, a figura do médico foi substituída pela do psicólogo. Essa vertente foi influenciada por preceitos da Escola Nova, que tencionava reduzir as desigualdades sociais, estimular a liberdade individual das crianças e implantar escolas que superassem o tradicionalismo, a rigidez e o viés intelectualista (ARANHA, 2005).

Em relação a Escola Nova, Mendes (2010, p. 96) aponta:

Os princípios do movimento escola-novista [...] foram a crença no poder da

¹¹ Atual Instituto Benjamin Constant (IBC) (BRASIL, 2022).

¹² Atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (BRASIL, 2022).

educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança. No Brasil seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação, e por isso pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino público, laico e gratuito, seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação.

O autor ressalva, que os princípios defendidos pela Escola Nova contribuíram para a efetivação da obrigatoriedade, laicidade e gratuidade do ensino, e colaboraram para o avanço das discussões acerca da EE e de pesquisas na área da Psicologia. Esses estudos contribuíram significativamente na perspectiva de fazer entender as singularidades do público da EE.

Constata-se que tanto a vertente médico-pedagógica quanto a vertente psicopedagógica fazem parte da EE brasileira. Frente a isso, Mantoan (2011a, p. 3) coloca que:

A evolução dos serviços de educação especial caminhou de uma fase inicial, eminentemente assistencial, visando apenas ao bem-estar da pessoa com deficiência para uma segunda, em que foram priorizados os aspectos médico e psicológico. Em seguida, chegou às instituições de educação escolar e, depois, à integração da educação especial no sistema geral de ensino.

Os aspectos abordados pela autora supracitada, dão conta de diferentes paradigmas da EE brasileira e podem ser compreendidos de acordo com o quadro 5.

Quadro 5 - Paradigmas da Educação Especial brasileira

(continua)

Paradigma médico-assistencialista	Paradigma de serviços	Paradigma de suporte
Até a década de 1960	Após 1960	A partir da década de 1980
Cuidado e proteção da pessoa com deficiência	Crítica ao paradigma da institucionalização devido à sua ineficiência e inadequação na recuperação ou preparação das pessoas com deficiência	Conceito de inclusão – garantir o acesso imediato, irrestrito e contínuo dos alunos com deficiência a todos os espaços comuns da escola regular
A pessoa com deficiência era retirada do convívio social e separada de sua família. Prática de confinamento em espaços segregados como asilos, conventos e manicômios (institucionalização). Oferta de serviços especializados como	Princípio de normalização - procurar formas de atuação junto a pessoa com deficiência visando ajudá-lo a adquirir as condições e os padrões de comportamento mais próximos possíveis do que é socialmente determinado como normal para a vida em sociedade	Oferta de uma rede de suporte e apoio para auxiliar o processo de inclusão social e educacional de todos os alunos

Quadro 5 - Paradigmas da Educação Especial brasileira

(conclusão)		
Paradigma médico-assistencialista	Paradigma de serviços	Paradigma de suporte
escolas especiais, entidades assistencialistas e centros de reabilitação. Integração parcial-comportamento ou grau de reabilitação. Integração parcial-comportamento ou grau de aprendizado definido como padrão para o aluno ser integrado em uma classe especial, criada dentro das escolas regulares ou em classes comuns		

Fonte: Adaptado, pela autora, de Ramal (2018).

O quadro 5, sintetiza os diferentes paradigmas que atravessaram a EE ao longo do tempo no Brasil contudo, pondera-se que junto dos paradigmas médico-assistencialista; de serviços, e de suporte, houve a criação de dispositivos legais para regular a EE.

Exemplo disso, é a LDB nº 4.024/61 que menciona o direito dos "alunos excepcionais" à educação, estabelecendo no Artigo 88 que, para integrá-los na comunidade, esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação.

Posteriormente, foi estabelecida a Lei nº 5.692, em 11 de agosto de 1971, que alterou a LDB nº 4.024/61, ao definir tratamento especial para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que ficou responsável pela gerência da EE no Brasil e “sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado” (BRASIL, 2008r). Observa-se que nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à EE, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da temática.

A partir da década de 1990, surgem novas políticas públicas direcionadas aos estudantes da EE. Nesse sentido, Vieira; Baptista (2009, p. 165) destacam que:

no final dos anos 90, a discussão sobre a inclusão dos alunos com altas

habilidades/superdotação foi iniciada, tendo como foco sua permanência nas escolas e o reconhecimento/respeito de seu potencial e de suas necessidades. Até esse período, parecia haver um consenso de que seria suficiente o fato de serem recebidos na escola, pois sendo “superdotados”, dispunham de amplos recursos para buscar a satisfação de suas necessidades.

No entanto, com a evolução dos estudos e das pesquisas na área, constatou-se que este pensamento é um mito, faz parte das crenças que dificultam a elaboração de propostas para o atendimento educacional destes estudantes (WINNER, 1998; PEREZ, 2004).

No ano de 1994, foi publicada a PNEE, orientando o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular aqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994s, p. 19).

Entretanto, a referida Política reafirma pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem e não provoca uma reformulação das práticas educacionais, de modo que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum (BRASIL, 2008r).

Pouco tempo depois, foi promulgada LDB nº 9394/96 com o intuito de regularizar a organização da educação brasileira com base nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. A LDB nº 9394/96 destina o Capítulo V inteiramente à EE. O artigo 58, desse Capítulo, esclarece:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996f).

O artigo 59 abarca que “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - **terminalidade específica** para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior,

para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996f, grifo nosso).

O artigo 59 contempla aspectos importantes da EE, porém, deixa em aberto que tipo de aspectos avaliativos devem ser considerados para esses estudantes, o que suscita diferentes interpretações. Mantoan (2011a, p. 7), destaca que o termo “terminalidade específica” suscita dúvida pois:

[...] o texto da lei fica também em aberto, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis e o perigo é que a idade venha a ser o indicador adotado.

Embora haja estas imprecisões no texto legal, a LDB nº 9394/96 trouxe avanços para o público da EE no que diz respeito às garantias didáticas diferenciadas, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos, e acesso igualitário no processo de aprendizagem.

No entanto, observa-se que nem sempre os estudantes da EE são aceitos na rede regular de ensino por isso é criada a Resolução CNE/CEB nº 2, publicada em 11 de setembro de 2001 que abarca:

Art. 2. Os sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá a responsabilidade de organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001t).

Esta Resolução busca dirimir posturas excludentes rede regular de ensino.

Pouco tempo depois da publicação dessa Resolução, o MEC cria em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Esse Programa tinha o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2003u).

As ações do Programa davam conta de:

- Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais;
- Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência;
- Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional (BRASIL, 2003u).

Posteriormente em 2005, foram implantados os Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) no DF, e em todos os estados brasileiros. Os NAAH/S apoiam a formação continuada de professores para atuar no atendimento educacional especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação (FLEITH, 2007).

Martins Filho (2018, p. 145), alerta que “é fundamental uma formação de professores crítica e atual” e atenta para a necessidade do “azeite na botija”, que se refere a articulação da teoria e da prática. Ao realizar formações continuadas, os NAAH/S colocam-se em um processo contínuo de melhorias e aprimoramento.

Além da formação continuada, os NAAH/S disseminam referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva, nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

Até aqui, a EE no Brasil deu conta do âmbito escolar, mas e o Ensino Superior?

Bem, a EE também aparece nesse contexto, inicialmente na LDB nº 9394/96 no artigo 58 que:

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) (BRASIL, 1996f).

O termo “Ensino Superior” não está explícito no *caput* 3, mas está subentendido pela expressão “ao longo da vida”,

O artigo 59 da LDB nº 9394/96, traz também:

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015) (BRASIL, 1996f).

Com isso, as IES tem responsabilidade no atendimento educacional dos

estudantes da EE e para isso ocorrer o MEC, por meio da Secretaria de Educação Superior (SESU), e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) estabeleceu, em 2005, o Programa de Acessibilidade na Educação Superior chamado Incluir.

O Incluir, foi criado com o objetivo de consolidar núcleos de acessibilidade nas universidades que dão suporte pedagógico para o público da EE. Os núcleos foram pensados nos seguintes eixos:

- a) infra-estrutura: os projetos arquitetônicos e urbanísticos das IFES são concebidos e implementados, atendendo os princípios do desenho universal.
- b) currículo, comunicação e informação: a garantia de pleno acesso, participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, dá-se por meio da disponibilização de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; de equipamentos de tecnologia assistiva e de serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras.
- c) programas de extensão: a participação da comunidade nos projetos de extensão é assegurada a todos e todas, por meio da efetivação dos requisitos de acessibilidade. Além disso, disseminar conceitos e práticas de acessibilidade por intermédio de diversas ações extensionistas, caracteriza-se em compromisso institucional com a construção de uma sociedade inclusiva.
- d) programas de pesquisa: o desenvolvimento de pesquisa básica e aplicada, abrangendo as inúmeras áreas do conhecimento tem sido importante mecanismo para o avanço da inclusão social das pessoas com deficiência, quando se fundamenta no princípio da transversalidade, do desenho universal e no reconhecimento e valorização da diferença humana, compreendendo a condição de deficiência como característica individual. Assim, é possível, dentro das especificidades de cada programa de pesquisa, articular, ressignificar e aprofundar aspectos conceituais e promover inovação, ao relacionar as áreas de pesquisa com a área da tecnologia assistiva (BRASIL, 2013v).

O Programa Incluir representou um avanço significativo na inclusão dos estudantes da EE na vida acadêmica, uma vez que demonstrou para a sociedade em geral, as barreiras que os estudantes enfrentavam para adentrar o Ensino Superior, e com os referidos eixos de ação mudanças começaram a aparecer.

Em relação a acessibilidade arquitetônica, Sasaki (2009) explica:

[...] sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos externos e internos da escola. Alguns exemplos de barreiras são os degraus, buracos e desníveis no chão, pisos escorregadios, portas estreitas, sanitários minúsculos, má iluminação, má ventilação, má localização de móveis e equipamentos, dentre outros.

O autor explica também a acessibilidade comunicacional:

[...] sem barreiras na comunicação interpessoal, na comunicação escrita e na comunicação virtual. Ocorre com comunicação face a face, língua gestual, linguagem corporal, e comunicação escrita como jornal, revista, livro, carta, etc., incluindo textos em Braille, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, computador e outras tecnologias para comunicar, comunicação virtual - acessibilidade digital, dentre outros (SASSAKI, 2009).

Ao contemplar a acessibilidade arquitetônica e comunicacional, as universidades suprimem algumas dificuldades que o público da EE possui. Mas, há mais a se fazer, pois a acessibilidade perpassa outras dimensões como: atitudinal, programática, metodológica e instrumental.

De acordo com Sasaki (2009), as dimensões da acessibilidade podem ser assim compreendidas:

Acessibilidade atitudinal: sem barreiras na convivência. Um exemplo é a escola promover atividades de sensibilização e conscientização, a fim de eliminar preconceitos, estigmas, estereótipos. A escola que estimula a convivência entre os alunos, onde respeito ao ser humano seja algo ensinado e cobrado; a escola que constrói junto com sua comunidade uma nova maneira de pensar e viver a educação escolar, substituindo velhos paradigmas por novos, está promovendo a acessibilidade atitudinal.

Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em documentos institucionais. Alguns exemplos são conhecer, atualizar e eliminar as barreiras invisíveis contidas em programas, regimentos, regulamentos, portarias, projetos políticos pedagógicos (PPP) e normas da escola, que possam impossibilitar ou dificultar a participação plena, na vida escolar, de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Acessibilidade metodológica: sem barreiras para métodos, técnicas e teorias. Alguns exemplos são conhecer, aprender e aplicar a teoria das inteligências múltiplas, os vários estilos de aprendizagem e aprender, produzir e utilizar materiais didáticos adequados às necessidades educacionais especiais, dentre outros.

Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos e ferramentas de estudo. As barreiras referem-se a qualquer bloqueio ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e circulação com segurança das pessoas. Um exemplo é a adaptação de material didático, utilização de aparelhos, equipamentos, utensílios e Tecnologia Assistiva.

Reflete-se que para que o público da EE participe de forma integral no Ensino Superior, é primordial considerar os aspectos da acessibilidade formulados por Sasaki.

Observa-se que todos os dispositivos legais, pavimentaram o caminho que trouxe os estudantes da EE para o Ensino Superior, e cada dispositivo tem o seu mérito e valor.

Por fim, tem-se a PNEE de 2008 contempla o Ensino Superior da seguinte forma:

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008r).

Considerando as ações realizadas para que os estudantes da EE acessem o Ensino Superior, percebe-se que seu ingresso ainda é tímido. Dados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019, apresenta que das 8.603.824 de matrículas realizadas nos cursos de graduação, 0,5% do total são declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (MEC, 2019).

Nesse quantitativo de 0,5%, não há descrição do percentual de estudantes com altas habilidades que estão no Ensino Superior, porém, depreende-se que o percentual seja pequeno, uma vez que esse quantitativo é inexpressivo.

Isso demonstra a importância das universidades cumprirem integralmente as legislações federais, de capacitar os seus colaboradores acerca das dimensões da acessibilidade, inclusão e de aplicarem os seus preceitos nos ambientes físicos e virtuais de ensino.

2.4.2.1 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, teve seus princípios salientados na PNEE, estabelecida em 2008. Essa Política, exerceu influência significativa nos modos de aprender e ensinar na escola, orientando e subsidiando os sistemas de ensino, seus objetivos são:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008r).

Essa Política trouxe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades específicas, além de complementar e/ou suplementar à formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008r).

Bendinelli (2018), explica o atendimento complementar:

[...] é aquele que auxilia a formação dos estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA). Isso significa trabalhar com os recursos que possibilitem ao aluno transpor barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum. São muitos os exemplos que podem ser dados: para o estudante com deficiência visual, cego, por exemplo, é imprescindível o ensino do Sistema Braille, a adaptação de materiais de forma que se tornem táteis, o ensino do sorobã para os cálculos matemáticos etc. Para os com deficiência intelectual é importante focar em comunicação, memória, localização espacial e temporal, resolução de problemas etc. O professor do AEE tem como objetivo trabalhar a aprendizagem de conceitos e a organização do pensamento do aluno. Assim, na classe comum, ele se beneficiará dos conteúdos trabalhados. Para aqueles com deficiência física, o atendimento educacional especializado visa a confecção de materiais para que ele possa, por exemplo, se comunicar com autonomia, como é o caso das pranchas de comunicação alternativa. É importante ensiná-lo a utilizar as tecnologias assistivas necessárias, entre outras atividades pedagógicas.

A autora, também explica o atendimento suplementar dos estudantes:

Atendimento suplementar **auxilia a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação** por meio de enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade. Por meio do AEE, ele poderá: ter maximizada sua participação na classe comum; ter potencializadas suas habilidades; ter garantida a expansão do acesso a recursos tecnológicos e materiais pedagógicos; oportunizada a participação em pesquisas e desenvolvimento de produtos e materiais diversos, entre outros (BENDINELLI, 2018, grifo nosso).

Cabe frisar, que os recursos pedagógicos do AEE poderão vir de salas de recursos multifuncionais. Essas salas receberam, em 2010, o Manual de Orientação do governo federal com diretrizes de como as salas devem ser estruturadas. O manual esclarece, que as salas podem ser do tipo 1 ou 2.

A sala 1 possui equipamentos, mobiliários e materiais didático/pedagógico, e a sala 2 possui equipamentos e materiais didático/pedagógico

Machado (2013), avalia que o propósito do AEE é:

desconstruir a ideia de que a diferença é reduzida a identidades fechadas, que limitam o aluno à sua deficiência e à concepção de um serviço especializado para os alunos que são marcados como aqueles que apresentam um desempenho acadêmico que não atende ao esperado pela sala de aula comum (MACHADO, 2013, p. 30).

A autora considera, que o professor do AEE conhece o estudante a partir de sua dinâmica de vida, de suas relações sociais e educacionais e de sua condição humana de ser um constante. Nesse viés, Mantoan (2008b) afirma:

O fato de a Política ter definido seu público específico não contradiz esta abordagem das diferenças; o AEE planeja e executa suas intervenções dentro de quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis (MANTOAN, 2008b, p. 14).

A partir do exposto, reflete-se que os estudantes atendidos pelo AEE não são vistos de maneira homogênea em seu aprendizado, o AEE contempla as diferenças e singularidades de cada estudante oferecendo meios para que o processo de aprendizagem seja articulado com equidade e sem preconceitos.

Para reiterar a EE na Perspectiva da Educação Inclusiva, o MEC instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, por meio da Resolução nº 4, promulgada em 2 de outubro de 2009. Com essa Resolução, as escolas fortaleceram a inclusão no processo educativo e os alunos com especificidades educacionais tiveram seu direito a escolarização assegurado.

Destaca-se que na PNEE de 2008, pela primeira vez, se compreende a educação inclusiva numa perspectiva transversal que perpassa a educação infantil e vai até a educação superior.

A PNEE de 2008, fez debates no campo dos direitos humanos em relação as pessoas com deficiência e em relação a EE. As pessoas com deficiência passam a ser sujeitos com direitos. Esta PNEE também observa:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008r).

Em 2015, a ONU liderou mais duas ações para efetivar a educação inclusiva: a Agenda 2030, e o Fórum Mundial de Educação. A Agenda 2030, “é um plano de ação para todas as pessoas, o planeta e a prosperidade” (ONU, 2022). O plano tem 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e 169 metas para erradicar a pobreza e promover vida digna para todos, dentro dos limites do planeta. O ODS 4 refere-se a assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos (ONU, 2022).

O Fórum Mundial de Educação, foi realizado na cidade de Incheon (Coréia do Sul) em parceria com Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), ONU Mulheres, Alto-comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), e o Banco Mundial.

O Fórum Mundial de Educação, deu fruto a Declaração de Incheon que é um documento que contém uma agenda para os países terem uma educação inclusiva e de qualidade, o Brasil é signatário.

Todos estes documentos e legislações visam a EE na Perspectiva de Educação Inclusiva. Pondera-se que a adoção deste tipo de educação, produz processos centrados no respeito e na aceitação das diferenças, forma cidadãos que reconhecem o valor de cada ser humano.

2.5 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA

As necessidades educacionais específicas (NEE) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) são atendidas pelo Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) que visa o público-alvo da educação especial e/ou necessidades educacionais específicas (UDESC, 2022j).

O compromisso do NAE é viabilizar condições para a expressão plena do potencial do estudante, durante o processo de ensino e aprendizagem, garantindo sua inclusão na Universidade (UDESC, 2022a).

Seus objetivos são atender as normas disciplinadas pelas atuais legislações visando a promoção da acessibilidade atitudinal e metodológica (UDESC, 2022a) e também:

- Desenvolver e executar ações de apoio pedagógico para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Realizar um levantamento de acessibilidade junto aos estudantes regularmente matriculados na UDESC;
- Capacitar docentes e bolsistas para atuarem com estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Mediar as adaptações necessárias aos estudantes no processo de ensino aprendizagem;
- Promover ações de conscientização acerca do tema “deficiência e necessidades educacionais específicas”;
- Promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Dar suporte aos diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Adquirir e assegurar a tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitarem de tais recursos para sua plena participação acadêmica;
- Criar parcerias e convênios com as diversas entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros Estados, visando a troca de conhecimentos e demais formas de intercâmbio acadêmico;
- Identificar as necessidades, formação e qualificação e recursos humanos;
- Orientar a estruturação e implantação de NAE setoriais, em cada um dos Centros da UDESC;
- Produzir, solicitar e coordenar as ações de investimentos financeiros para aquisição de material didático-pedagógico e recurso de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, de acordo com suas necessidades educacionais (UDESC, 2022k).

Como princípios gerais o NAE tenciona:

- Conhecimento prévio das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas na UDESC: realização de um levantamento no ato da matrícula /rematrícula.
- Formação/capacitação dos professores e dos estudantes bolsistas: a formação/capacitação objetiva proporcionar o conhecimento do perfil, condições funcionais e sociais das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, com vistas ao planejamento das ações e aplicação de investimentos necessários.
- Respeito à diversidade: respeito à diversidade humana que existem em uma sociedade, aos conceitos de pluralidade; multiplicidade e heterogeneidade. É por meio do reconhecimento da importância da diversidade que se promoverá uma educação que contribua para a convivência harmônica, respeitosa e solidária entre as pessoas.
- Aceitação das diferenças com ênfase nas potencialidades: respeito à singularidade das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas, evitando rótulos que invalidem o seu potencial de inserção no processo de ensino – aprendizagem.
- Processo de ensino – aprendizagem como flexível e dinâmico: implica em adaptações curriculares e metodológicas necessárias à inclusão das pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas (UDESC, 2022j).

Dessa forma, o NAE atua em diversos níveis dentro da UDESC, oferecendo condições de igualdade para todos os estudantes. O NAE considera como público-alvo das NEE, os estudantes com altas habilidades, dificuldade de aprendizagem, esquizofrenia, TDAH. A seguir, será feita uma breve caracterização dessas NEE.

2.5.1 Altas habilidades

Gardner (1995), compreende a inteligência das pessoas com altas habilidades por meio da existência de “múltiplas inteligências¹³” onde a inteligência humana é vista como um conjunto de habilidades que permitem ao indivíduo solucionar problemas de forma criativa nas mais diferentes e desafiadoras situações.

Renzulli (1988, p. 20), indica que as altas habilidades “são manifestações do desempenho humano que podem ser desenvolvidas em certas pessoas, em determinados momentos e sob determinadas circunstâncias”. O autor propôs uma definição para altas habilidades baseado na teoria dos três anéis que consiste na interação entre três grupos básicos dos traços humanos que ele chama de “anéis” e são: habilidades gerais e/ou específicas acima da média¹⁴, elevados níveis de comprometimento com a tarefa¹⁵ e níveis superiores de criatividade¹⁶.

Renzulli (1988, 2004), ressalta dois perfis de altas habilidades como sendo as mais marcantes: a acadêmica e a produtiva-criativa. O autor explica que na acadêmica, aparecem diferentes graus que foram identificadas com maior facilidade em testes de inteligência enquanto na produtiva-criativa, há altos e baixos no rendimento (RENZULLI, 1988). Para o autor, esses momentos são igualmente necessários para a reflexão, recuperação e acumulação de informações para novas experiências.

Perez (2004), coloca que os estudantes com as altas habilidades acadêmicas tendem a apresentar uma aprendizagem dedutiva, com memorização, e os estudantes

¹³ Múltiplas inteligências podem ser: naturalista, linguística, musical, lógica, cinestésica, espacial, existencial, interpessoal, intrapessoal (GARDNER, 1995).

¹⁴ Habilidade acima da média são competências superiores em qualquer campo do saber ou do fazer que se manifestam com frequência e duração relativamente prolongadas e que se repetem em diversas situações (PLETSCH, 2022).

¹⁵ Envolvimento com a tarefa é o expressivo nível de interesse, motivação e elevado empenho pessoal na sua realização (aqui entra a perseverança, a dedicação, o esforço e a crença em desenvolver um trabalho importante) (PLETSCH, 2022).

¹⁶ Criatividade é observada nas diferentes formas de expressão do pensamento e da ação, seja através da linguagem escrita, falada, gestual, plástica, matemática, teatral, musical, filosófica, etc (PLETSCH, 2022).

com altas habilidades produtiva-criativa utilizam o pensamento divergente, destacando-se pelos questionamentos, imaginação e criatividade.

Atualmente, os estudos sobre altas habilidades não consideram o somatório das qualidades que o sujeito apresenta em relação ao seu comportamento, mas sim, a forma sistêmica como interagem entre si e com o ambiente (COSTA; SÁNCHEZ; MARTÍNEZ, 1997).

A título de curiosidade, o quadro 6 demonstra a evolução dos termos relacionados as altas habilidades no Brasil.

Quadro 6 – Evolução dos termos relacionados as altas habilidades

Década	Termos
1920	supernormais, talentosos, precoces
1930	bem dotados
1960	usava-se o termo superdotado em conjunto com os termos bem dotados, talentosos, precoces
1990	altas habilidades

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os estudantes com altas habilidades:

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (SANTA CATARINA, 2018).

De acordo com a OMS, a 5% da população mundial tem altas habilidades (RADIO AGÊNCIA NACIONAL, 2022).

2.5.2 Dificuldade de aprendizagem

Em uma perspectiva orgânica, a dificuldade de aprendizagem é considerada como desordem neurológica que interfere na recepção, integração ou expressão de informação e são manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio, habilidades matemáticas ou habilidades sociais (CORREIA; MARTINS, 2005; ALMEIDA; ALVES, 2002; FONSECA, 1995; GARCÍA, 1998).

Em uma perspectiva educacional, a dificuldade de aprendizagem reflete incapacidade ou impedimento para a aprendizagem da leitura, escrita ou cálculo ou para a aquisição de aptidões sociais (CORREIA; MARTINS, 2005).

Garcia; Hazin (2013, p. 203), apontam que:

Comumente os estudos desenvolvidos no contexto das dificuldades de aprendizagem privilegiam dois focos, a saber, aspectos didático-pedagógicos e aspectos socioafetivos. No primeiro, são discutidos, dentre outros, os conteúdos específicos ensinados, a transposição destes conteúdos, as técnicas de ensino e de avaliação. No segundo, são trabalhados, por exemplo, aspectos relacionados á autoestima e autoconceito do aprendiz e ás relações professor-aluno.

De acordo com Rotta (2006), a dificuldade de aprendizagem abrange um grupo heterogêneo de problemas capazes de alterar as possibilidades de aprendizagem. Observa-se no âmbito educacional a prevalência das seguintes dificuldades: dislexia, discalculia, disgrafia, dispraxia, afasia. O quadro abaixo, detalha características dessas dificuldades de aprendizagem.

Quadro 6 – Características das dificuldades de aprendizagem

Dificuldade de aprendizagem	Dislexia	Discalculia	Disgrafia	Dispraxia	Afasia
	Dificuldade na leitura que ocorre de duas formas: 1) dificuldade de entender a relação entre	Dificuldade em matemática que pode ser afetada por uma dificuldade de	Dificuldade na escrita que pode envolver o ato de escrever ou compreensão de	Dificuldade em habilidades motoras que se referem a problemas com	Dificuldades da linguagem e da comunicação envolvem a capacidade de
	os sons, letras e palavras; 2) dificuldade de entender o significado de palavras, frases e textos. Os sinais de dislexia incluem dificuldade no reconhecimento de letras e palavras, na compreensão de palavras e ideias, velocidade e fluência de	aprendizagem de linguagem, um distúrbio visual ou uma dificuldade de sequenciamento memória ou organização. O estudante com discalculia pode ter dificuldade em memorizar e organizar números, sinais de operação e “fatos” numéricos.	informações. A disgrafia se refere à dificuldade em formar palavras e letras. Os sintomas giram em torno do ato de escrever e incluem problemas com o aspecto e consistência da escrita; copiar letras	movimento, coordenação seja com habilidades motoras finas (cortar, escrever) ou habilidades motoras grossas (correr, pular). Os sinais de dispraxia incluem problemas com habilidades físicas que requerem coordenação olho-mão, como segurar um lápis ou abotoar uma camisa.	compreender ou produzir a linguagem falada. A linguagem requer a organização de pensamentos e o uso das palavras certas para explicar verbalmente ou comunicar algo. Os sinais de um transtorno de linguagem envolvem problemas com as habilidades da

	leitura e habilidades de vocabulário geral.		e palavras com precisão, consistência ortográfica, organização e coerência da escrita.		linguagem verbal, como a capacidade de recontar uma história, a fluência da fala e a capacidade de compreender o significado das palavras.
--	---	--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora, adaptado do Instituto Neurosaber (2022).

A partir do exposto, pondera-se que a dificuldade de aprendizagem se apresenta como um grupo de desordens manifestadas por dificuldade na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.

As desordens são intrínsecas do sujeito, presumidamente, devido a uma disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas por um período da vida (COLLARES; MOYSÉS, 1986).

É importante esclarecer que a dificuldade de aprendizagem não significa ter baixo potencial para aprender. Rotta (2006), evidencia que os fatores envolvidos para a dificuldade de aprendizagem podem estar associados a fatores relacionados a com escola, família além do próprio estudante.

2.5.3 Esquizofrenia

A esquizofrenia é explicada por Oliveira; Facina; Siqueira Júnior (2012), como um transtorno mental complexo que compreende manifestações psicopatológicas variadas de pensamento, percepção, emoção, movimento e comportamento.

Os autores supracitados, pontuam que a esquizofrenia é uma doença bastante prevalente dentre as condições psiquiátricas no Brasil, e a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), esclarece que a esquizofrenia é um transtorno mental grave que afeta cerca de 23 milhões de pessoas em todo o mundo (OPAS, 2022).

Assis (2020, p. 8), faz considerações em relação aos sintomas mais encontrados:

Geralmente, os sintomas da esquizofrenia se desenvolvem lentamente durante meses ou anos. Às vezes, podem ocorrer vários sintomas, e outras vezes, podem ocorrer somente alguns a exemplo de sensação de tensão ou irritabilidade; dificuldade para dormir; dificuldade de concentração com o desenvolvimento da doença; problemas com pensamentos, emoções e comportamento, incluindo apatia; crenças ou pensamentos repetitivos que

não têm base na realidade (delírios); Ver ou ouvir coisas que não existem (alucinações); déficit de atenção; pensamentos desordenados; comportamentos catatônicos ou hiperativos e o isolamento social.

A OPAS, observa que existe tratamento com medicamentos e apoio psicossocial que são altamente eficazes e, com o tratamento adequado e suporte social as pessoas afetadas podem ter uma vida produtiva e integrada a sociedade (OPAS, 2022).

Holmes (2001), atenta para o estigma social enfrentado por pessoas com esquizofrenia que muitas vezes são vistos como “pessoas-problemas”. Essa visão fomenta ideias negativas e cria rótulos pejorativos.

Araújo; Moreira; Cavalcante Júnior (2008), coadunam com o autor, mencionando que as pessoas passam a ser vistas com o enfoque na doença e nas suas consequências e não em suas particularidades pessoais. Com isso, o convívio em sociedade fica prejudicado.

Nessa direção, a OPAS que coloca que “o estigma e a discriminação podem diminuir o acesso á saúde e aos serviços sociais” (OPAS, 2022).

Considerando aspectos educacionais, Assis (2020) reforça a importância da mediação pedagógica desses estudantes, que deve ter foco no seu potencial, gostos, habilidades necessidades e limitações, a fim de adquirir conhecimentos sociais.

2.5.4 Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é reconhecido como a doença relativa a aprendizagem mais estudada do ponto de vista neuro-comportamental em período escolar, afetando desde o período pré-escolar, crianças, adultos sem distinção de *status* socioeconômico (DE LA PEÑA; PALACIOS; BARRAGÁN, 2010).

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA), coloca que trata-se de “um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade” (ABDA, 2022).

A impulsividade da qual se refere a ABDA, está ligada a dificuldade de controlar as reações imediatas e dificuldade em pensar antes de agir (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2006).

Rubiales; Alchieri (2013), argumentam que jovens do sexo feminino muitas vezes apresentam pouco sintomas impulsivos e agressivos tendo menor frequência de problemas de comportamento. As meninas podem estar mais propensas a ter sintomas de desatenção.

O déficit de atenção significa a impossibilidade de se concentrar em uma tarefa, há uma tendência de cometer erros por descuido, pouca organização de atividades e de objetos, dificuldade de atenção aos detalhes e de seguir instruções e completar tarefas (FERNÁNDEZ PÉREZ, 2006; GRAEFF; VAZ, 2008).

A hiperatividade pode ser entendida como uma inquietação motora, observada quando a pessoa parece estar somente em movimento, fala excessivamente tendo dificuldades para ficar em silêncio e em se envolver com atividades de lazer (RUBIALES; ALCHIERI, 2013).

Os professores muitas vezes são os primeiros a detectar as características dos estudantes com TDAH por conta da sua capacidade de observar um grande número de comportamentos, eles desempenham papel fundamental para ajudar os estudantes a contornar as dificuldades encontradas na sala de aula (RUBIALES; ALCHIERI, 2013).

A Associação Americana de Psiquiatria (APA), coloca que atualmente o TDAH é definido como um padrão persistente de sintomas de desatenção e/ou hiperatividade que ocorre com maior intensidade e frequência do que usualmente observado em pessoas com um nível semelhante de desenvolvimento (APA, 2014).

Rubiales; Alchieri (2013, p. 250) inferem que o TDAH é “uma desordem neoropsicológica e não uma questão emocional, nem um problema de maturação de aprendizagem”. Os autores pontuam que é consensual, que os principais fatores envolvidos com o TDAH são genéticos, biológicos com manifestações psicossociais.

Diante do exposto, é possível perceber que os estudantes com NEE possuem características diferentes. Para que o processo de aprendizagem desses estudantes ocorra, é necessário que a universidade ofereça ferramentas de ensino apropriadas, que esteja aberta para acolhimento das diferenças e para realizar o processo da inclusão.

Vislumbra-se que os desafios são grandes, mas entende-se que todo o estudante possui direito à educação. Embora a educação inclusiva tenha sua gênese na educação escolar, e tenha sido associada durante muito tempo aos níveis de ensino pré-escolar, básico e secundário, o Ensino Superior também é um espaço para

a formação desses estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos tratam dos caminhos a serem percorridos pelo pesquisador para atingir os objetivos traçados, e dessa forma responder ao problema de pesquisa. Sendo assim, trata-se aqui, dos materiais e métodos utilizados na pesquisa.

São expostos a classificação da pesquisa; a delimitação do estudo; a população e amostra; a instituição pesquisada; a coleta de dados; instrumentos de dados; procedimentos de análise e apresentação dos dados.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Demo (2000), as pesquisas variam conforme seus gêneros. Essa pesquisa possui natureza aplicada, classificando-se como descritiva e exploratória em relação aos objetivos.

Prodanov; Freitas (2013, p. 51), inferem que a natureza aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”, enquanto a pesquisa descritiva, “visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Gil (2008, p. 27), explica que a pesquisa exploratória tem “o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema”. O problema dessa pesquisa corresponde a verificar quais são os serviços informacionais oferecidos pela BC da UDESC para contemplar os estudantes com NEE.

A abordagem do problema é quali-quantitativa. Na abordagem qualitativa a pesquisa é realizada com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, enquanto a pesquisa quantitativa apresenta a característica de ser mensurada, ou seja, pode ser contada (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Essa pesquisa fará a junção de ambas abordagens para recolher mais informações.

3.2 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO

A seguir apresenta-se a delimitação deste estudo com a população, amostra, e instituição pesquisada.

3.2.1 População e Amostra

Segundo Vergara (2009, p. 46), “população é um conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas, por exemplo) que possuem características que serão o objeto de estudo” e a população amostral é uma parte do universo escolhida, segundo algum critério de representatividade.

O universo desta pesquisa constitui-se pela coordenadora da BC da UDESC, por 4 estudantes do Centro de Educação da Foz do Itajaí (CESFI) que validaram as questões do questionário, e por 11 estudantes autodeclarados com NEE no segundo semestre de 2019 que responderam ao questionário e estão vinculados aos seguintes Centros de Ensino: CEAD, CEART, FAED e ESAG. No total a pesquisa tem 16 participantes.

O Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) integra o Campus I da UDESC, mas não participa desta pesquisa pois possui biblioteca setorial então os estudantes não utilizam a BC da UDESC.

3.2.2 Instituição Pesquisada

A UDESC, foi criada em 1965 por meio do Decreto Estadual nº 2.802, de 20 de maio do mesmo ano. Nesta época, a universidade chamava-se Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC, 2022I).

Consideram-se como marcos iniciais a criação, em 1963, da então Faculdade de Educação (Faed) e, em 1964, a então, Escola Superior da Administração e Gerência (Esag), ambas em Florianópolis (UDESC, 2022I).

A UDESC tem como visão “Ser uma universidade pública inovadora, de referência nacional e de abrangência estadual, e com ação acadêmica marcada pelo comprometimento e pela responsabilidade social” (UDESC, 2022m). Sua missão é:

produzir, sistematizar, socializar e aplicar o conhecimento nos diversos

campos do saber através do ensino, da pesquisa e da extensão, indissociavelmente articulados, de modo a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática em prol da qualidade de vida e do desenvolvimento sustentável do Estado de Santa Catarina e do País (UDESC, 2022m).

E, ainda:

A Udesc, como universidade pública e de ensino gratuito em busca de excelência, é aberta às diferentes correntes de pensamento e orienta-se pelos princípios de liberdade de expressão, democracia, moralidade, ética, transparência, respeito à dignidade da pessoa e seus direitos fundamentais (UDESC, 2022m).

Frente a esses princípios, foi criada a BU que é um órgão suplementar vinculado ao Gabinete do Reitor, e tem como finalidade oferecer serviços de informação, por meio de um sistema descentralizado de Bibliotecas Setoriais (UDESC, 2022n). Essa pesquisa será desenvolvida no âmbito da BC que é uma das bibliotecas setoriais da BU. A figura a seguir apresenta a fachada externa da BC.

Figura 9 - Fachada da Biblioteca Central da UDESC



Fonte: Google Imagens (2022).

3.3 COLETA DE DADOS

Marconi; Lakatos (2018, p. 180), apontam que “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas

selecionadas, a fim de efetuar a coleta de dados previstos”.

A seguir, apresentam-se os instrumentos e procedimentos para a coleta de dados, bem como o procedimento de análise e apresentação dos mesmos.

3.3.1 Instrumento de coleta de dados

O instrumento de coleta de dados aplicado junto à coordenadora da BC da UDESC foi o roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE A), com 12 questões. A modalidade de entrevista é explicada por Prodanov; Freitas (2013, p. 106) como algo flexível onde “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas”. As perguntas abertas possibilitaram a interação e espontaneidade entre a pesquisadora e a entrevistada.

O instrumento de coleta de dados aplicado junto aos estudantes com NEE da UDESC foi o questionário (APÊNDICE B), com perguntas abertas e fechadas. O questionário possui 25 questões que foram formuladas dentro de seis eixos: 1) perfil dos estudantes; 2) necessidades informacionais atendidas e não atendidas; 3) grau de importância atribuído pelos estudantes em relação aos serviços informacionais; 4) grau de satisfação em relação aos serviços informacionais oferecidos pela BC; 5) frequência do uso e não uso dos serviços informacionais e 6) sugestões para criação e/ou adequação dos serviços informacionais. Esse instrumento foi elaborado por meio do aplicativo Google Forms¹⁷ por ser uma ferramenta de fácil acesso para os participantes preencherem/responderem as questões.

3.3.2 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi influenciada pela pandemia de COVID-19, inicialmente foi pensado em realizar a entrevista com a coordenadora da BC da UDESC de forma presencial pois “entende-se que isso poderia contribuir para que se conhecesse o ambiente profissional do entrevistado, e para que ele se sentisse mais à vontade no momento da entrevista” (PORTO, 2021, p. 85).

¹⁷ Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários online. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2018/07/google-forms-o-que-e-e-como-usar-o-app-de-formularios-online.ghtml>. Acesso em: 5 abr. 2021.

No entanto, a coordenadora estava com suspeita de COVID-19, então a entrevista foi realizada remotamente por meio da plataforma Microsoft Teams¹⁸. Casos de contaminação por COVID-19 são recorrentes no Brasil e no mundo, o Ministério da Saúde determina que caso haja suspeita e/ou contaminação seja realizada quarentena (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022b).

A entrevista foi realizada remotamente respeitando estas orientações e as condições previstas na metodologia. O uso de tecnologia na coleta de dados é entendido por Lefèvre (2017), como uma vantagem adicional ao reduzir custos e dificuldades de deslocamento e foi o meio encontrado para a compreensão das informações acerca da BC.

Após a consulta prévia e aceite dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (ANEXOS A; B e C), foi definida a data e o horário da entrevista. Destaca-se que antes da coleta de dados, essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UDESC).

A coordenadora assinou os TCLE no Sistema de Gestão de Processos Eletrônicos (SGPe), que é utilizado pela UDESC como uma solução para gerenciamento de processos administrativos em formato digital, que permite uma autenticação tanto de processos físicos e de documentos (papel) quanto digital bem como a inclusão de peças processuais e gerenciamento de documentos (SGPe, 2022) e enviou os TCLE por *e-mail*.

A entrevista ocorreu em 26 de abril de 2022, foi gravada em vídeo com captura de tela e áudio da plataforma Microsoft Teams. Além da gravação feita nesta plataforma, a pesquisadora utilizou seu celular para gravar o áudio da entrevista.

Antes de iniciar as perguntas, foram reforçadas as orientações dos TCLE, durante a entrevista foram feitas anotações registrando palavras e detalhes que despertaram a atenção. Essas anotações foram importantes para a análise dos dados.

Os procedimentos referentes a coleta de dados dos estudantes com NEE seguiu outro fluxo. O questionário elaborado, foi concebido desde o início para ser aplicado remotamente, e assim foi feito. O questionário foi desenvolvido no aplicativo

¹⁸ Microsoft Teams é um ambiente centralizado e integrado de compartilhamento de informações, dentre suas principais funções permite a realização de vídeo chamadas. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/software/151712-usar-microsoft-teams-guia-iniciantes.htm>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Google Forms, além das questões os estudantes visualizaram o TCLE (ANEXO D) que era obrigatório o aceite ou o não aceite.

Os estudantes que aceitaram o TCLE, foram direcionados para as perguntas do questionário, e os estudantes que não aceitaram o TCLE, foram direcionados para o fim do questionário. O questionário foi enviado em 19 de abril de 2022 e encerrado em 19 de maio de 2022.

Inicialmente, o questionário foi enviado para validação dos estudantes do CESFI com as mesmas especificidades educacionais (altas habilidades, dificuldade de aprendizagem, esquizofrenia e TDAH) dos estudantes do CEAD, CEART, ESAG e FAED. O questionário para os estudantes do CESFI foi enviado em 5 de abril de 2022 e encerrado em 12 de abril de 2022.

Após a devolutiva dos estudantes do CESFI, o questionário foi enviado por *e-mail* para os demais respondentes. Ressalta-se que o envio do questionário para os estudantes foi feito pelo NAE, pois os estudantes com NEE da UDESC tem suas informações pessoais salvaguardadas em sigilo pelo Núcleo.

3.3.3 Procedimentos para a análise dos dados

Os dados fornecidos pela coordenadora da BC da UDESC durante a entrevista, foram analisados por meio de transcrição, essa etapa pode ter sido prejudicada pois no dia da entrevista a conexão de *internet* estava instável e em alguns momentos houve falhas, desta forma usou-se colchetes quando a fala da coordenadora da BC da UDESC ficou inaudível.

Como trata-se de um roteiro de entrevista semiestruturado, adotou-se o tom informal, então foram mantidas na transcrição as formas da língua falada que nem sempre estão de acordo com a gramática normativa. Observou-se que ao longo do roteiro de entrevista, houve momentos em que as frases não foram concluídas ou foram interrompidas por outros pensamentos, quando isso ocorreu foram usados colchetes na transcrição para a fala ficar fluída.

Os dados referentes aos questionários dos estudantes com NEE, foram analisados por meio de uma planilha gerada automaticamente pelo *Google Forms*, no qual cada respondente recebeu uma linha e cada resposta recebeu uma coluna. Essa organização auxiliou na análise das respostas dos participantes.

3.3.4 Procedimentos de apresentação dos dados

Os dados transcritos, provenientes do roteiro de entrevista da coordenadora da BC da UDESC, serão apresentados na subseção 4.8.

Os dados gerados por meio da planilha do *Google Forms*, oriundos do questionário aplicado aos estudantes com NEE, serão apresentados por meio de gráficos ao longo da seção 4 que corresponde a análise dos resultados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

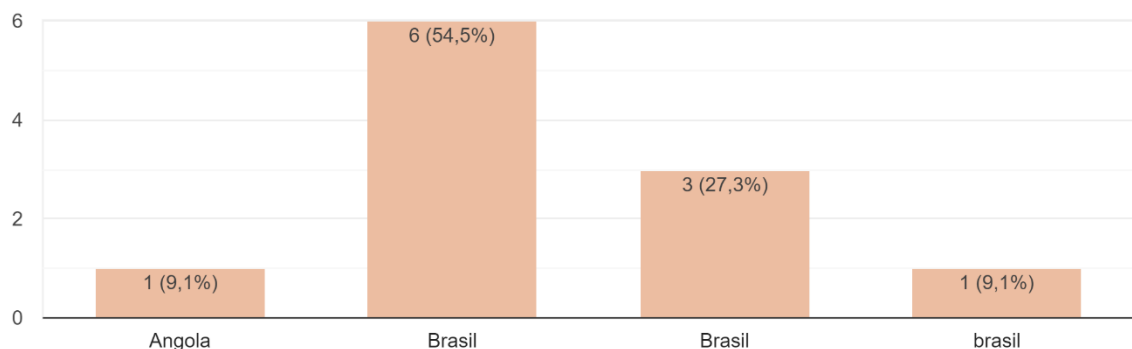
Essa seção, tenciona auxiliar na discussão dos resultados e o cumprimento dos objetivos desta pesquisa. Após a coleta, os dados foram analisados e interpretados visando responder ao problema que originou esta pesquisa. Inicialmente, serão expostos os dados relacionados ao questionário aplicado nos estudantes com NEE da UDESC, em seguida será demonstrado a forma de como foi feita a investigação sobre os serviços informacionais da BC da UDESC, e por fim serão apresentados os dados provenientes da entrevista com a coordenadora da BC da UDESC.

A análise e discussão dos resultados será feita em subseções distintas que seguirá a seguinte ordem: perfil dos estudantes; necessidades informacionais atendidas e não atendidas; grau de importância atribuído pelos estudantes em relação aos serviços informacionais; grau de satisfação em relação aos serviços informacionais oferecidos pela BC; identificação dos serviços informacionais da BC da UDESC e análise da entrevista da coordenadora da BC da UDESC.

4.1 PERFIL DOS ESTUDANTES

Os estudantes foram questionados sobre o país e Estado de nascimento; gênero; faixa etária; especificidade educacional; curso de graduação e Centro de Ensino ao qual estão vinculados. Os gráficos abaixo ilustram as respostas.

Gráfico 1- País de nascimento



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa questão, observa-se predominância de estudantes brasileiros, porém, houve a participação de angolanos.

Em relação ao Estado de nascimento, houve profusão de localidades conforme

demonstra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Estado de nascimento

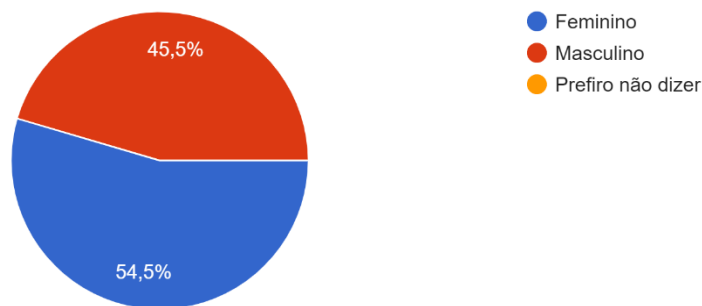


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do exposto, observa-se que o Estado pertencente a Angola é Luanda. Os demais repondentes são: catarinenses (36,4%); paulistas (18,2%); acrianos (9,1%); pernambucanos (9,1%); amazonenses (9,1%) e gaúchos (9,1%).

Com relação ao gênero, a maioria dos repondentes identifica-se com o gênero feminino e a minoria identifica-se com o gênero masculino, conforme mostra o gráfico abaixo.

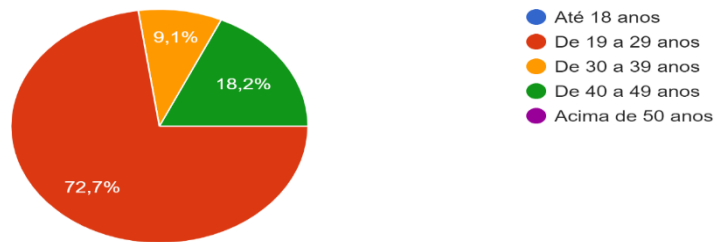
Gráfico 3 – Gênero



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A faixa etária dos estudantes varia, 72,2% tem entre 19 e 29 anos; 18,2% tem entre 40 e 49 anos e 9,1% tem entre 30 e 39 anos. Não houve participantes com mais de 50 anos na pesquisa conforme apresenta o gráfico abaixo.

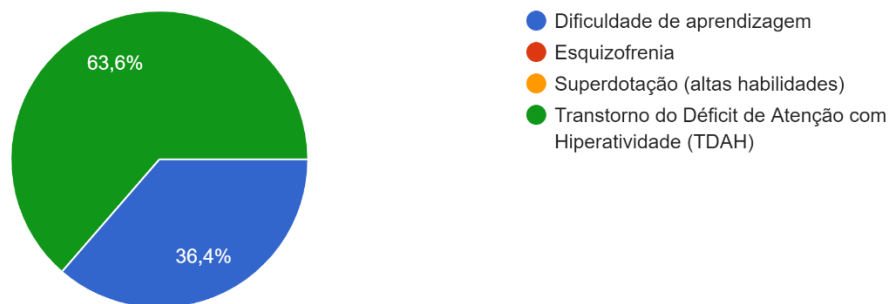
Gráfico 4 – Faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Em seguida, os estudantes foram questionados acerca de sua especificidade educacional e como resposta obteve-se que 63,6% dos respondentes tem TDAH e 36,4% dificuldade de aprendizagem. Não houve respondentes com altas habilidades ou esquizofrenia nessa pesquisa conforme ilustra o gráfico 5.

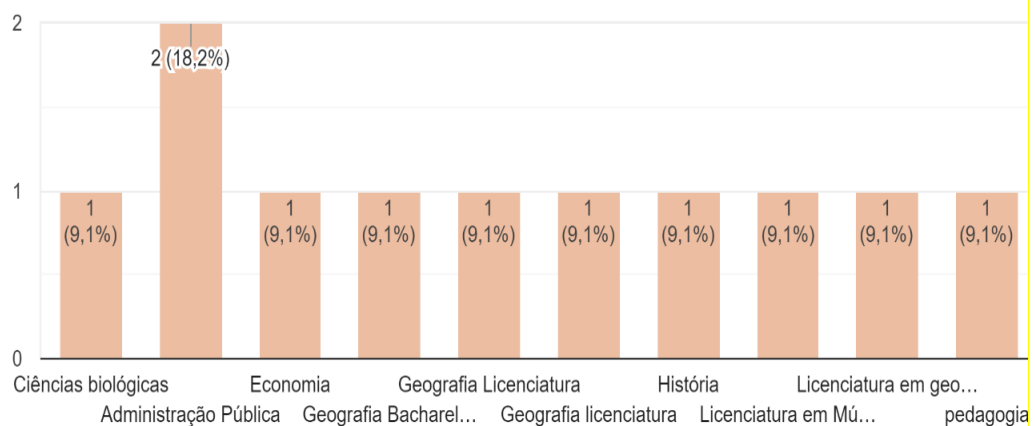
Gráfico 5 – Necessidade Educacional Específica



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A pergunta seguinte do questionário, versa sobre o curso de graduação que os estudantes estão fazendo. O gráfico 6 detalha as respostas.

Gráfico 6 – Curso de graduação da UDESC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio do gráfico, é possível perceber que 18,2% dos respondentes estudam Administração Pública e os demais respondentes estudam Ciências Biológicas (9,1%); Economia (9,1%); Bacharelado em Geografia (9,1%); Licenciatura em Geografia (9,1%); História (9,1%); Pedagogia (9,1%) e Licenciatura em Música (9,1%).

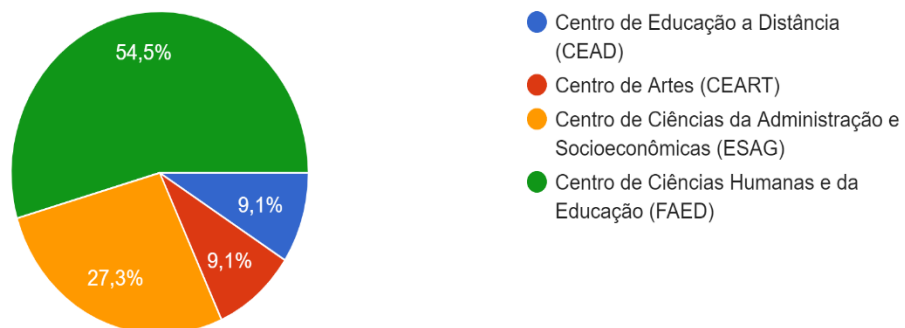
Posteriormente, os estudantes foram questionados quanto ao Centro de Ensino a que estão vinculados. Os participantes que escolheram o CEAD foram direcionados para indicar a cidade e o campus a que estão vinculados.

A questão foi construída dessa forma pois o CEAD possui 35 polos de ensino (UDESC, 2020q) espalhados por todo o estado de Santa Catarina e que não são atendidos pela BC da UDESC.

Os estudantes que não estão associados ao campus I do bairro Itacorubi onde a BC da UDESC está situada foram excluídos da pesquisa.

O gráfico 7 apresenta o percentual de participação dos Centros de Ensino da UDESC válidos para essa pesquisa.

Gráfico 7 – Centros de Ensino da UDESC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Percebe-se que a maioria dos estudantes está vinculada a FAED, que desde 2018 possui o Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) que atua nas seguintes frentes: atendimento educacional especializado; acompanhamento pedagógico ao docente; apoio e atendimento aos estudantes, técnicos e docentes que sofrem preconceito, assédio, *bullying* e outras formas de violência; oferta de cursos extracurriculares de produção textual; tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais – TI em Libras (UDESC, 2022o).

O NUAPE surgiu a partir de demandas que emergiram de avaliações institucionais, trazidas nas falas dos estudantes e da necessidade de atendimento a

legislações, sobretudo no que se refere à Educação Especial e Inclusiva (UDESC, 2022o).

Pondera-se que os respondentes vinculados ao CEART, tem o percentual de 9,1% e os estudantes ligados a ESAG tem o percentual de 27,3%. Esses dois Centros de Ensino são atendidos pelo NAE que tem como objetivos:

- Desenvolver e executar ações de apoio pedagógico para promover a acessibilidade de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Realizar um levantamento de acessibilidade junto aos estudantes regularmente matriculados na UDESC;
- Capacitar docentes e bolsistas para atuarem com estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Mediar as adaptações necessárias aos estudantes no processo de ensino aprendizagem;
- Promover ações de conscientização acerca do tema “deficiência e necessidades educacionais específicas”;
- Promover condições igualitárias de acesso ao conhecimento por parte de estudantes com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Dar suporte aos diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas;
- Adquirir e assegurar a tecnologia assistiva e comunicação alternativa para os estudantes que necessitarem de tais recursos para sua plena participação acadêmica;
- Criar parcerias e convênios com as diversas entidades representativas das pessoas com deficiência de Santa Catarina e de outros Estados, visando a troca de conhecimentos e demais formas de intercâmbio acadêmico;
- Identificar as necessidades, formação e qualificação e recursos humanos;
- Orientar a estruturação e implantação de NAE setoriais, em cada um dos Centros da UDESC;
- Produzir, solicitar e coordenar as ações de investimentos financeiros para aquisição de material didático-pedagógico e recurso de acessibilidade indispensáveis aos acadêmicos, de acordo com suas necessidades educacionais (UDESC, 2022k).

Dessa forma, os estudantes com especificidades educacionais encontram suporte e apoio no NAE para concretizar o seu processo de aprendizagem. O NAE está presente em diferentes esferas da UDESC, tendo uma atuação transversal que beneficia tanto os estudantes quanto os professores e os setores administrativos da universidade.

Conclui-se essa subseção com os estudantes vinculados ao CEAD são atendidos pelo Núcleo de Acessibilidade (NAC) que:

objetiva articular ações educacionais que promovam a acessibilidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e estudantes com necessidades educacionais

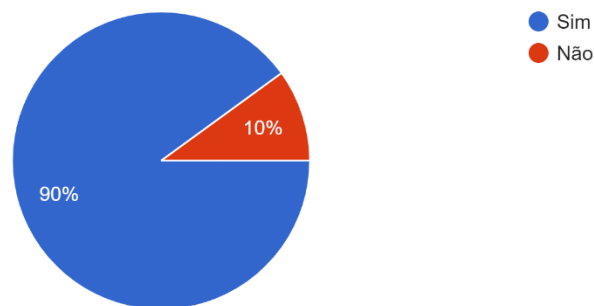
específicas, apoiando a aprendizagem dos discentes do CEAD/UDESC, garantindo assim sua inclusão na universidade. O acompanhamento do NAC poderá ser solicitado pelo estudante público-alvo e/ou pelos docentes do CEAD (UDESC, 2022p).

Pondera-se que a atuação destes núcleos viabiliza melhores condições de ensino e aprendizagem no âmbito da UDESC. A formação destes núcleos na universidade é algo recente que está se expandindo, a título de conhecimento, até o fechamento desta pesquisa aparecem registros do NAE no Centro de Ciências Tecnológicas (CCT), Centro de Ciências Agro veterinárias (CAV), Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (CEFID) e Centro de Educação Superior da Foz do Itajaí (CESFI) (UDESC, 2022q).

4.2 NECESSIDADES INFORMACIONAIS ATENDIDAS E NÃO ATENDIDAS

Nesse bloco do questionário, foi investigado se os serviços informacionais oferecidos pela BC da UDESC atendem as necessidades informacionais dos estudantes. O gráfico 8 apresenta as respostas.

Gráfico 8 – Necessidades informacionais atendidas e não atendidas



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

De acordo com o gráfico acima, os serviços informacionais disponibilizados pela BC da UDESC satisfazem as necessidades informacionais de 90% dos respondentes. Esse quantitativo é expressivo frente aos 10% de participantes que não tem as suas necessidades informacionais atendidas pela BC da UDESC.

Entretanto, os respondentes que indicaram que suas necessidades informacionais não são satisfeitas pelos serviços da BC da UDESC, foram questionados sobre o(s) motivo(s) e como resposta obteve-se que “a orientação dada é quase sempre genérica, de acordo com a turma, fase...”.

Com isso, refletiu-se sobre que práticas profissionais que o bibliotecário dispõe para melhor atender os interagentes e chegou-se a conclusão, que os “estudos de usuário” citados ao longo desta pesquisa, podem ser utilizados para a compreensão do perfil e de diferentes características dos interagentes.

Esses estudos, captam nuances dos interagentes dando conta não só de aspectos usuais como o conhecimento de que tipo de busca é feito, eles desvendam aspectos intrínsecos dos sujeitos, conhecem o seu universo particular e assim viabilizam a oferta de serviços informacionais pertinentes.

Por fim, esclarece-se que utilizou-se como referencial para esta questão e para todo o questionário, os serviços informacionais descritos na Resolução nº 036/2019 – CONSEPE no Capítulo V artigo 31 que abrangem:

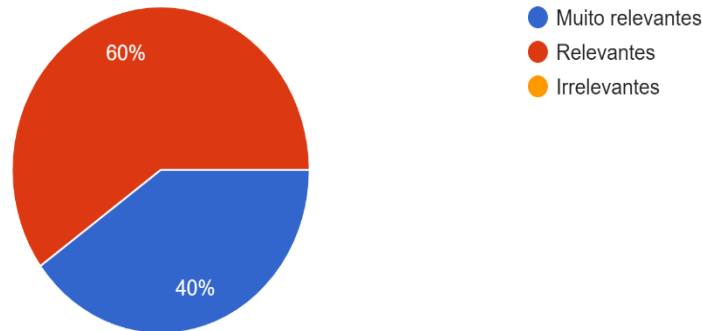
Art. 31. A Biblioteca Universitária oferece serviços de consulta local, empréstimo domiciliar, levantamento bibliográfico, orientação bibliográfica, empréstimo entre instituições, visitas orientadas, treinamentos, catalogação na fonte, atribuição de DOI, atividades artísticas e culturais, acesso a bases de dados, biblioteca das coisas (UDESC, 2019r).

Essa Resolução foi revogada pela Resolução nº 3/2021 – CEG em 17 de agosto de 2021, mas o período estudado nessa pesquisa remete ao segundo semestre de 2019, na qual a Resolução nº 036/2019 – CONSEPE estava ativa, assim como os serviços informacionais descritos nela.

4.3 GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS

O grau de importância atribuído pelos estudantes em relação aos serviços informacionais, foram indagados nesse eixo do questionário. Primeiramente, os estudantes foram perguntados sobre a relevância dos serviços informacionais e como resposta obteve-se que 60% dos respondentes considera os serviços relevantes. As outras respostas estão no gráfico a seguir.

Gráfico 9 – Grau de importância dos serviços informacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O grau de importância de um serviço informacional, é um fator que condiciona o seu uso pelos interagentes. A BU tem como função principal, apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão da universidade através dos seus serviços de informação (BAPTISTA; RUEDA; SANTOS, 2008). Com isso, se pressupõe que a oferta desses serviços contribui com o processo formativo dos estudantes.

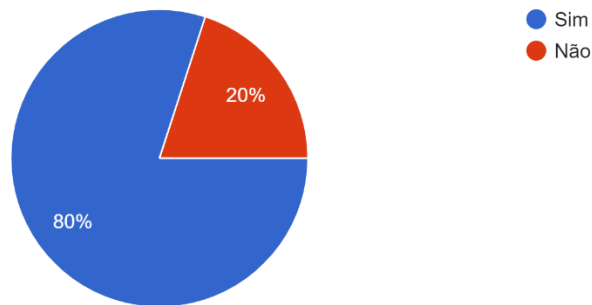
Oferecer serviços que sejam considerados importantes para a comunidade, é uma forma de agregar valor aos serviços e de conquistar interagentes. Nesse sentido Córdova (2014, p. 125), coloca que:

As bibliotecas, por serem unidades prestadoras de serviços, precisam oferecer aos seus usuários/clientes serviços que apresentem uma melhoria contínua, além de estarem comprometidas com prazos de entrega(s) e precisão na busca da informação desejada, passando credibilidade aos usuários.

Dessa forma, o planejamento fundamentado de estratégias, contribui para a melhoria dos serviços. O planejamento pode utilizar diretrizes que orientam a qualidade na prestação de serviços como os modelos Servqual, Libqual e Servperf apontados na subseção 2.3 desta pesquisa.

Os estudantes também foram perguntados, quanto aos serviços informacionais da BC da UDESC serem inclusivos para a sua NEE. O gráfico 10 demonstra as respostas.

Gráfico 10 – Percepção de inclusão nos serviços informacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que 80% dos respondentes acreditam que os serviços informacionais disponibilizados pela BC da UDESC são inclusivos para sua especificidade educacional, enquanto 20% dos respondentes discordam. Para todos os respondentes foi solicitado que justificassem a sua resposta.

Dentre aqueles que sinalizaram que os serviços informacionais são inclusivos para a sua NEE, destacam-se as falas “acho um ótimo ambiente para estudos que oferece aos estudantes uma diversidade de materiais e um aconchegante espaço de estudo” e “a possibilidade de renovação é fundamental”.

Nas falas, observa-se que o ambiente, o acervo e a oportunidade de poder renovar os itens bibliográficos impactam positivamente os estudantes. Em 2019, a BC expandiu o seu espaço físico e virtual por meio do Edital nº 01/2019 da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), que propunha a criação de Espaços Inovadores de Ensino (ESPINE).

As melhorias dizem respeito a:

- Criação de um espaço de relaxamento e descontração;
- Reestruturação das salas do terceiro andar, criando novos espaços que serão inaugurados em 2020;
- Reestruturação das salas do setor administrativo;
- Criação de uma sala de reuniões;
- Pintura das paredes dos andares, seguindo a nova identidade visual;
- Reorganização e compra de novos móveis para a Copa;
- Aquisição de novos guarda-volumes, cadeiras e mesas;
- Troca das persianas;
- Obra de conserto do telhado do prédio;
- Substituição dos computadores da Biblioteca (UDESC, 2019s).

Destaca-se nessas melhorias, a criação dos espaços *Maker*, *Coworking* e Sala Dinâmica que dispõe de recursos de ensino inovadores e tecnológicos, além disso o espaço físico da BC passou por reformas. Foram feitas melhorias no espaço com

puffs, almofadas, novo mobiliário e computadores.

Os outros participantes que responderam afirmativamente a essa questão relatam que “são serviços de fácil entendimento e utilização”; “nunca tive dificuldade de acessar”; “boa” e “sim, eu concordo”. Nesses entendimentos, os participantes expressam a facilidade no uso dos serviços informacionais.

Os outros participantes que coadunam com o ponto de vista afirmativo, colocam que “embora possa ser melhorada, com um acompanhamento de forma assistida” e “vou procurar me informar mais”.

Frente a essas impressões dos estudantes, nota-se que em 2019 a BC criou um *site* específico onde reúne informações sobre o seu funcionamento e serviços informacionais (UDESC, 2019t). Desde de sua criação, a BC não possuía um *site* que centralizasse todas as suas informações e esta mudança criou um novo canal de comunicação entre a BC e os interagentes que agora tem um espaço para buscar as informações que necessitam (UDESC, 2019t).

Em 2019, a BC consolidou as mídias sociais, a biblioteca tem perfis no *Instagram*, *Facebook* e compartilha um canal no *Youtube* com as outras bibliotecas setoriais (UDESC, 2019t). Pondera-se que esses perfis são uma fonte de informação para os interagentes conhecerem a BC e seus serviços informacionais.

O respondente que percebe os serviços informacionais como algo não inclusivo para a sua especificidade educacional, aponta que “falta divulgação”. Nessa resposta, observa-se que a divulgação da BC não estava totalmente estabelecida em 2019.

O outro respondente que não considera os serviços informacionais como algo inclusivo para a sua especificidade educacional, indica “acho que não o suficiente, pois a BU não envia e-mails com frequência ou algo do tipo, como tenho TDAH a falta de notificações acaba me fazendo esquecer de certos compromissos com a BU”.

Nessa resposta, observa-se que o respondente associa a BU com a BC, os *e-mails* e notificações poderiam ser enviados com maior frequência.

Nessa perspectiva, a BC pode utilizar a disseminação seletiva da informação (DSI) que se constitui em “agir voltado para demandas e necessidades dos usuários, conforme às especificidades solicitadas” (SILVA, 2016d, p. 1).

Desta forma, a DSI pode ser usada como ferramenta para a BC para reforçar aos interagentes que o sistema Pergamum possui na aba Meu Pergamum, a possibilidade de fazer diversas consultas como empréstimo, renovação, reserva, débito, declaração de nada consta entre outros. O acesso ao sistema Pergamum, é

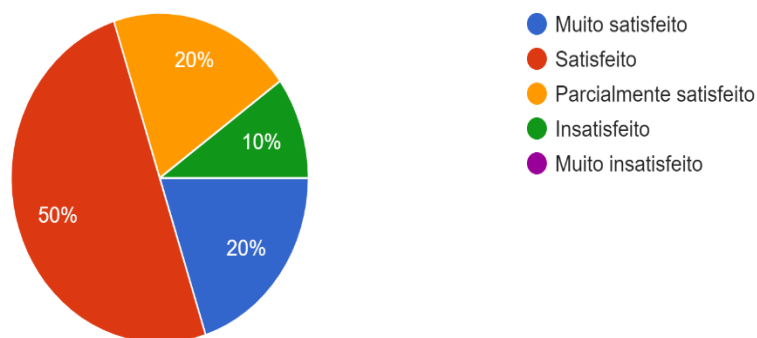
feito pelo *site* da BC e também está disponível na versão *mobile*.

Atualmente, a BC dispõe da tecnologia *Radio Frequency Identification* (RFID) que permite aos interagentes o auto-atendimento nas dependências da BC por meio de dois novos equipamentos que fazem empréstimo e devolução de livros (UDESC, 2020t). Esses dois equipamentos junto com o sistema Pergamum, viabilizam a autonomia dos interagentes e isso pode ser divulgado por meio da DSI para os estudantes da UDESC.

4.4 GRAU DE SATISFAÇÃO EM RELAÇÃO AOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS

O grau de satisfação em relação aos serviços informacionais foi questionado aos estudantes da seguinte forma: como você se sente em relação aos serviços informacionais disponibilizados pela BC da UDESC? As respostas dos estudantes são apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 11 – Percepção em relação aos serviços informacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A partir do exposto, percebe-se que metade dos respondentes se sentem satisfeitos com os serviços informacionais oferecidos pela BC da UDESC enquanto 20% estão muito satisfeitos, 20% estão parcialmente satisfeitos e 10% estão insatisfeitos.

A satisfação dos interagentes está relacionado a qualidade dos serviços disponibilizados, e nesse aspecto Inácio; Amante; Segurado (2018, p. 2) colocam que “a qualidade e a satisfação têm sido objeto de vários estudos e da aplicação de diversas metodologias, constituindo a avaliação de impacto um campo de investigação também relativamente recente”.

A seção 2.3 da pesquisa intitulada “Serviços informacionais em bibliotecas”

demonstra estudos e metodologias que podem ser aplicadas no contexto universitário. Em relação a avaliação de impacto citada pelas autoras, a norma ISO 16439:2014 nomeada Informação e documentação – Métodos e procedimentos para avaliar o impacto das bibliotecas, pode auxiliar os bibliotecários avaliar os serviços informacionais.

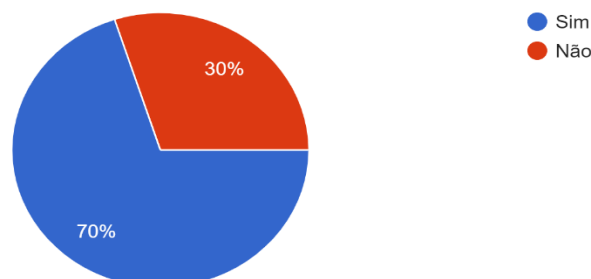
Segundo essa norma, o termo impacto significa a mudança causada nos sujeitos ou na sociedade como um todo, resultante do contato com os serviços da biblioteca (ISO, 2014b, p. 4) e o termo valor significa a importância que as partes interessadas (político, sociedade, interagentes, etc) relacionam as bibliotecas, e percebem como um benefício real ou potencial (ISO, 2014b, p. 12). Essa norma sintetiza as principais abordagens para a avaliação de impacto nas bibliotecas.

Partindo do pressuposto de que os serviços informacionais oferecidos pelas bibliotecas são um ponto fundamental da sua existência, a satisfação dos interagentes é de suma importância.

A norma ISO 16439:2014, direciona as bibliotecas no sentido de conhecer o impacto que seus serviços informacionais tem nos interagentes. Castro (2020, p. 36), complementa ao inferir que a ideia da ISO 16439:2014 relaciona-se com a “influência dos contatos e dos serviços da biblioteca nas pessoas, por exemplo: mudanças nas habilidades e competências; mudanças de atitudes e comportamentos; maior sucesso em pesquisa, estudo ou carreira e; bem estar”.

Os estudantes também foram perguntados quanto aos serviços informacionais disponibilizados pela BC, satisfazerem as suas necessidades de informação. Como resultado, 70% dos estudantes disseram que sim, os serviços informacionais satisfazem suas necessidades informacionais e 30% disseram que não, os serviços informacionais não satisfazem suas necessidades informacionais. O gráfico 12 reproduz estas respostas.

Gráfico 12 – Grau de satisfação em relação aos serviços informacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os estudantes cujas necessidades informacionais não foram satisfeitas foram perguntados sobre o(s) motivo(s), como respostas obteve-se “nem sei quais são... que informação é essa que não informa... pra quem é feita?”; “não” e “não há muitas notificações”.

Analisando as falas, observa-se que os serviços informacionais da BC da UDESC são desconhecidos por um dos participantes, ele diz não saber pra quem a informação é desenvolvida e que tipo de informação é essa que não informa.

Os apontamentos dos estudantes trazem diferentes reflexões. O acesso à informação é uma delas, avalia-se que acesso à informação contribui para o desenvolvimento da sociedade, gerando novas possibilidades para as pessoas, tornando-as aptas a construir uma sociedade mais justa e igualitária (CORREIO *et al.*, 2013). As BU como mediadoras de informação no âmbito do ensino, pesquisa e extensão participam ativamente da construção de uma sociedade melhor para todos.

Outra reflexão diz respeito a disponibilização da informação para os interagentes, as bibliotecas enquanto UI dispõem de vasto conteúdo informacional. Para que os interagentes possam utilizá-lo, é importante que as informações tenham o acesso facilitado e acessível.

No caso das bibliotecas da UDESC, existe o GT de Acessibilidade que tem como função:

Desenvolver serviços, normas, procedimentos e atividades relacionados à assistência ao usuário com necessidades especiais de acesso a informação e as estruturas física e virtual das Bibliotecas Udesc, promovendo condições igualitárias de acesso a informação por parte da pessoa com deficiência e/ou necessidades informacionais específicas (UDESC, 2018u).

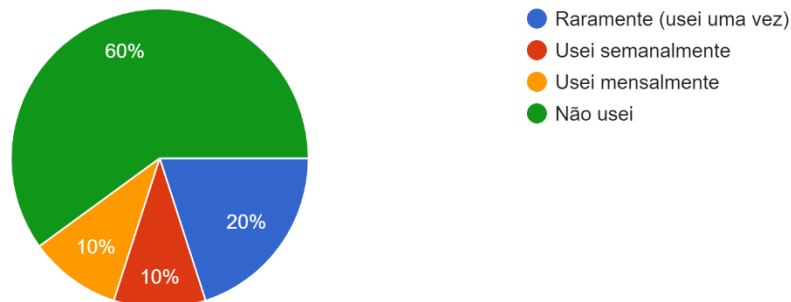
A BC é contemplada pelas ações desse grupo, que tem como principal objetivo atender as normas das legislações vigentes visando promover a acessibilidade informacional nas Bibliotecas Udesc (UDESC, 2018u).

4.5 FREQUÊNCIA DO USO E NÃO USO DOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS

Nessa parte do questionário, foram elaboradas questões acerca da frequência do uso e não uso dos serviços. Os estudantes foram perguntados sobre mídias sociais, *site* e serviços informacionais.

Em relação as mídias sociais, foi perguntado a frequência que os estudantes usam o *Facebook* e/ou *Instagram*. O gráfico abaixo mostra as respostas.

Gráfico 13 – Mídias sociais da BC da UDESC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se que 60% dos estudantes não utilizaram as mídias sociais da BC da UDESC, enquanto 20% dos estudantes utilizaram uma vez, 10% usaram semanalmente e 10% utilizaram mensalmente.

Observa-se que as mídias sociais da BC da UDESC passaram por transformações visuais em 2019 amparadas nas recomendações do projeto de Identidade Visual e com o trabalho de uma equipe de bolsistas do *Design Gráfico* do Sistema de Biblioteca da Udesc (UDESC, 2019v).

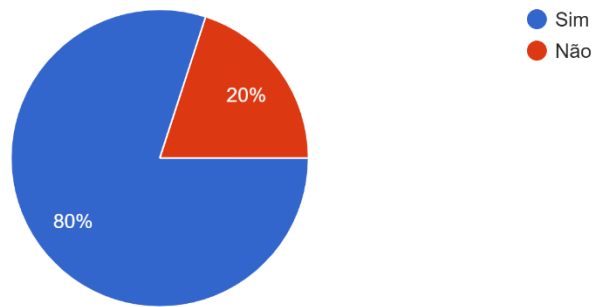
Em paralelo, a BU da UDESC recebeu uma nova identidade visual elaborada a partir do conceito “A Biblioteca Universitária da UDESC é um ambiente acolhedor e descontraído, onde as pessoas se encontram para compartilhar livros e pensamentos” (UDESC, 2019w).

Com base nesse conceito, foram pensados elementos visuais que remetessem aos livros, ao pensamento e à troca de informações entre pessoas através leitura e do diálogo, tudo disso de uma forma amigável, de aproximação ao seu público, e ao mesmo tempo sistematizada e versátil, assim como o serviço que as 11 Bibliotecas da UDESC oferecem (UDESC, 2019w).

Dessa forma, as mídias sociais da BC da UDESC se tornam mais atrativas e inclusivas para todos, podendo despertar o interesse e curiosidade dos interagentes.

Em seguida, os estudantes foram questionados sobre o uso do *site* da BC da UDESC. Como resposta, 80% dos estudantes utilizaram o *site* e 20% não utilizaram o *site*. O gráfico abaixo evidencia este resultado.

Gráfico 14 – Site da BC da UDESC



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

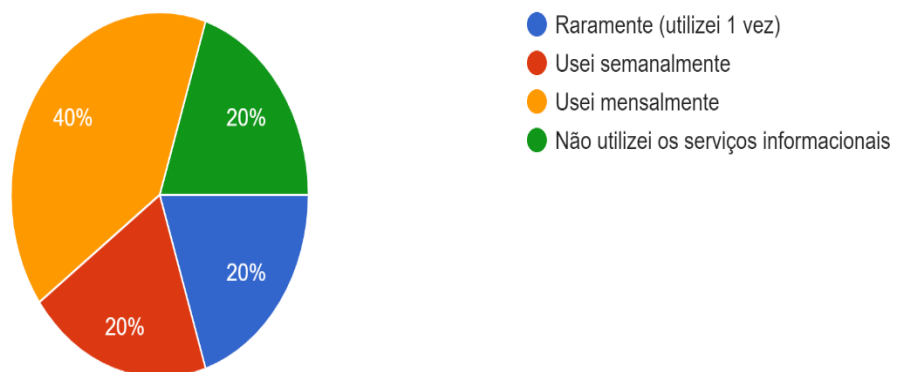
Entre os estudantes que utilizaram o *site* da BC da UDESC, 40% usaram semanalmente, 30% usaram uma vez e 10% utilizaram mensalmente.

Os estudantes que não fizeram uso do *site* da BC da UDESC foram questionados sobre o(s) motivo(s), como resposta obteve-se “nunca tive o interesse” e “falta de oportunidade”. Constata-se que o *site* da BC da UDESC é uma fonte de informação para os estudantes e para a sociedade em geral.

No *site* é possível conhecer o histórico da biblioteca; ver o horário de funcionamento; os contatos (telefônico e *e-mail*); as mídias sociais; conhecer a agenda de atividades da biblioteca; seus espaços e como é feito o agendamento deles além dos projetos culturais e da equipe da BC da UDESC. O *site* possui recursos de acessibilidade em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Posteriormente, os estudantes foram perguntados sobre a frequência que utilizaram os demais serviços informacionais da BC da UDESC, o gráfico 15 expõe os resultados.

Gráfico 15 – Frequência de uso dos serviços informacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Por meio do gráfico acima, é possível perceber que os serviços informacionais da BC da UDESC são utilizados mensalmente por 40% dos estudantes, enquanto 20% usaram os serviços semanalmente, 20% fizeram uso dos serviços apenas uma vez e 20% nunca utilizaram os serviços informacionais.

Foi solicitado aos participantes que não utilizaram os serviços, que indicassem o(s) motivo(s) e como respostas teve-se “falta de oportunidade” e “não sabia que tinha”.

Frente a isso, a BC pode fortalecer estratégias na divulgação dos seus serviços, seja por meio dos canais de comunicação da UDESC, seja por meio de suas mídias sociais ou pelas mídias sociais da BU. Sugere-se que a BC realize estudos com esses estudantes, utilizando os princípios estabelecidos nos estudos de usuário da informação a fim de conhecer as suas reais necessidades informacionais.

4.6 SUGESTÕES PARA CRIAÇÃO E/OU ADEQUAÇÃO DE SERVIÇOS

Nesse último bloco do questionário, foi perguntado aos estudantes se eles tinham algum comentário ou crítica a fazer em relação aos serviços informacionais oferecidos pela BC da UDESC.

Entre as falas observa-se que não há críticas, e como comentários “está ótimo”; “não posso opinar”; “não vejo problemas” e “um acompanhamento customizado e personalizado melhor no intuito de tornar mais eficiente o atendimento dos usuários”.

Os estudantes também foram convidados a sugerir a criação de serviços informacionais na BC da UDESC, como respostas obteve-se “acompanhamento customizado e personalizado” e “mais estímulos para os estudantes frequentarem a biblioteca”. Os demais participantes não fizeram sugestões.

Por fim, foi questionado se os estudantes gostariam de sugerir a adequação dos serviços informacionais da BC da UDESC. Os estudantes que responderam a essa questão disseram “um acompanhamento melhor assistido”; “mais oportunidades” e “aumentar o tempo de empréstimo, sempre esqueço de devolver e fico com penalidade”. Os demais participantes não sugeriram a adequação dos serviços informacionais.

4.7 IDENTIFICAÇÃO DOS SERVIÇOS INFORMACIONAIS DA BIBLIOTECA CENTRAL DA UDESC

A identificação dos serviços informacionais da BC da UDESC, foi feita a partir da leitura dos Relatórios divulgados anualmente, que versam sobre a gestão da biblioteca e trazem elementos para a compreensão das ações empreendidas. As informações dos Relatórios são detalhadas e trazem compreensão acerca dos serviços informacionais.

Além dos Relatórios, foi realizada a leitura de instruções normativas e resoluções que regem as ações da BC. Destaco a Resolução nº 3/2021 – CEG e a Resolução nº 036/2019 – CONSEPE que dispõem do Regulamento da BU, e trazem diversas instruções sobre os serviços informacionais. Essas Resoluções englobam a BC.

Também foi estudado o *site* da BC para conhecer detalhes dos serviços informacionais oferecidos, foram vistos os espaços onde os serviços ocorrem e conhecidos os projetos culturais que acontecem na ambiência da BC. O *site* da BU também foi estudado, a fim de buscar aprofundamento nas informações.

As mídias sociais da BC também foram procuradas, porém constatou-se que as mídias sociais da BC estão vinculadas as mídias da BU desde o início da pandemia de COVID-19. As mídias sociais buscadas foram: *Facebook* e *Instagram*. Observou-se que as postagens feitas nas mídias da BU englobam informações de todas as bibliotecas setoriais, dessa forma, encontrou-se informações acerca da BC e de seus serviços informacionais.

4.8 ANÁLISE DA ENTREVISTA DA COORDENADORA DA BIBLIOTECA CENTRAL

Conforme mencionado, a entrevista com a coordenadora da BC da UDESC ocorreu de forma *online* por meio da plataforma Microsoft Teams. Foi utilizado um roteiro de entrevista (Apêndice A), com 12 questões que versam sobre a formação acadêmica e profissional da gestora.

Em relação a formação acadêmica, a coordenadora da BC da UDESC relata que graduou-se no curso de Biblioteconomia na UDESC, no ano de 2012 e realizou a pós-graduação em Gestão de Unidades de Informação da mesma instituição.

Ao ser perguntada sobre se houve alguma disciplina ou conteúdo relacionado

as necessidades educacionais específicas em sua formação, a coordenadora aponta:

eu não tive nenhuma disciplina voltada para essa temática na pós graduação, nem na graduação, assim especificamente voltada para esse assunto. Todas as atividades eu fui acompanhando, desenvolvendo nessa área. O contato que eu tive, foi em formações paralelas ao longo da minha jornada profissional (APENDICE A, questão 3, grifo nosso).

Na fala, pode-se observar que a formação acadêmica em Biblioteconomia não contempla a acessibilidade como parte do currículo. Nessa direção, Carvalho; Paula (2009) elaboraram a proposta de uma disciplina para cursos de graduação na área de Biblioteconomia com acessibilidade.

A disciplina proposta pelos autores, dispõe de ementa, objetivos, metodologia e bibliografia. Os autores apresentam o objetivo geral e específicos da disciplina:

Objetivo geral: capacitar o aluno do curso de biblioteconomia, preparando-o para melhor atender à demanda e cumprir as exigências da legislação nacional, reconhecendo a importância do atendimento da pessoa com deficiência na biblioteca universitária .

Objetivos específicos:

- descrever a trajetória histórica da inclusão escolar e suas implicações culturais e sociais;
- analisar a legislação que fundamenta e ampara a pessoa com deficiência;
- definir conceitos de deficiência e suas características identificando as principais barreiras no atendimento às pessoas com deficiência;
- conhecer recursos específicos do uso de tecnologias de informação para tornar possível o acesso à informação em bibliotecas universitárias de pessoas com deficiência;
- estudar linguagens alternativas de comunicação (CARVALHO; PAULA, 2009).

Pondera-se que disciplinas dessa natureza, fundamentam conhecimentos nos bibliotecários acerca das pessoas com deficiência e com NEE, pavimentam boas práticas dos futuros profissionais que serão formados em Biblioteconomia auxiliando-os na concepção de uma biblioteca acessível.

A coordenadora da BC da UDESC, também foi questionada sobre cursos na área de educação inclusiva, acessibilidade e/ou correlatos e ela pondera que:

Eu não cheguei a fazer nenhum curso específico, na realidade e participei de algumas, alguns eventos que eu participei, tiveram algumas mesas, algumas rodas de conversa, algumas palestras né, e eu participei no ano 2018, alguma coisa nesse período, de um evento que é o Senabril, que é o evento voltado para a acessibilidade de bibliotecas (APÊNDICE A, questão 4).

Destaca-se dessa fala, que a formação complementar em acessibilidade foi

originada de evento científico, rodas de conversa e palestras. Em geral, esses são os meios encontrados para os bibliotecários terem formação em acessibilidade.

A coordenadora da BC da UDESC menciona o Senabrilie, que é o Seminário Nacional de Bibliotecas Braille, esse evento é promovido pela FEBAB e:

nasceu do idealismo de um grupo de bibliotecários com o objetivo de propiciar um espaço para a troca de experiências, para a divulgação de projetos bem sucedidos e, principalmente, realizar a análise sobre a questão do acesso à informação pelos portadores de deficiências visuais (FEBAB, 2022c).

Esse seminário é um dos principais expoentes do Brasil relacionado a acessibilidade em bibliotecas, é um evento que socializa conhecimentos práticos, profissionais, acadêmicos e objetiva estimular a discussão e a troca de experiências entre os profissionais que trabalham nas bibliotecas, sobretudo, para atender o público com deficiência (FEBAB, 2022b).

Destaca-se que além de promover esse seminário, a FEBAB possui o GT em Acessibilidade que provê:

subsídios para que os profissionais bibliotecários tenham instrumentos e informações básicas para atenderem as pessoas com deficiência em suas mais diversas nomenclaturas e especificidades possibilitando a todos, sem distinção, o acesso à informação, ao conhecimento e à cultura (FEBAB, 2022b).

Ao ser questionada se já realizou atendimento, ou teve contato com interagente com necessidades educacionais específicas, a coordenadora da BC da UDESC disse:

[...] eu to na Biblioteca Central desde 2019, ali por agosto de 2019, e no decorrer desses três anos, a gente teve dois anos de pandemia né. Então o período que a gente teve presencial, eu tive contato com alguns alunos mas com necessidades educacionais específicas, eu acabei tendo agora na semana passada, por coincidência, uma aluna acho que do curso de história da FAED. Ela veio para a biblioteca pegar um livro, e ela tinha baixa visão. Então, ela veio acompanhada de um colega aqui que auxiliou na busca, mas [...] Eles estavam os dois com dificuldades de localizar o material e eu auxiliei eles nessa busca (APÊNDICE A, questão 5, grifo nosso).

Nessa fala, percebe-se a ausência dos estudantes com NEE no ambiente físico da BC. A entrevistada segue o seu relato:

Eu até conversei com ela sobre a necessidade de algum suporte que ela precise né. Como que ela faz a leitura dos livros, enfim. E ela me explicou, que justamente ela que tem baixa visão, ela tem uma lupa para fazer a leitura desses materiais que [...] é dela própria. Até comentei com ela, que a gente

*está tentando buscar comprar algumas lupas para disponibilizar pela biblioteca, enfim. E ela me trouxe uma informação interessante, que eu também não sabia, que em cada pessoa com baixa visão tem uma necessidade específica, então, dificilmente vai conseguir material que vai atender todas as pessoas com baixa visão. É muito específico, é muito individual esse suporte. E aí ela falou, que por isso que normalmente essas pessoas já têm algum material nesse sentido, [...]. Aí a gente está falando de pessoas com baixa visão. Nós estamos falando de outras necessidades específicas, né? **Então foi esse o contato que eu tive agora mais recentemente, que está mais fresco da memória. E que eu me lembre, na verdade foi essa experiência que eu tive, desde que eu estou da Biblioteca Central. A gente acaba não recebendo. Não sei se as pessoas não buscam a Biblioteca Central, se essas demandas não chegam, ou realmente a gente não tem conhecimento dessas pessoas que não têm essas necessidades específicas [...]. Por isso eu te perguntei, quantas pessoas com necessidades específicas existe na UDESC né. E aí eu não sei tudo o que abarca nessas necessidades específicas, porque às vezes pode ter coisas que a gente não considera, né? Então? Então eu não sei, se essas pessoas não buscam a biblioteca, e quando elas não buscam a biblioteca a gente acha que elas não existem, porque elas não estão aqui com a gente. Então, fica essa lacuna né, de informação também** (APÊNDICE A, questão 5, grifo nosso).*

A partir disso, pondera-se que a coordenadora da BC da UDESC tem a impressão de que os estudantes com NEE não frequentam a biblioteca. Para auxiliar no esclarecimento de quem são os estudantes com especificidades educacionais, quais são as suas NEE, pode ser realizado uma parceria junto ao o NAE que tem dentre os seus objetivos “Dar suporte aos diferentes setores da universidade para a melhoria da participação de pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas (UDESC, 2022k).

Uma parceria com o NAE poderia viabilizar o planejamento de estratégias, para a inclusão dos estudantes no espaço da biblioteca, em relação ao NAE a coordenadora da BC da UDESC expressa:

A gente não tem nenhuma parceria efetiva firmada com nenhum um órgão assim né. A gente tem o apoio do NAE, que quando a gente tem uma demanda, enfim, a gente acaba tendo o suporte, inclusive o NAE fica dentro da biblioteca, né? Então a gente tem esse contato, essa linha direta, e a gente tem um apoio que não chega a ser uma parceria (APÊNDICE A, questão 8).

Com isto, observa-se que já existe uma relação entre o NAE e a BC da UDESC, e assim o NAE poderia ser um ponto de encontro dos estudantes com a BC. O Núcleo também poderia ser um apoio em “Identificar as necessidades, formação e qualificação e recursos humanos” (UDESC, 2022k).

Ainda em relação a parcerias a entrevistada coloca:

a gente tem o apoio, de algumas fundações. Acho que a fundação Nowill, eu acho que é uma coisa assim. Posso confirmar o nome, para que a gente receba materiais ou materiais adaptados. Então, a gente recebe. Recebeu agora, recentemente, inclusive alguns audiolivros, e recebemos materiais [...] livros em braille. Então a gente tem esse suporte assim. São materiais que a gente recebe deles, mas não tem uma troca. Não é um intercâmbio (APÊNDICE A, questão 8).

Ao ser questionada se BC da UDESC segue alguma Política de Acessibilidade, recebe-se a seguinte resposta:

*Então, a gente **não tem uma política de acessibilidade na Biblioteca Central**, em nenhuma das bibliotecas da UDESC. **Mas a gente tem um grupo de trabalho**, que é um grupo de trabalho formado por bibliotecários de todas as bibliotecas da UDESC, então, ele não é um Grupo de Trabalho da Biblioteca Central, mas é um Grupo de Trabalho entre bibliotecas, então, de todo o sistema da UDESC, e **ele é formado por bibliotecários que buscam pensar em soluções, e possibilidades e melhorias nessa questão da acessibilidade**. A gente sabe que é um desafio ainda, e aí eu não digo um desafio só para biblioteca, mas é um desafio para a UDESC, porque a UDESC também está engatinhando nessa área. Tanto que o Núcleo de Acessibilidade que hoje existe, que é NAE, ele existe há quatro anos, cinco anos, é muito recente e não saiu somente quando aqui foi criado. Mas eu sei que foi depois que eu entrei na UDESC, então é um setor muito recente. Então, isso reflete em toda a universidade, até mesmo da biblioteca, né? Então acho que toda vez que, de uma forma geral, ela está engatinhando um pouco nessa área (APÊNDICE A, questão 7, grifo nosso).*

Nessa fala, destaca-se a atuação do Grupo de Trabalho de Acessibilidade no âmbito de todas as bibliotecas da UDESC, que articula soluções e melhorias na acessibilidade. A coordenadora também foi perguntada sobre quais habilidades considera importante o bibliotecário possuir para a interação com os interagentes com necessidades educacionais específicas:

*Bom, boa pergunta. Eu acho que a primeira habilidade que uma pessoa, o bibliotecário precisa ter, enfim, qualquer pessoa para lidar com esse público, e aí eu vou dizer que para lidar com qualquer público né que é, são seres humanos, que cada um tem a sua necessidade específica, alguns mais graves, outros não tanto, outros com mais autonomia. Mas **eu acho, que para tu lidar com esse tipo de público, de forma geral, a gente precisa ter empatia, né? Então, está aberto para entender qual a necessidade do outro. Está aberto para entender o que o outro precisa, ou se colocar no lugar do outro e perceber, que não dá para atender todo mundo da mesma forma né. Então, eu acho que a primeira coisa que a gente tem que ter. Eu acho que é mais importante a empatia, quando lida com o público, é para entender realmente cada necessidade de cada um. Então acho que seria isso. Além disso, é claro, é buscar a habilidade [...]** Não sei ainda alguma habilidade, mas como buscar a informação, né? [...] **Eu não sou obrigado a saber. Ninguém nasce sabendo, como lidar. Enfim, como atender esse público. Mas é buscar uma formação, e buscar conhecer e entender a realidade. Enfim, até pra gente se livrar de preconceitos né, que porventura possam existir. Enfim, para a gente saber como lidar***

(APÊNDICE A, questão 6, grifo nosso).

A partir do exposto, observa-se que a empatia é um requisito básico no atendimento a qualquer público, seja ele com NEE ou não. A coordenadora da BC demonstra ter empatia em suas práticas profissionais. Além da empatia, ela evidencia que a formação complementar é necessária para a interação com os interagentes com especificidades educacionais.

A entrevistada também foi perguntada sobre o que entende por inclusão de pessoas com NEE e pontua:

Eu acho que a inclusão, já passou por muitas, muitas fases né. Assim, começou às vezes como uma forma, só de realmente de colocar essas pessoas no convívio, mas hoje já está mais voltada para um conceito, mais de autonomia, né? Então, não de auxiliar. Não que a gente tenha que auxiliar essas pessoas, não que elas tenham autonomia para fazer as coisas, de forma independente né. Então, acho que a inclusão é nesse sentido, é não ter a aquela visão do capacitismo, né, então de dar autonomia. Eu acho que a inclusão está mais relacionada a isso (APÊNDICE A, questão 9, grifo nosso).

Na fala, fica implícita a ideia de que a educação inclusiva que passou pelas fases de exclusão, segregação, integração e inclusão total. Observa-se que na contemporaneidade, vivemos de acordo com o modelo social que ressalta a importância da autonomia e da inclusão das pessoas com deficiência, e nesse modelo cabem também as pessoas com NEE.

O modelo social, encontra para barreiras na nossa sociedade quanto a implementação da acessibilidade, mudanças de atitudes preconceituosas e resistência nas instituições, porém este modelo:

[...] tem permitido à pessoa com deficiência retomar o controle de sua própria vida e ainda ter o poder de tomar decisões nos meios sociais, participando ativa e politicamente de sua comunidade. Esta abordagem leva a compreender que o problema não está na pessoa ou na sua deficiência, mas que a deficiência assume uma dimensão social que leva à exclusão. Este modelo argumenta do ponto de vista político, que a deficiência resulta da falha da sociedade [...] (AUGUSTIN, 2012, p. 2).

A exclusão apontada por Augustin, encontra terreno fértil no capacitismo mencionado pela coordenadora da BC. A expressão capacitismo tem sido usada como tradução da palavra inglesa *ableism*, que expressa “discriminação por motivo de deficiência” (DIAS, 2014b, p. 5).

Mello; Cabistani (2016, p. 121) colocam que o capacitismo é “um conceito

presente no social que avalia as pessoas com deficiência como desiguais, menos aptas ou incapazes de gerir suas próprias vidas, sendo para os capacitistas, a deficiência como um estado diminuído do ser humano”. Observa-se que o capacitismo é expresso em nossa sociedade de diversas formas e assume diferentes contextos inclusive dentro das bibliotecas.

A inclusão de pessoas com deficiência e com especificidades educacionais no contexto escolar e universitário, é algo construído ao longo de décadas por associações e entidades que buscam romper com o capacitismo presente na sociedade.

Ao ser perguntada sobre alguma vivência e/ou experiência relacionada a temática de pesquisa, a coordenadora da BC da UDESC recordou:

Na minha graduação, eu tive uma experiência que foi bem impactante assim, bem marcante pra toda turma, que eu tive um colega que se formou comigo na Biblioteconomia e ele era autista, ele hoje é concursado no IFSC. Eu tive essa experiência durante a graduação, e eu percebi o quanto foi desafiador sabe, pra gente, por que aí eu percebi o quanto a universidade não estava preparada pra isso, e aí eu digo não só a universidade, eram os professores, eram os coordenadores de curso, eram nós mesmos, ainda mais que a gente estava acabando de sair do Ensino Médio, muitos nunca tinham tido informação sobre isso, e tiveram essa experiência na graduação. Então, é bem desafiador né, por que a gente não tá acostumado com aquela realidade, com aquela experiência, e a gente precisa se adaptar, a gente precisa aprender a lidar com aquilo também, com o diferente, porque pra gente é muito cômodo só excluir né, fingir que não existe, mas quando a gente é colocado numa situação dessas, a gente acaba se desafiando e percebendo que a importância da inclusão né, porque essas pessoas elas também tem o direito, tanto direito quanto nós de ter acesso a universidade, acesso à informação, enfim. Foi uma experiência assim, que me marcou bastante que acho que foi muito positiva pra todos nós, apesar de desafiadora, mas foi muito positiva também (APÊNDICE A, questão 12).

Por meio dessa fala, é possível perceber que a inserção de estudantes com deficiência no Ensino Superior, é algo que demanda ajustes das universidades, dos professores e coordenadores de cursos e dos estudantes sem deficiência. Nessa esteira, os bibliotecários universitários também precisam se ajustar, uma vez que esses estudantes estão presentes em seus contextos.

Foi solicitado que a entrevistada opinasse sobre os desafios enfrentados pelo bibliotecário, para atuar na prática de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas e ela pontua:

Olha, aqui no caso da Biblioteca Central tem alguns desafios né, a gente, o primeiro deles eu acho que entra na questão da formação que a gente

realmente, não tem uma formação. Não vou dizer da minha experiência, e, mas talvez os meus colegas da nossa geração, talvez as coisas tenham mudado né, espero que sim, mas a nossa formação, não ter essa base de conhecimento que nos dê suporte, pra gente conseguir atuar nessa área, então a gente não tem nem o básico. Eu acho que isso prejudica bastante, então, falta de conhecimento mesmo, na formação. Outra questão, é essa limitação da equipe, de ter equipe, de ter a possibilidade de ter pessoas dedicadas o olhar, voltadas o olhar pra esse público, pra atender a essas necessidades, que são necessidades [...], claro que são um grupo menor de pessoas, mas que a gente precisa dedicar mais tempo, e esforço pra isso porque são às vezes são pessoas que mais precisam né, então, pra inclui-las nesse processo né. Então, essa questão de redução equipe, do conhecimento e eu acho que seria mais essas duas, essas duas são as maiores dificuldades que eu vejo hoje em dia. (APÊNDICE A, questão 11).

Posteriormente, foi pedido para a coordenadora da BC da UDESC, falar livremente sobre o que entende por necessidades educacionais específicas e ela responde:

Bom, eu acho que necessidades educacionais específicas, da minha ingenuidade de forma leiga né, não sou estudiosa da área, mas para mim, são pessoas que precisam de algum suporte educacional né, diferenciado, que têm alguma necessidade diferenciada do público em geral e que a gente precisa buscar atender. Então, eu acho que seria isso (APÊNDICE A, questão 1).

O pensamento da coordenadora está correto e coaduna com o pensamento de Pupo; Santos (2001) em que:

A biblioteca universitária, enquanto agente mediador entre o conhecimento gerado e o usuário, na utilização e na reciclagem dessas informações, tem o compromisso de democratizar seus espaços, facilitando o acesso de qualquer usuário, sem segregação ou discriminação, pois o direito à informação é a cidadania em exercício pleno.

A entrevista foi encerrada com o seguinte questionamento: A Biblioteca Central dispõe de serviços informacionais específicos para os estudantes da graduação que possuem com necessidades educacionais específicas? Se afirmativo, quais? (APÊNDICE A, questão 10) e obteve-se a seguinte resposta:

Infelizmente, a gente não tem nenhum setor que tenha essa atividade, esse atendimento especializado, né. Acho que todas as pessoas da Biblioteca Central, estão aptas para atender esse público, mas não não existe nada específico né, como, por exemplo, algumas universidades, têm um setor que auxilia. Na formatação, da adaptação dos materiais. Enfim né, a Biblioteca Central da UDESC tá com uma equipe muito reduzida. Nós tivemos muitas aposentadorias nos últimos anos, e a gente mal está dando conta de atender os setores básicos da biblioteca, que é referência e catalogação. Então, a

gente está com dificuldade de sentido, e não temos essa equipe destinada para esse foco específico (APÊNDICE A, questão 10).

Com essa fala, percebe-se até o presente momento os estudantes com NEE não dispõem de serviços informacionais e ações direcionadas a eles. Esse panorama, pode ser modificado a partir da soma de esforços da BC com outros setores da universidade como o NAE, laboratórios de estudos e com parcerias de diferentes setores da sociedade.

No âmbito estadual, a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) é uma referência no atendimento a pessoas com atraso global do desenvolvimento, deficiência (visual, auditiva, intelectual, física e múltipla), transtorno do espectro autista, transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (FCEE, 2022a).

A FCEE tem entre os seus serviços cursos e capacitações que tem o objetivo de qualificar o atendimento realizado às pessoas consideradas público da educação especial voltados para profissionais que atuem direta ou indiretamente com o público da educação especial” (FCEE, 2022b). Pondera-se que a oportunidade de capacitar-se traz novos conhecimentos e motiva mudanças.

5 PROPOSTA DE UM PROGRAMA DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A proposta de um Programa de Competência em Informação (COINFO), para os estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) vinculados a Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), relaciona-se com o produto dessa dissertação.

As ações sugeridas no programa, abarcam o modelo de Kuhlthau (2009) e as premissas de Spudeit (2016). O Programa está alinhado ao 4º e ao 10º Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que estão ligados a Educação de Qualidade e a Redução das Desigualdades, respectivamente.

Kuhlthau (2009), criou um modelo de comportamento de busca por informação chamado *Information Search Process* (ISP), cuja proposta “era delinear em seis fases como funcionava o processo de busca por informação dos indivíduos, enfatizando, porém, aspectos cognitivos e afetivos relacionados a esse processo, até então negligenciados nos chamados Estudos de Usuários” (SILVA; TEIXEIRA, 2020).

Souza; Silva; França (2014), apontam que o método ISP “é focalizado no indivíduo/usuário e analisa os sentimentos dos mesmos nas etapas que compõem o processo de busca da informação”.

As fases do modelo ISP abrangem: Iniciação, Seleção, Exploração, Formulação, Coleta e Apresentação. Kuhlthau (2009) propõe o desenvolvimento da COINFO, a partir de fases que abrangem o preparo para o uso da biblioteca onde é feito o reconhecimento do espaço e o envolvimento com as fontes de informação; é feita a apreensão dos recursos informacionais da biblioteca, a busca da informação e uso dos recursos informacionais de forma independente; o entendimento do ambiente informacional e práticas de leitura.

Além do modelo de Kuhlthau (2009), a proposta do Programa utiliza as premissas de Spudeit (2016, p. 242) que dizem respeito ao “1) conhecimento em fontes e recursos de informação; 2) compreensão e disseminação da informação visando a construção e compartilhamento do conhecimento”.

Os conhecimentos estão intrinsecamente ligados a educação, para que se tenha educação de qualidade, faz-se necessário que todas as pessoas estejam incluídas, inclusive os estudantes com NEE. Nesse aspecto, o 4º ODS corrobora pois assegura a educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Está colocado no 4º ODS:

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos (ONU, 2022).

Observa-se que estes direcionamentos norteiam ações para a educação inclusiva e promovem a aprendizagem de todos. As bibliotecas podem valer-se do 4º ODS para eliminar barreiras de acesso aos interagentes com NEE e com isso reduzir desigualdades. A redução de desigualdades está prevista no 10º ODS, que traz a redução de desigualdades dentro dos países e entre eles, onde ressaltam-se as seguintes diretrizes:

10.2 Até 2030, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra

10.3 Garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção da legislação, políticas e ações adequadas a esse respeito (ONU, 2022).

Ao implementar ações que contemplem o 4º e 10º ODS, os bibliotecários aproximam-se do cunho humanista da profissão, presente no Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário promovendo a inclusão e o acesso à informação. Por fim, coloca-se que este programa poderá ser ofertado como PILOTO, para que as atividades propostas possam ser aperfeiçoadas.

5.1 OBJETIVOS DO PROGRAMA

Os objetivos do Programa, foram alinhados com objetivo e a missão da BC da UDESC. O objetivo da BC da UDESC é apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de seu acervo e dos seus serviços (UDESC, 2022b).

Sua missão é a mesma da Biblioteca Universitária da UDESC, que é “oferecer serviços de informação com foco nas atividades de ensino, pesquisa e extensão”

(UDESC, 2022n).

Considerando o objetivo e a missão da BC da UDESC, foi pensando o seguinte objetivo geral para este programa: desenvolver competências essenciais nos estudantes com NEE da UDESC para apreensão dos recursos informacionais e uso das fontes de informação da BC da UDESC.

Os objetivos específicos do Programa são:

- a) Realizar visita orientada com os estudantes com NEE da UDESC a fim de conhecer o espaço da BC da UDESC;
- b) Mostrar as fontes de informação oferecidas nos ambientes físico e virtual da BC da UDESC;
- c) Explicar os critérios de avaliação das fontes de informação;
- d) Ensinar a usar os recursos informacionais da BC da UDESC.

5.2 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DO PROGRAMA

A BC da UDESC é uma biblioteca do tipo universitária que está vinculada a Biblioteca Universitária da UDESC, dessa forma a BC é uma biblioteca setorial.

A BC da UDESC foi inaugurada em 2007 a partir da união das antigas bibliotecas setoriais do Centro de Artes (CEART), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) e tem por objetivo apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão por meio de seu acervo e dos seus serviços (UDESC, 2022b).

Para apoiar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, a BC da UDESC está dividida em 4 setores: setor de Circulação, setor de Referência, setor de Desenvolvimento de Coleções e setor de Processamento Técnico.

A BC atende a comunidade acadêmica que é composta por alunos, professores, pesquisadores e técnicos universitários. Presta serviço especializado nas áreas das Ciências da Administração e Socioeconômicas, Artes, Ciências Humanas e da Educação (UDESC, 2022b). Atende também a comunidade externa que pode usufruir o acervo localmente e utilizar os espaços.

5.3 PÚBLICO-ALVO DO PROGRAMA

O público-alvo do Programa são estudantes da graduação com NEE matriculados na UDESC Campus I no bairro Itacorubi durante o segundo semestre de 2019. Os estudantes estão vinculados ao Centro de Educação a Distância (CEAD), Centro de Artes (CEART), Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED) e Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG).

A faixa etária dos estudantes é de 19 a 49 anos e eles tem as seguintes especificidades educacionais: altas habilidades, dificuldade de aprendizagem, esquizofrenia e Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade.

5.4 DESCRIÇÃO DO PROGRAMA E CARGA HORÁRIA

O tema do Programa é a apresentação dos recursos informacionais e de fontes de informação da BC da UDESC. Conforme mencionado anteriormente, o Programa foi desenvolvido a partir do modelo de Kuhlthau (2009) e das premissas de Spudeit (2016).

O programa está dividido em 3 etapas que englobam as seguintes habilidades:

- a) Aprimoramento das habilidades da equipe da biblioteca no atendimento as demandas informacionais dos estudantes com NEE;
- b) Conhecimento sobre as fontes de informação da BC da UDESC;
- c) Desenvolvimento da autonomia para acessar espaços virtuais e físicos a fim de buscar a informação e usar os recursos disponíveis para que a informação seja trazida.

A primeira atividade do Programa será a capacitação da equipe da BC da UDESC acerca das necessidades educacionais específicas. A equipe da biblioteca é composta por 5 bibliotecários e 4 técnicos universitários (UDESC, 2022d).

A capacitação poderá contar profissionais do Núcleo de Acessibilidade Educacional da UDESC que dispõe de profissionais da área de Educação Inclusiva e estão aptos para demonstrar legislações, marcos históricos, conceitos acerca das necessidades educacionais específicas e da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva. Essa capacitação objetiva a eliminação das barreiras atitudinais que consistem na “supressão de atitudes preconceituosas, estigmatizantes,

estereotipadas e discriminatórias” (SASSAKI, 2009) que são muito comuns nos meios sociais, a capacitação visa também o desenvolvimento de competências socioemocionais da equipe da biblioteca no atendimento desses estudantes.

Pondera-se que esta capacitação coaduna com Spudeit (2016, p. 254) que infere “Nas escolas e universidades é importante que as equipes sejam formadas por profissionais da biblioteconomia e da educação”. Essa capacitação viabiliza a interdisciplinariedade das duas áreas.

Após a capacitação da equipe da BC da UDESC, terá início a segunda atividade do programa que corresponde a visita orientada dos estudantes ao espaço da BC da UDESC.

Esse segundo momento, iniciará com o contato da BC da UDESC com as coordenações dos cursos de graduação do CEAD, CEART, ESAG e FAED para o agendamento da visita orientada dos estudantes com NEE.

A visita seguirá, um roteiro de atividades com a apresentação do 1º, 2º e 3º andares da biblioteca. Nesses andares tem espaços como guarda-volumes, sala dinâmica, espaço *maker*, espaço *coworking*, salas de estudo e salas de estudo individual. Além de conhecer estes espaços os estudantes saberão os requisitos para reservá-los.

Em seguida, a visita seguirá com a demonstração das áreas de conhecimento do acervo físico e como elas estão organizadas na biblioteca, os estudantes também conhecerão os principais tipos de obra de referência, os espaços da Modateca e Tecidoteca e o local onde ficam os computadores liberados para uso. Os estudantes poderão ver onde ficam os setores da biblioteca, o Núcleo de Acessibilidade Educacional, os banheiros e bebedouros.

Os estudantes conhecerão como funcionam os 2 *totens* de autoatendimento e os itens disponíveis para empréstimo da Biblioteca das Coisas, que consiste no empréstimo de materiais não bibliográficos para os interagentes com situação regular com a biblioteca. Os itens disponíveis para o empréstimo são: calculadora, carregador de celular, adaptador, *kit* de notebook, tablets e similares, guarda-chuva, régua, fones de ouvido, caneta, entre outros (UDESC, 2022x). Sugere-se que a visita seja realizada em grupos de até 10 estudantes com as mesmas especificidades educacionais.

A terceira atividade, será a oferta de uma oficina para mostrar as fontes de informação oferecidas no ambiente físico da BC da UDESC. Essas fontes são: livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, peças de teatro, partituras, mapas, CDs,

DVDs. Nesta oficina, os estudantes poderão manusear os itens e aprenderão como localizar materiais bibliográficos no catálogo *online* da BC e nas estantes da biblioteca. Sugere-se que a oficina seja realizada em grupos de até 10 estudantes com as mesmas especificidades educacionais.

A quarta atividade, será a promoção de uma oficina para mostrar as fontes de informação disponíveis no ambiente virtual da BC da UDESC. Essas fontes são: bases de dados e *e-books*. Inicialmente, os estudantes aprenderão a acessar os *e-books* remotamente por meio da VPN e irão realizar buscas de títulos de acordo com seu interesse pessoal. Posteriormente, os estudantes conhecerão as bases de dados disponíveis e saberão como o acesso em cada uma delas é feito. Sugere-se que esta oficina seja realizada com até 5 estudantes com as mesmas especificidades educacionais.

Na quinta atividade, serão oferecidas 5 oficinas distintas relacionadas as bases de dados da biblioteca que são: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Portal de Periódicos da Universidade do Estado de Santa Catarina; *Business Source Complete* e *Refinitiv Workspace for Students*. Nessas oficinas, os estudantes irão aprender a realizar o acesso as bases (o acesso remoto ou pela universidade dependerá de cada base), conhecerão os diferentes recursos que cada base possui, suas funcionalidades, os ítems que cada base abriga e aprenderão a fazer buscas simples e avançadas nas base. Sugere-se que as oficinas sejam realizadas em grupos de até 5 estudantes com as mesmas especificidades educacionais para que o atendimento seja personalizado.

Como sexta atividade, será realizada uma oficina para contemplar explicações sobre os critérios de avaliação de fontes de informação, os estudantes irão conhecer diferentes tipos de mídias onde as informações estão expostas, recursos de navegação, preservação digital, consistência e relevância, autoridade, atualização da informação. Sugere-se que a oficina seja realizada com grupos de até 5 estudantes com as mesmas especificidades educacionais para que o atendimento seja personalizado.

A sétima atividade, será a oferta de uma oficina de leitura crítica com os estudantes que será realizada em dois encontros. A oficina terá leitura reflexiva e dialogada para que os estudantes possam desenvolver habilidades de leitura crítica que é um elemento fundamental para a sua autonomia. Sugere-se que a oficina seja realizada em grupos de até 5 estudantes com as mesmas especificidades

educacionais.

A carga horária total do Programa são 155 horas, o quadro 7 descreve as atividades do Programa com a sua referida carga horária.

Quadro 7 – Atividades do programa e carga horária

(continua)

Atividade	Carga horária
Capacitação da equipe da Biblioteca Central	50 horas
Visita orientada para os estudantes	<ul style="list-style-type: none"> • estudantes com altas habilidades: 1 hora • estudantes com dificuldade de aprendizagem: 2 horas (com intervalos) • estudantes com esquizofrenia: 1 hora • estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: 2 horas (com intervalos)
Oficina para mostrar as fontes de informação do acervo físico	<ul style="list-style-type: none"> • estudantes com altas habilidades: 3 horas (com intervalos) • estudantes com dificuldade de aprendizagem: 3 horas (com intervalos) • estudantes com esquizofrenia: 3 horas (com intervalos) • estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: 3 horas (com intervalos)
Oficina para mostrar os <i>e-books</i> da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • estudantes com altas habilidades: 1 hora • estudantes com dificuldade de aprendizagem: 2 horas (com intervalos) • estudantes com esquizofrenia: 1 hora • estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: 2 horas (com intervalos)
Oficinas para mostrar as base de dados da biblioteca sendo: <ul style="list-style-type: none"> • 1 oficina para Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; • 1 oficina para o Portal de Periódicos da Universidade do Estado de Santa Catarina; • 1 oficina para o <i>Bussiness Source</i> 	Cada oficina: <ul style="list-style-type: none"> • estudantes com altas habilidades: 3 horas (com intervalos) • estudantes com dificuldade de aprendizagem: 3 horas (com intervalos) • estudantes com esquizofrenia: 3 horas (com intervalos) • estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: 3 horas (com intervalos)

Quadro 7 – Atividades do programa e carga horária

Atividade	Carga horária
<i>Complete</i> <ul style="list-style-type: none"> 1 oficina para o <i>Refinitiv Workspace for Students</i> 	
Oficina para explicar os critérios de avaliação de fontes de informação	<ul style="list-style-type: none"> estudantes com altas habilidades: 2 horas (com intervalos) estudantes com dificuldade de aprendizagem: 3 horas (com intervalos) estudantes com esquizofrenia: 2 horas (com intervalos) estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: 2 horas (com intervalos)
Oficina de leitura crítica: 2 encontros	Cada encontro: <ul style="list-style-type: none"> estudantes com altas habilidades: 3 horas (com intervalos) estudantes com dificuldade de aprendizagem: 3 horas (com intervalos) estudantes com esquizofrenia: 3 horas (com intervalos) estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade: 3 horas (com intervalos)

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

5.5 INDICADORES E AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Na primeira atividade, que se refere a capacitação da equipe da BC da UDESC, haverá uma autoavaliação individual de cada participante. A equipe fará rodas de conversa para compartilhar suas experiências, vivências e ideias. Posteriormente, a equipe responderá a um questionário e desenvolverá em conjunto, um instrumento de avaliação para ser aplicado em futuras capacitações.

A segunda atividade, que corresponde a visita orientada, terá avaliação com questionário de satisfação no final da visita onde os estudantes poderão fazer considerações acerca das atividades desenvolvidas.

A terceira atividade, que oferece uma oficina para mostrar as fontes de

informação oferecidas no ambiente físico da BC da UDESC, a avaliação será feita ao final da oficina por meio de uma roda de conversa entre os participantes, para que os conhecimentos apreendidos possam ser socializados.

Na quarta atividade, em que será ofertada uma oficina para apresentar as fontes de informação disponíveis no ambiente virtual da BC da UDESC, será feita uma avaliação com exercícios para os estudantes e o bibliotecário responsável por ministrar a oficina irá observá-los no decorrer das oficinas, a fim de averiguar possíveis barreiras informacionais para corrigi-las.

A quinta atividade, onde será realizada uma oficina para demonstrar o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; uma oficina será para apresentar o Portal de Periódicos da Universidade do Estado de Santa Catarina; uma oficina para expor a base de dados *Business Source Complete* e uma oficina para mostrar a base de dados *Refinitiv Workspace for Students*, a avaliação será realizada durante cada oficina por meio exercícios com os estudantes e o bibliotecário responsável por ministrar cada oficina irá observar os participantes ao longo das oficinas, para verificar possíveis barreiras informacionais de modo a corrigi-las.

A sexta atividade, que contempla o oferecimento de uma oficina com explicações sobre os critérios de avaliação de fontes de informação terá a avaliação feita durante a execução da oficina. Os estudantes farão exercícios e o bibliotecário responsável por ministrar a oficina irá observá-los, a fim de averiguar possíveis barreiras informacionais para corrigi-las.

Na sétima atividade, que corresponde a oferta da oficina de leitura crítica, a avaliação se dará no final de cada encontro com uma roda de conversa, os estudantes poderão externar suas impressões a respeito das temáticas abordadas e do andamento dos encontros.

5.6 INFRAESTRUTURA DE APOIO E RECURSOS DIDÁTICOS

A infraestrutura de apoio e recursos didáticos serão apresentados abaixo, no quadro 8.

Quadro 8 – Infraestrutura de apoio e recursos didáticos

Infraestrutura de apoio	Recursos didáticos
Capacitação da equipe da biblioteca: 2 colaboradores do Núcleo de Acessibilidade Educacional da Universidade do Estado de Santa Catarina para a formação de 5 bibliotecários, 4 técnicos universitários e infraestrutura da Sala Dinâmica	Sala dinâmica, textos, vídeos
Visita orientada dos estudantes: 1 bibliotecário do Setor de Referência	Livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, peças de teatro, partituras, mapas, CDs, DVDs. Calculadora, carregador de celular, adaptador, kit de notebook, tablets e similares, guarda-chuva, régua, fones de ouvido
Oficina para mostrar as fontes de informação do acervo físico da biblioteca	Sala dinâmica, livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, peças de teatro, partituras, mapas, CDs, DVDs
Oficina para mostrar as fontes de informação do acervo físico da biblioteca	Sala dinâmica, livros, periódicos, monografias, dissertações, teses, peças de teatro, partituras, mapas, CDs, DVDs
Oficina para mostrar os <i>e-books</i> da biblioteca	Até 5 computadores (depende do número de participantes)
Oficinas para mostrar as base de dados da biblioteca	Até 5 computadores (depende do número de participantes)
Oficina para explicar os critérios de avaliação de fontes de informação	Até 5 computadores (depende do número de participantes)
Oficina de leitura crítica	Sala dinâmica e livro

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

5.7 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que este Programa aproxime os estudantes com NEE da BC da UDESC despertando o sentimento de pertencimento e que os estudantes desenvolvam competências para o acesso, o uso dos recursos informacionais que biblioteca dispõe.

Deseja-se ainda que o Programa contribua com a criticidade dos estudantes, com o reconhecimento de que eles podem estar presentes em todos os espaços da universidade e da sociedade. Que este Programa ofereça condições para os estudantes terem acesso a educação libertadora, preconizada por Paulo Freire.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades educacionais específicas representam uma temática insipiente no campo da Ciência da Informação e na área da Biblioteconomia, dessa forma buscou-se referenciais teóricos desenvolvidos na área da Educação e no âmbito de legislações nacionais e internacionais para auxiliar na compreensão do tema.

Em paralelo, a pesquisa trouxe referenciais teóricos campo da Ciência da Informação e da área da Biblioteconomia para fundamentação do estudo de usuário; serviços informacionais; biblioteca universitária; Competência em Informação e demais temas que interagem com o estudo.

Embora a Educação Especial perpassasse diferentes esferas, percebe-se que seu público-alvo frequenta pouco o Ensino Superior. Conforme foi visto nos dados do Censo da Educação Superior de 2019, apenas 0,5% do total matrículas realizadas em cursos de graduação foram declaradas com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (MEC, 2019b).

Esse dado, revela o pequeno número desses estudantes no Ensino Superior, embora exista diferentes dispositivos legais que assegure os seus direitos. Com isso, observa-se que há muito o que se fazer para que a inclusão desses estudantes seja efetuada.

A inclusão desses estudantes pode ser viabilizada pela biblioteca universitária que possui aspecto multifacetado e polivalente. Seus serviços informacionais constroem saberes e estes saberes retornam para a sociedade em algum momento.

Os serviços informacionais da biblioteca universitária sempre despertaram minha atenção, por isso, a pesquisa buscou conhecer mais sobre esses serviços, aliado ao interesse pessoal estão as necessidades educacionais específicas que são uma temática de grande estima.

Dessa forma, a pesquisa teve como objetivo geral analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

O objetivo geral foi construído com base no questionamento: quais são os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central da UDESC necessários para contemplar os estudantes com necessidades educacionais específicas?

Em busca dessa resposta e do objetivo geral foram desenhados os seguintes objetivos específicos: a) apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; b) discutir sobre estudo de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas; c) contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central e d) propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina.

O objetivo específico relacionado a apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi alcançado por meio da leitura em legislações, resoluções, relatórios, instruções normativas que regem os serviços informacionais da Biblioteca Central da UDESC, foi feita a verificação do *site* e das mídias sociais da Biblioteca Central e Biblioteca Universitária da UDESC. Também foram empreendidas leituras em literatura científica das áreas da Biblioteconomia e Educação, a fim de buscar mais informações.

O objetivo específico referente a discussão sobre estudo de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas, foi cumprido por meio da leitura literatura científica do campo da Ciência da Informação e das áreas da Biblioteconomia e Educação. Foram utilizados autores e sistematizados conceitos.

O objetivo específico respectivo a contextualização do perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central, foi atingido por meio da aplicação de questionário nos estudantes com necessidades educacionais específicas, e por meio da entrevista feita com a coordenadora da Biblioteca Central.

Pondera-se que o questionário aplicado nos estudantes foi construído a partir de seis eixos: 1) perfil dos estudantes; 2) necessidades informacionais atendidas e não atendidas; 3) grau de importância atribuído pelos estudantes em relação aos serviços informacionais; 4) grau de satisfação em relação aos serviços informacionais

oferecidos pela BC; 5) frequência do uso e não uso dos serviços informacionais e 6) sugestões para criação e/ou adequação dos serviços informacionais.

A entrevista com a coordenadora da Biblioteca Central da UDESC, seguiu um roteiro com questões relacionadas a formação acadêmica e profissional que possibilitou maior entendimento acerca de sua trajetória. Os apontamentos feitos pela coordenadora, dão conta de a Biblioteca Central recebe poucos estudantes com necessidades educacionais específicas em seu espaço físico; a biblioteca não dispõe de serviços informacionais desenvolvidos para esse público; quando existem demandas relacionadas a estes estudantes, a biblioteca recorre ao Núcleo de Acessibilidade Educacional da universidade. As ações inclusivas desenvolvidas dentro da Biblioteca Central, são amparadas pelo Grupo de Trabalho de Acessibilidade existente dentro da Biblioteca Universitária da UDESC.

Como resposta ao questionário, a maioria dos estudantes mostra-se satisfeito com os serviços informacionais disponibilizados pela Biblioteca Central e tem suas necessidades informacionais atendidas. Os estudantes insatisfeitos pontuam questões como dificuldade no acesso e às informações da biblioteca, que o atendimento oferecido é genérico, entre outros.

O último objetivo específico que corresponde a proposição de um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina, foi realizado por meio da elaboração do Programa descrito na seção 5.

Essa pesquisa, buscou oferecer visibilidade para os estudantes com necessidades educacionais específicas da UDESC de modo que suas demandas possam ser contempladas pela Biblioteca Central.

Considerando que os serviços informacionais contribuem para o aprendizado dos estudantes, essa pesquisa demonstrou diferentes instrumentos, normas, legislações e experiências de outras bibliotecas que inovaram em seus serviços para incluir diferentes públicos.

Deseja-se que a pesquisa possa contribuir com o conhecimento da coordenação da Biblioteca Central da UDESC, acerca dos estudantes com necessidades educacionais específicas, e que possa colaborar a concepção de novos serviços informacionais direcionados aos anseios desses estudantes. Sugere-se, que a Biblioteca Central realize “estudos de usuário” com estes estudantes, no intuito de conhecer suas necessidades informacionais.

Sugere-se também, que a Biblioteca Universitária da UDESC desenvolva uma Política de Acessibilidade que possa ser replicada na Biblioteca Central e nas demais bibliotecas setoriais da rede, visto que os estudantes com necessidades educacionais específicas estão presentes em todos os Centros de Ensino que as bibliotecas setoriais atuam (UDESC, 2022y).

No curso de Biblioteconomia e do mestrado profissional de Gestão de Unidades de Informação, sugere-se a oferta de disciplinas relacionadas inclusão; desenho universal; desenho universal para aprendizagem; legislações nacionais e internacionais referentes as pessoas com deficiência e com necessidades educacionais especiais além de disciplinas que englobem as seis dimensões de acessibilidade idealizadas por Sasaki que dão conta da acessibilidade arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica e instrumental (SASSAKI, 2009).

Segundo o autor, “o conceito de acessibilidade deve ser incorporado aos conteúdos programáticos ou curriculares de todos os cursos formais e não formais existentes” (SASSAKI, 2004).

Disciplinas que abordem esses conteúdos, são uma oportunidade para despertar o pensamento inclusivo em relação ao planejamento de práticas profissionais e de serviços informacionais para outros tipos de interagentes. Esses conteúdos servem como ferramenta para o preparo dos profissionais da informação no atendimento desses interagentes.

De acordo com o Código de Ética e Deontologia do Bibliotecário, as práticas e serviços informacionais devem ser pautados no bem estar coletivo das pessoas e em princípios humanistas. Ressalta-se, que essas disciplinas seriam significativas ao serem abordadas no contexto de bibliotecas comunitárias, escolares, especializadas, públicas, universitárias e digitais.

No mestrado profissional, a aderência de disciplinas dessa natureza contribuiriam para o debate e a reflexão de práticas e posturas profissionais relacionados a esse público. Pondera-se também, que estas disciplinas despertam o pensamento holístico dos profissionais, podendo ser aplicadas em qualquer profissão como é característica dos discentes do mestrado profissional em Gestão de Unidades de Informação.

Como pesquisadora, percebo que o desenvolvimento dessa temática foi desafiador, pois no campo da Ciência da Informação e na área da Biblioteconomia

pesquisas com o público com necessidades educacionais específicas são escassas, conforme foi visto no levantamento realizado durante o mês de junho de 2022 na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação, nos anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação e do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação.

Dessa forma, vislumbro a possibilidade dessa temática ser explorada por outros pesquisadores e que debates acerca das pessoas com necessidades educacionais específicas possam integrar o campo da Ciência da Informação e a área da Biblioteconomia, assim como outras temáticas já o fazem. Observo também, que os conhecimentos desenvolvidos dentro na área da Educação em relação as pessoas com necessidades educacionais específicas são polissêmicos, e podem ser aplicados de forma interseccionada na área da Biblioteconomia.

Neste sentido, a Linha de pesquisa 2- Informação, Memória e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UDESC, realiza o diálogo entre essas duas áreas. Profissionalmente, o Programa foi muito importante para minha formação profissional, pois me proporcionou acesso a uma gama de conhecimentos que complementaram a minha formação acadêmica, tendo assim, me qualificado para o mercado de trabalho. Pessoalmente, o Programa me trouxe muitos aprendizados e amizades que eu levarei para toda a vida.

Como pesquisadora, estou feliz e satisfeita com o trabalho feito até aqui, pois me debruçar sobre essa temática proporcionou a descoberta de novos conhecimentos e novas maneiras de agir enquanto profissional da informação.

Espera-se que essa pesquisa contribua de forma positiva para a sociedade; para o Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UDESC; para a Biblioteca Central da UDESC; para o campo da Ciência da Informação e para as áreas da Biblioteconomia e Educação.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; CARTA EDUCAÇÃO; DE OLHO NOS PLANOS. **Educação em disputa**: 100 dias de Bolsonaro. 2019.

AGÊNCIA SENADO. **Sistema S**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>. Acesso em: 5 jul. 2021.

ALCÂNTARA, Francisca Lunara Cunha; BERNARDINO, Maria Cleide Rodrigues. O papel da biblioteca universitária como mediadora no processo de ensino-aprendizagem nas bibliotecas universitárias na cidade de Juazeiro do Norte- CE. In: EREBD, 15. Anais do Encontro Regional de Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Gestão e Ciência da Informação, 15. **Anais [...]**. Juazeiro do Norte: 2012. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/86777>. Acesso em: 2 mar. 2022.

ALMEIDA, Daniela Pereira dos Reis de *et al.* Paradigmas Contemporâneos da Ciência da Informação: a recuperação da informação como ponto focal. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, Marília, v. 6, n. 1, p.16-27, jul. 2007. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/reic/article/view/745>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Instrução pública no Brasil (1500-1889)**: história e legislação. São Paulo: EDUC/INEP/MEC, 2000a.

ALMEIDA, Regina Oliveira de. Produção nacional sobre Competência Informacional. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 124-134, jan./jun. 2014b. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/89325>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ALMEIDA, Regina Oliveira de. Competência em Informação: práticas e parcerias com docentes. In: EPIM, 2. Anais do Encontro de Pesquisa em Informação e Mediação, 2. **Anais [...]**. Marília: 2015c. Disponível em: <http://gicio.marilia.unesp.br/index.php/IIEPIM/IIEPIM/paper/viewFile/15/44>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ALVES, Washington Lair Urbano. **A história da educação no Brasil**: da descoberta à lei de diretrizes e bases de 1996. 2009. 76 f. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) – Curso de Pós-graduação “Lato Sensu” em Metodologia do Ensino Superior, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Lins, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/14007409-A-historia-da-educacao-no-brasil-da-descoberta-a-lei-de-diretrizes-e-bases-de-1996.html>. Acesso em: 25 abr. 2021.

AMARAL, Sueli Angélica do. Estudos de usuários e marketing da informação. **Brazilian Journal of Information Science**, Marília, v. 7, n. esp., p. 3-25, jul. 2013a. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/3114/2401>. Acesso em: 6 mar. 2021.

AMARAL, Sueli Angélica do. Usuários, consumidores da informação e unidades prestadoras de serviços informativos na perspectiva de marketing.

Transinformação, n. 1, v. 29, p. 27-38. 2017b. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/116942>. Acesso em: 16 jun. 2022.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. (Org.).

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Univille, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Estudos de usuários da informação: comparação entre estudos de uso, de comportamento e de práticas a partir de uma pesquisa empírica. **Revista Informação em Pauta**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2016a. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/2970/2694>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Paradigma social nos estudos de usuários da informação: abordagem interacionista. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 22, n. 1, p. 145-159, jan./abr. 2012b. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/9896/7372>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Correntes teóricas da ciência da informação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 38, n. 3, p. 192-204, set./dez. 2009c. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ci/a/qhsrgPL7T6RbKKVbMwrPMNb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

ARAÚJO, Taís Castelo Branco Crisóstomo de; MOREIRA, Virginia; CAVALCANTE JÚNIOR, Francisco Silva. Sofrimento de Sávio: estigma de ser doente mental em fortaleza. **Fractal: Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 119-128, jun. 2008. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1984-02922008000100013>. Acesso em: 3 ago. 2022.

ASSIS, Cristiane de Sousa de. A inclusão de estudantes com o transtorno da esquizofrenia: um estudo de caso realizado em uma escola municipal do Recife. In: CINTEDI, 4. Anais do Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 4. **Anais [...]**. Disponível em:

file:///C:/Users/cmcel/Downloads/TRABALHO_EV137_MD1_SA9_ID372_26112020162523.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE BIBLIOTECAS. **Information Literacy Competency Standards for Higher Education**. Illinois (EUA): ALA, 2000. Disponível em:

<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050 Acessibilidade a**

edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2015a. Disponível em: http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf. 20 mar.2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599 Acessibilidade – Comunicação na prestação de serviços.** Rio de Janeiro, 2008b. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/pessoa_com_deficiencia/NBR15599.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).** 5 ed. Porto Alegre: Artmed. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO DÉFICIT DE ATENÇÃO (ABDA). **O que é TDAH.** 2022. Disponível em: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO(a). **Coordenações e Ementas de GT.** Disponível em: <https://ancib.org/coordenacoes-e-ementas-de-gt/>. Acesso em: 2 mar. 2021.

AUGUSTIN, Ieda. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: ANPED, 9, 2012, Caxias do Sul. Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 9. **Anais [...].** Caxias do Sul: 2012. Disponível em: <https://docplayer.com.br/399525-Modelos-de-deficiencia-e-suas-implicacoes-na-educacao-inclusiva.html>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BANCO DE DADOS FOLHA. **TANCREDO NEVES ESTÁ MORTO; CORPO É VELADO NO PLANALTO; SARNEY REAFIRMA MUDANÇAS.** Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_22abr1985.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em Ciência da Informação,** Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 168-184, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/h6HP4rNKxTby9VZgzp8Qgq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 set. 2021.

BAPTISTA, Rafael; RUEDA, Daniela; SANTOS, Nadia Bernuci. A biblioteca universitária no contexto das avaliações do MEC: uma reflexão. In: SNBU, 15, 2008, São Paulo. Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 15. **Anais[...].** São Paulo: 2008. Disponível em: http://repositorio.febab.org.br/files/original/30/4337/SNBU2008_186.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

BARIFOUSE, Rafael. **Decreto de Bolsonaro para alunos com deficiência é retrocesso de 30 anos, diz pedagoga da Unicamp.** São Paulo: Rafael Barifouse, 28 ago. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58347504>. Acesso em: 19 jun. 2022.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da Educação Superior no Brasil: Limites e Possibilidades. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 36, n. 131,

jun. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/NGJT56LBxz9VCDCp7gr86Tf/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em: 16 jun. 2022.

BAWDEN, David. Information and digital literacies: a review of concepts. **Journal of Documentation**, Londres, v. 57, n. 2, mar. 2001. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/235266224_Information_and_digital_literacies_a_review_of_concepts. Acesso: 5 mar. 2022.

BENDINELLI, Rosanna Claudia. **Atendimento educacional especializado (AEE):** pressupostos e desafios. Pressupostos e desafios. 2018. Disponível em:
<https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BERNARDI, Nubia.; KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. Reflexões sobre a aplicação dos conceitos do desenho universal no processo de projeto de arquitetura. In: ENCAC, 15, 2005, Maceió. Anais do Encontro Nacional de Conforto no Ambiente Construído, 15. **Anais [...]**. Maceió: 2005. Disponível em:
<http://docplayer.com.br/21219512-Reflexoes-sobre-a-aplicacao-dos-conceitos-do-desenho-universal-no-processo-de-projeto-de-arquitetura.html>. Acesso em: 02 out. 2021.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência em informação: das origens às tendências. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-28, 2020a. Disponível em: 10.22478/ufpb.1809-4783.2020v30n4.57045. Acesso em: 22 jun. 2022.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 27-42. jun. 2005b. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/772/787>. Acesso em: 22 jun. 2022.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil:** cenários e espectros. São Paulo: ABECIN, 2018c.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. In: EDUCERE, 12, 2015, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação, 12. **Anais [...]**. Curitiba: 2015. Disponível em:
<https://docplayer.com.br/70201658-As-reformas-educacionais-na-era-vargas-e-a-distincao-entre-o-trabalho-manual-e-o-trabalho-intelectual.html>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Resolução nº 246, de 30 de novembro de 2021a. Brasília, DF, Disponível em:
<http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/1378/1/Resolu%c3%a7%c3%a3o%20246%20Biblioteca%20Universit%c3%a1ria.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BRASIL. Resolução nº 207, de 09 de novembro de 2018b. **Código de Ética e**

Deontologia do Bibliotecário. Brasília, DF. Disponível em:
<https://crb6.org.br/2020/wp-content/uploads/2019/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-207-C%C3%B3digo-de-%C3%89tica-e-Deontologia-do-CFB-1.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Constituição (1937). Ementa Constitucional nº 37, de 10 de novembro de 1937c. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024 em 20 de dezembro de 1961d. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 26 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988e); OLIVEIRA, Cláudio Brandão de (Org.). **Constituição da República Federativa do Brasil.** 8.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996f. Brasília, DF, Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.260 de 12 de julho de 2001g. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10260.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005h. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007i. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006j. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.095 de 24 abril 2007k. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008l. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 5 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.642 de 26 de julho de 2011m. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.513 de 26 de outubro de 2011n. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em 18 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014o. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017p. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015q. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 07 de janeiro de 2008r. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. 1994s. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB no 2 de 11 de setembro de 2001t. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Programa Educação Inclusiva: direito á diversidade. 2003u. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior SECADI/SESU – 2013v. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Programa_Incluir_Ensino_Superior.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRITO, Gisele Ferreira de; VERGUEIRO, Waldomiro de Castro Santos. Avaliação da qualidade da biblioteca acadêmica: a metodologia LIBQUAL+® e suas perspectivas de aplicação no Brasil. In: ENANCIB, 13, 2012, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 13. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2012. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/3117>. Acesso em: 18 jun. 2022.

De%202007. Acesso em: 13 jul. 2021.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **20 anos do impeachment do Collor**. 2022a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/destaque-de-materias/20-anos-do-impeachment>. Acesso em: 2 jun. 2022.

CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho universal**: métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Ed. SENAC, 2007.

CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: ENANCIB, 5, 2003, Belo Horizonte. Anais do Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, 5. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 2 jan. 2021.

CARDOSO, Ana Maria Pereira. Retomando possibilidades conceituais: uma contribuição à sistematização do campo da informação social. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 107-114, jul./dez. 1994. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/reb/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

CARVALHO, José Oscar Fontanini; PAULA, Sonia Nascimento de. Acessibilidade à informação: proposta de uma disciplina para cursos de graduação na área da biblioteconomia. **Revista Ciência da Informação**, v. 38, n. 3. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/7Mmj3wsxXgQz6z4DfBSxWDB/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CARVALHO, Leandro. **Governo Fernando Henrique Cardoso**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/governo-fernando-henrique-cardoso.htm>. Acesso em: 5 jul. 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CASTRO, Evandra Campos. **Impacto da biblioteca em estudantes do Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica do Instituto Federal do Paraná**. 2020. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/cmcel/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Evandra_18_05_2020.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

CASTRO, Jorge Abrahão.; MENEZES, Raul Miranda. **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 90**. Brasília: IPEA, 2003.

CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS. **O que é**. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/ciencia-sem-fronteiras/apresentacao-1/o-que-e>. Acesso em: 18 jun. 2022.

CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: Editora Senac, 2003.

COLLARES, Cecília Avedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. Educação ou

saúde? Educação X Saúde? Educação e Saúde! **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 15, p. 7-16. 1986.

CONSULTOR JURÍDICO. **Inclusão x Segregação**: STF referenda suspensão de decreto sobre política de educação especial do governo. [S. L.], 20 dez. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-dez-20/stf-referenda-suspensao-politica-educacao-especial-governo>. Acesso em: 19 jun. 2022.

CÓQUERO, Suelen de Mendonça Soares. Avaliação de qualidade em serviços com foco no usuário: estudo de caso em uma biblioteca universitária. **Revista Biblionline**, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 123-137. 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/49607>. Acesso em: 22 jun. 2022.

CORBUCCI, Paulo Roberto. **Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990**: ensino de graduação. Brasília: IPEA, 2002.

CORREA, Elisa Cristina Delfini. Usuário não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 23-40, set./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n41p23/28292>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CORREIA, Luís Miranda; MARTINS, Ana Paula. **Dificuldades de aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2005.

CORREIO, Mônica Sena de Souza et al. Acessibilidade e inclusão informacional. **Revista Informação e Informação**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 1-16. jan./abr. 2013. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/18262/3/2013_art_mssouza.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

COSTA, J. L. C.; SÁNCHEZ, M. D. P.; MARTÍNEZ, A. R. Modelos y estrategias de identificación del superdotado. In: SÁNCHEZ, M. D. P. (Org.). **Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado**. Málaga: Aljibe, 1997.

CRONIN JR, J. J.; TAYLOR, A. S. Measuring service quality: a reexamination and an extension. **Journal of Marketing**, Nova Iorque, v. 56, p. 55-68, jul. 1992. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225083621_Measuring_Service_Quality_-_A_Reexamination_And_Extension/link/54fbd7a70cf20700c5e7dc4c/download. Acesso em: 18 jun. 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. São Paulo: UNESP, 2007.

CUNHA, Murilo Bastos da. Metodologias para estudos de informação científica e tecnológica. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1982. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/rbbsb/article/view/30334/25693>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

DEFLEUR, Melvin; BALL, Rokeach Sandra. **Theories of Mass Communication**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

DE LA PEÑA, F. PALACIO, J. D.; BARRAGÁN, E. Declaración de Cartagena para el Transtorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH): rompiendo el estigma. **Rev. Cienc. Salud**, v. 8, n. 1, p. 93-98. 2010.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DERVIN, Brenda; NILAN, Michael. Information needs and uses. **Annual Review of Information Science and Technology**, v. 21, p. 1-16. 1986. Disponível em: http://www2.hawaii.edu/~donnab/lis670/dervin_nilan.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

DHOLAKIA, Nikhilesh; MUNDORF, Norbert; DHOLAKIA, Ruby Roy. Novos serviços de informação e comunicação: um quadro de referência estratégico. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1-8, dez. 1997. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/53210>. Acesso em: 13 jul. 2021.

DIAS, Fabiana. **Brasil República**. Regime instaurado com a Proclamação da República. 2020a. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/historia/brasil-republica>. Acesso em: 25 maio 2021.

DIAS, Gleice Noronha. **Barreiras atitudinais e o processo de socialização organizacional das pessoas com deficiência**. 2014b. 140 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Mestrado em Psicologia, Universidade Federal de São João del Rei, São João del-Rei, 2014. Disponível em: https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/incluir/Gleice_Final.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

DIAS, Maria Matilde Kronka Dias; PIRES, Daniela. **Usos e usuários da informação**. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

DUARTE, Maria Bernarda Teixeira; BARBOSA, Luiz Fernando Sampaio; COSTA, Helder Gomes. Seleção de critérios para a avaliação de serviços oferecidos por bibliotecas – uma revisão bibliográfica da base Scielo. In: CNEG, 9, 2013, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 9. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: 2013. Disponível em: <https://www.inovarse.org/filebrowser/download/15432>. Acesso em: 18 abr. 2021.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ECO, Umberto. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983

ECKHARDT, Maristela; DE LEMOS, Antônio Carlos Freitas Vale. O impacto da tecnologia da informação e comunicação. **Revista Sociais e Humanas**, v. 20, p. 295-312. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/847/583>. Acesso em 18 jun. 2022.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Que mudou na prática com as novas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial?** 2021. Disponível em: <https://educacaoespecialpe.com.br/o-que-mudou-na-pratica-com-as-novas-diretrizes-da-politica-nacional-de-educacao-especial/>. Acesso em: 5 jul. 2022.

EMMEL, Maria Luísa Guillaumon; CASTRO, Celinda Barbosa de. Barreiras arquitetônicas no campus universitário: o caso da UFSCAR. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. **Educação física, atividades lúcidas e acessibilidade de pessoa com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

ESTUDANTE, Guia do. **Períodos históricos: a evolução da filosofia da Grécia Antiga à Contemporaneidade**. Disponível em: [https://guiadoestudante.abril.com.br/especiais/periodos-historicos/#:~:text=O%20Renascimento%20\(s%C3%A9culos%20XIV%2DXVI,de%20toda%20a%20ci%C3%Aancia%20ocidental..](https://guiadoestudante.abril.com.br/especiais/periodos-historicos/#:~:text=O%20Renascimento%20(s%C3%A9culos%20XIV%2DXVI,de%20toda%20a%20ci%C3%Aancia%20ocidental..) Acesso em: 18 jun. 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES (FEBAB). **Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias**. 2022a. Disponível em: <https://www.febab.org/cbbu/sobre-a-cbbu/>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES (FEBAB). **Grupo de Trabalho Acessibilidade em Bibliotecas**. 2022b. Disponível em: <https://www.acoesfebab.com/acessibilidade>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES (FEBAB). **Senabril – Seminário Nacional de Bibliotecas Braille**. 2022c. Disponível em: <http://www.febab.org.br/senabril.htm>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS, CIENTISTAS DA INFORMAÇÃO E INSTITUIÇÕES (FEBAB). **Carta de Marília**. 2014d. Disponível em: http://gicio.valentim.pro.br/data/documents/Carta_de_Marilia_Portugues_Final.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). **Manifesto IFLA sobre internet**. 2002a. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/faife/publications/policy-documents/internet-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES

BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). **Código de ética da IFLA para bibliotecários e outros profissionais da informação**. 2012b. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/faife/codesofethics/portugueseofethicsshort.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). **Declaração de Havana**. 2012c. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/Declaration/Compet.Declara-de-Havana.2012.Portu-Brasil.pdf>. Acesso em 22 jun. 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). **Declaração de Lyon**. 2014d. Disponível em: <https://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration-pt.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS (IFLA). **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. 2007e. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

FERREIRA, Sueli. Novos paradigmas e novos usuários da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 217-223, maio/ago. 1995. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/54111>. Acesso em: 15 maio 2021.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M.; LÓPEZ BENIRO, M. M. Transtorno por déficit de atención con o sin hiperactividad: evaluación de la consulta pediátrica. **Revista Pediátrica de Atención Primaria**, v. 8, n. 4, p. 11-24. 2006.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Aspectos especiais do estudo de usuário. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 12, n. 2, p. 43-57, jul./dez. 1983a. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/184/184>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Bibliotecas universitárias e especializadas: paralelos e contrastes. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 7, n. 1, p. 9-25, jan./jun. 1979b. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/89273>. Acesso em: 21 abr. 2021.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBCT, 1994c.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Metodologias para a promoção do uso da informação**: técnicas aplicadas especialmente em bibliotecas universitárias e especializadas. São Paulo: Nobel, 1990d.

FIOCRUZ. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.canalsaude.fiocruz.br/noticias/noticiaAberta/176tende176irus-mundial->

da-saude-declara-novo-coronavirus-uma-pandemia11032020. Acesso em: 02 jul. 2021.

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: volume 1 orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2021.

FONSECA, Santanuza Mônica da França P. da; PÉREZ, Susana Graciela Pérez B. Os estudantes com altas habilidades/superdotação. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: ed. da UFRN, 2013.

FOSKETT, Douglas John. **Serviço de informação em bibliotecas**. São Paulo: Polígono, 1969.

FRANCO, Itamar Augusto Cautiero. Mensagem Presidencial de 1993. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1992. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-itamar-franco-1993/view>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FRANCO, Itamar Augusto Cautiero. Mensagem Presidencial de 1994. Dispõe sobre a atuação do governo federal no ano de 1993. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-itamar-franco-1994/view>. Acesso em: 5 jul. 2022.

FRAZÃO, Dilva. **Itamar Franco ex-presidente do Brasil**. 2019. Disponível em: https://www.ebiografia.com/itamar_franco/. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREITAS, André Luís Policani; BOLSANELLO, Franz Marx Carvalho; VIANA, Nathália Ribeiro Nunes Gomes. Avaliação da qualidade de serviços de uma biblioteca universitária: um estudo de caso utilizando o modelo Servqual. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 37, n. 3. P. 88-102, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/yq6Q4ppQdWWLr6g7mfqjvWH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL(a). **Sobre a FCEE**. Disponível em: <https://www.fcee.sc.gov.br/institucional/sobre-a-fcee>. Acesso em: 22 jun. 2022.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL(b). **Cursos e Capacitações em Educação Especial**. Disponível em: . Acesso em: 22 jun. 2022.

FUTURA. **Programa “Conta Pra Mim” incentiva práticas de leitura familiar**. 2020. Disponível em: <https://www.futura.org.br/conta-para-mim-incentiva-praticas-de-leitura-familiar/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GERHARDT, Tatiana, Engel; SILVEIRA, Denise, Tolfo Reis (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GONZÁLEZ TERUEL, Aurora. **Los estudios de las necesidades y usos de la información: fundamentos y perspectivas actuales**. Gijón: Trea, 2005.

GRAEFF, Rodrigo Linck; VAZ, Cícero E. Avaliação e diagnóstico do Trastorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). **Psicologia USP**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 341-361. 2008.

HOLMES, David S. Transtornos esquizofrênicos: sintomas e questões. In: HOLMES, David S. **Psicologia dos transtornos mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva: Instituto Antônio Houaiss, 2001.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANCE. **Apresentação**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional-1>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INÁCIO, Ana; AMANTE, Maria João; SEGURADO, Teresa. Avaliação de impacto numa Biblioteca de Ensino Superior: da utilização de informação de questionários de avaliação de satisfação de utilizadores à relevância do cruzamento de fontes. In: BAD, 13, 2018, Fundão. Anais do Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 13. **Anais [...]**. Fundão: 2018. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16723/1/comunicacao_impacto.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Conheça o INES**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/aceso-a-informacao-1/institucional/conheca-o-ines>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DO SEGURO SOCIAL. **Institucional**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/institucional>. Acesso em: 18 jun. 2022.

INTERNATIONAL STANDARDIZATION – ISO. ISO 11620: 2014

(E); Information and Documentation – Library performance indicators. 3. ed. Genebra: ISO, 2014a.

INTERNATIONAL STANDARDIZATION – ISO. ISO 16439: 2014 (E); Information and documentation. Genebra: ISO, 2014b.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARANGO, Diana Elvira Soto. Paulo Freire e a pedagogia crítica: seu legado para uma nova pedagogia do Sul. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 3, p. 1072-1093, jul./set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12472/9411>. Acesso em: 18 abr. 2021.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**. 2 ed. São Paulo: Editora Cortez & Autores Associados, 1986.

JANUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental**. São Paulo: Editores Associados, 1992.

JOHANNES GUTENBERG. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/Johann_Gutenberg. Acesso em: 16 jun. 2022.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LANCASTER, Frederick Wilfrid. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília, DF: Lemos Informação e Comunicação, 1996.

LAURINDO, Kariane Regina. **Informação e memórias que resistem: Quilombo Vidal Martins em Florianópolis**. 2021. 209 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000092/00009252.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

LE COADIC, Yves, François. **A Ciência da Informação**. 2. Ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEITE, Serafim. **Suma Histórica da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Junta de Investigações de Ultramar, 1965.

LEFÈVRE, Fernando. **Discurso do sujeito coletivo: nossos modos de pensar nosso eu coletivo**. São Paulo: Andreoli, 2017.

MACEDO, Neusa Dias de; DIAS, Maria Matilde Kronka. Subsídios para a caracterização da biblioteca universitária. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 25, n. 3-4, p. 40-47, jul./dez. 1992.

MACHADO, Rosângela. **O atendimento educacional especializado (AEE) e sua repercussão na mudança das práticas pedagógicas, na perspectiva da educação inclusiva: um estudo sobre as escolas comuns da rede municipal de**

ensino de Florianópolis/SC. 2013. 185 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Campinas, Campinas, 2013. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/911447?guid=1655774583389&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d1655774583389%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d911447%23911447&i=1>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 201a.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 1- 76, jan./jul. 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Introdução. In: MARQUEZINE, Maria Cristina. **Educação física, atividades lúcidas e acessibilidade de pessoa com necessidades especiais**. Londrina: Eduel, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARQUES, Maria Alice de Freitas. Políticas Educacionais Nos Governos Lula e Dilma: Impactos na expansão do Ensino Superior e Profissional. **Id On Line Revista de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 12, n. 41, p. 661-676. 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/viewFile/1249/1814>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 35, p. 122-142, jul./dez. 2016, Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7449/pdf>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MARTINS, Wilson. **A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARTINS FILHO, Lourival José. Formação de professores e diversidade cultural religiosa: licenciaturas em foco. **Interações**, Belo Horizonte, v. 13, n. 23, p. 132-150, jan./jul. 2018. Disponível em:

<http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/15826/13677>. Acesso em: 2 set. 2021.

MEGALI NETO, Almir; TEÓFILO, João; PIRES BASTOS, Sophia. **Desmonte da educação: o anti-intelectualismo no governo Bolsonaro**. Belo Horizonte. Disponível em: <https://cjt.ufmg.br/2019/05/09/desmonte-da-educacao-a-anti-intelectualismo-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MELLO, Letícia Souza; CABISTANI, Luiza Griesang. Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais. *Revista da Defensoria Pública RS*, n. 23. 2019. Disponível em: <https://revista.defensoria.rs.def.br/defensoria/article/view/112>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MELO, Fernando Collor de. *Brasil: Um projeto de reconstrução nacional*. 2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/243024/01928.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jun. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MILANESI, Luís. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração Escolar no Contexto da Nova República (1984...). *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. Especial, p. 140–165, ago. 2006. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4918/art10_22e.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(a). **Presidente Bolsonaro sanciona Projeto de altera Lei do Fundeb**: Sanção visa maior equidade redistributiva e atualização de regras do Fundeb. Brasília, 28 dez. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/presidente-bolsonaro-sanciona-projeto-de-altera-lei-do-fundeb>. Acesso em: 19 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO(b). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE(a). **Como se proteger**: confira medidas não farmacológicas de prevenção e controle da pandemia do novo coronavírus. Confira medidas não farmacológicas de prevenção e controle da pandemia do novo coronavírus. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/181tend/pt-br/181tende181irus/como-se-proteger>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE(b). **Enfrentamento da pandemia**: Ministério da Saúde reduz para 7 dias o isolamento de casos por Covid-19. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/janeiro/ministerio-da-saude-reduz-para-7-dias-o-isolamento-de-casos-por-covid-19#:~:text=O%20isolamento%20de%20casos%20leves,sem%20o%20uso%20de%20antit%C3%A9rnicos>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MOMBERGER, Moana Meinhardt. **Inclusão no Ensino Superior**: itinerários de vida de acadêmicos com necessidades educacionais especiais. 2007. 135 f. Dissertação

(Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13091/000639061.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MORALES, Miguel *et al.* Factor structure and psychometric properties of a Spanish version of LibQUAL. **Performance Measurement and Metrics**, Bingley, v. 12, n. 1, p. 23-37. 2011.

MORIGI, Valdir José; SOUTO, Luzane Ruscher. Entre o passado e o presente: as visões da biblioteca no mundo contemporâneo. **Revista ACB**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 189-206, jan./dez. 2005. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2010/06/pdf_99864bb17b_0011138.pdf. Acesso em: 16 jun. 2022.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 28, p. 31-48. 1992. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/dale1709a-historia-nao-contada-dos-disturbios-de-aprendizagem-48gprkr9j982>. Acesso em: 16 jun. 2022.

NEUROSABER. **O que é Dificuldade de Aprendizagem e como contorná-la**. 2020. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/o-que-e-dificuldade-de-aprendizagem-e-como-contorna-la/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

NICOLINO, Maria Elisa Valentim Pickler; CASARIN, Helen de Castro Silva. Tendências em competência em informação em bibliotecas universitárias: revisão a partir da base Library Information Science Abstracts. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, n. esp., v. 17, p. 1-21. 2021. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1656/1299>. Acesso em: 22 jun. 2022.

NISKIER, Arnaldo. **Administração Escolar**. Porto Alegre: Tabajara, 1969.

NUNES, Martha Suzana Cabral; CARVALHO, Kátia de As bibliotecas universitárias em perspectiva histórica: a caminho do desenvolvimento durável. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 173-193, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/LCcVhWXmMt6ydMmG6Gmmmw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2021.

OLIVEIRA, Renata Marques; FACINA, Priscila Cristina Bim Rodrigues; SIQUEIRA JÚNIOR, Antônio Carlos. A realidade do viver com esquizofrenia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S.L.], v. 65, n. 2, p. 309-316, abr. 2012. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-71672012000200017>. Acesso em: 3 ago. 2022.

OLIVEIRA, Carlos Robson Souza da Silva; TEIXEIRA, Thiciane Mary Carvalho.

Contribuições do modelo de Carol Kuhlthau para a pesquisa sobre comportamento informacional e competência em informação no Brasil. **Enconyros Bibli**, Florianópolis, v. 25, p. 1-14. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49975/1/2020_art_crssilva_et_al.pdf. Acesso em: 3 jul. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994a. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Declara__o_de_Salamanca_15226886560741_7091.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **As diferentes classificações e tipologias das bibliotecas de acordo com a UNESCO, INE, IFLA e ALA**. 2020b. Disponível em: <https://www.comunidadbaratz.com/blog/las-distintas-clasificaciones-y-tipologias-de-bibliotecas-segun-unesco-ine-ifla-y-ala/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). 2022. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 16 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Transtornos mentais**. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtornos-mentais>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PADILHA, Caio Augusto Todelo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista PerCursos**, Florianópolis, n. 31, v. 16, p. 213-244. 2017a. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015213/pdf_23. Acesso em: 02 jun. 2022.

PADILHA, Caio Augusto Todelo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995). **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 180, p. 82-97. 2016b. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541/16552>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PALMA FILHO, João Cardoso (Org.). A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a era vargas. In: PALMA FILHO, João Cardoso. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação história da educação**. São Paulo: Santa Clara, 2005. p. 61-74. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. A conceptual model of service quality and its implications for future research. **Journal of Marketing**, Chicago, v. 49, n. 3, p. 12-40, 1985a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/225083670_A_Conceptual_Model_of_Service_Quality_and_its_Implication_for_Future_Research_SERVQUAL. Acesso em: 18

jun. 2022.

PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A.; BERRY, L. L. Servqual: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**, New York, v. 64, n. 1, p. 1-29, 1988b. Disponível em: https://nadiamarketing.com.br/site/wp-content/uploads/2019/01/d___nadia__parasuraman198874599.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

PASSOS, Ketry Gorete Farias dos *et al.* Inovação em serviços de informação: uma análise bibliométrica da produção científica. **Biblios (Peru)**, n. 63, p. 28-43. 2016. Disponível em: [http://www. Brapci.inf.br/index.php/res/v/62964](http://www.Brapci.inf.br/index.php/res/v/62964). Acesso em: 18 jun. 2022.

PEDRO, Livia. **História da Companhia de Jesus no Brasil**: biografia de uma obra. 2008. 177 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11372/1/Dissertacao%20Livia%20Pedro.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PEETERS, Francisca; COOMAN, Maria Augusta. **Pequena História da Educação**. 9 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

PEREIRA, Rodrigo. **Desenvolvendo a competência em informação**: resultados da prática no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Interciência, 2015.

PEREZ, Susana Graciela Pérez Barreira. **Gasparzinho vai a escola**: um estudo sobre as características do aluno com altas habilidades produtivo-criativo. 2004. 230 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3567/1/405524.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

PIMENTA, Elaine Cristina Tomás; COELHO JUNIOR, Thalmo de Paiva. O uso de indicadores de desempenho da ISO 11620 para avaliar bibliotecas universitárias. In: SNBU, 19, 2016, Manaus. Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 19. **Anais [...]**. Manaus: 2016. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4481>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. **Usuário – informação**: o contexto da ciência da informação. Rio de Janeiro: IBCT, 1982.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/n8yyYhkgNfStcVrkBNXycXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

PLETSCH, Marcia *et al.* Desenho Universal para a Aprendizagem: criação e validação de um livro digital acessível. In: CBIE, 7, 2018a, Fortaleza. Anais do

Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 7. **Anais [...]**. Fortaleza: 2018a. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/sbie/article/view/8178/5860>. Acesso em: 11 jun. 2021.

PLETSCH, Marcia *et al.* **Acessibilidade e desenho universal aplicado a aprendizagem na educação superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020b. Disponível em: <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

PORTO, Morena Pereira. **Biblioteca escolar, um caos para a diversidade cultural: a percepção do bibliotecário da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sobre imigração**. 2021. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/5641/Morena_Porto_Biblioteca_um_caos_para_diversidade_2022_16449341194163_5641.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PUPO, Deise Tallarico; MELO, Amanda Meincke; FERRÉZ, Sofia Pérez (Org.). **Acessibilidade: discurso e prática no cotidiano das bibliotecas**. Campinas: Unicamp/Biblioteca. Central Cesar Lattes, 2006. Disponível em: https://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/artigos-cientificos/livro_acessibilidade_bibliotecas.pdf.1.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

PUPO, Deise Tallarico; SANTOS, Gildenir Carolino. As novas tecnologias da informação: uma proposta de acesso e atendimento a usuários com necessidades especiais em bibliotecas universitárias. In: ATIID, 1, 2001, São Paulo. **Anais do Seminário Acessibilidade, Tecnologia da Informação e Inclusão Digital, 1. Anais[...]**. São Paulo, 2001. Disponível em: http://www.prodiam.sp.gov.br/multimedia/midia/cd_atiid/conteudo/ATIID2001/MR2/01/NovasTI-BibliotecasUniversitarias.pdf. Acesso em: 2 ago. 2022.

QUESTIONPRO. **O que é escala Likert**. Disponível em: <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/o-que-e-a-escala-likert/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

RADIO SENADO. **Afastamento de Dilma Rousseff da presidência completa 1 ano**. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2017/05/11/afastamento-de-dilma-rousseff-da-presidencia-completa-1-anp>. Acesso em: 3 abr. 2021.

RADIO AGÊNCIA NACIONAL. **OMS aponta que 5% da população é superdotada e a maioria é invisível. 2022**. Disponível em: . Acesso em: 20 jul. 2022.

RANGEL, Márcia Silveira Kroeff. **Busca e uso da informação por professores de graduação em Educação Física (Florianópolis)**. 1995. 144 f. Dissertação

(Mestrado) – Curso de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995.

RENZULLI, Joseph. A decade of dialogue on the three-ring conception of giftedness. **Roeper Review**, v. 11, n. 1, p. 19-25, out. 1988.

RENZULLI, Joseph. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**, Porto Alegre, n. 1, p. 75-131, 2004.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Pádua Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125-151, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v18n2/v18n2a08.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

ROTTA, Newra Tellechea. Transtornos da Aprendizagem Abordagem Neurobiológica e Multidisciplinar. In: ROTTA, Newra Tellechea. **Dificuldades para a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ROZADOS, Helen Beatriz Frota. A informação científica e tecnológica e os serviços de informação. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**, n. 1, v. 16 n. 1. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/441/1493>. Acesso em: 16 jun. 2022.

RUBIALES, Josefina; ALCHIERI, João Carlos. Intervenção docente no processo de ensino-aprendizagem de alunos com diagnóstico de TDAH. In: MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. **Inclusão no ensino superior: Docência e necessidades educacionais especiais**. Natal: Ed. da UFRN, 2013.

SÁNCHEZ, Laura Marcela Cubides; LEAL, Fabiana Soares Fernandes. Governo Bolsonaro: impactos do contexto político atual no Ensino Superior Intercultural. **Revista Humanidades & Educação**, Tocantins, v. 8, n. 62. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4429>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANCHES, Octavio Castillo. **Informação agropecuária no Panamá: caracterização do usuário potencial informativo**. 1983. 130 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1983. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/8727/1/276866.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022. Acesso em: 4 jan. 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação especial**. Florianópolis: Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, 2018.

SANTOS, Christiane Gomes dos; ARAÚJO, Wagner Junqueira de. Acessibilidade informacional: um estudo sobre configurações de segurança em objetos digitais acessíveis segundo análise de aceitação de pessoas com deficiência visual. **Revista**

Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 209-222. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/26227/14203>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SANTOS, Josiel Machado. O processo evolutivo das bibliotecas da Antiguidade ao Renascimento. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 175-189, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/237/235>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SANTOS, Magali Cabral dos *et al.* Educação e Covid-19: os impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem. **Brazilian Journal of Development**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 6, p. 1-20, jun. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/31560/pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SARACEVIC, Tefko. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectiva em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>. Acesso em: 4 jan. 2021.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, p. 10-16, mar./abr. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em: 5 mar. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Rev. Campinas: Autores Associados, 1999a.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2008b.

SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 1-18, dez. 1999c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago./dez. 2010d. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: 24 jun. 2021.

SAVIANI, Demerval. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018e. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795/18233>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SCHWARTZMAN, Simon; DURHAM, Eunice Ribeiro; GOLDEMBERG, José. **A educação no Brasil em uma perspectiva de transformação**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1993.

SENADO FEDERAL. **Senadores**. 2022a. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/4525>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SENADO FEDERAL. **Senadores**. 2022b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/47>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SENADO FEDERAL. **Senadores**. 2022c. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/1754>. Acesso em: 2 jun. 2022.

SILVA, Vinicius da Rosa da. **Proposta de um modelo de avaliação de qualidade percebida em serviços de bibliotecas universitárias**. 2019a. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019a. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/197445/001097789.pdf?sequence=1&Allowed=y>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SILVA, Arlete Ferreira da. **Proposta de um program para o desenvolvimento da Competência em Informação em Bibliotecas Universitárias para estudantes cegos**. 2019b. 232 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/1438/Arlete_Ferreira_da_Silva_15724381520282_1438.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Francely Priscila Costa. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019c. 114 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32634/1/A%20reforma%20do%20Ensino%20M%c3%a9dio%20no%20governo%20Michel%20Temer%20%282016%20-%202018%29.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

SILVA, Jonathas Luiz Carvalho. Como o profissional da informação pode atuar com a disseminação seletiva da informação. 2016d. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=968#:~:text=A%20dissemina%C3%A7%C3%A3o%20seletiva%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o,e%20outros%20ambientes%20de%20informa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 22 jun. 2022.

SILVEIRA, Murilo Mauro; KARPINSKI, Cezar; VARVAKIS, Gregório. Serviços informacionais: aspectos históricos e conceituais. **Revista Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 30, n. 3, p. 1-27, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/148038>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SISTEMA DE GESTÃO DE PROTOCOLO ELETRÔNICO (SGPe). **Sistema de Gestão de Protocolo Eletrônicos – SGPe**. Disponível em: <http://enavirtual.sc.gov.br/course/index.php?categoryid=184>. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOARES, Luciana Matias Felício; SOUSA, Caissa Veloso. Percepção da qualidade de serviços nas bibliotecas da Universidade Federal de Ouro Preto na perspectiva do usuário. **Revista Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 79-99, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/hhFRGpyPgnJjk3bTwPBVZTS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SOUTO, Christiane de Melo Rêgo; CORREIA-NETO; Jorge da Silva. Qualidade de serviços: uma análise comparativa entre Servqual e Servperf. **Journal of Perspectives in Management**, Caruaru, v. 1, p. 63-73. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/jpm/article/view/231693/25823>. Acesso em: 2 mar. 2022.

SOUSA, Maria de Nazaré Valente de. **A evolução da notação musical no Ocidente na história do livro até a invenção da imprensa**. 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Documentais), Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2012. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3407/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20final%20-%20Maria%20Sousa.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

SOUZA, Maria Naires Alves *et al.* Os serviços de informação na biblioteca de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Ceará (UFC): reflexões sobre a avaliação da disponibilização e uso. In: SNBU, 18, 2014, Belo Horizonte. Anais do Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias, 18. **Anais [...]**. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/10241/1/2014_eve_mnadsousa.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA, Ney de. (Org.). **Catolicismo em São Paulo: 450 anos de presença da Igreja Católica em São Paulo, 1554 a 2004**. São Paulo: Paulinas, 2004.

SOUZA, Layane Marques de; SILVA, Adriana Barbosa; FRANÇA, Henrique Elias Cabral. ISP no arquivo: uma proposta de estudo de usuários a partir do modelo de Carol Kuhlthau. **Informação Arquivística**, v. 3, n. 2. 2014. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/54127>. Acesso em: 13 set. 2022.

SPUDEIT, Daniela. Programa para desenvolvimento da competência em informação: implementação, metodologias e avaliação. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. (orgs.). **Competência em informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/22598>. Acesso em: 22 jun. 2022.

STROPARO, Eliane Maria. **Políticas inclusivas e acessibilidade em bibliotecas**

universitárias: uma análise do Sistema de Bibliotecas (SiBi) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/35810/R%20-%20D%20-%20ELIANE%20MARIA%20STROPARO.pdf;sequence=1>. Acesso em: 18 jun. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial.** Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>. Acesso em: 3 ago. 2022.

TALJA, Sanna. Constituting “information” and “user” as research objects: a theory of knowledge formations as an alternative to the information-man theory. In: VAKKARI, Pertti; SAVOLAINEN, Reijo; DERVIN, Brenda. (Org.). **Information seeking in context.** Londres: Taylor Graham, 1997. P. 67-80.

TANUS, Gabrielle Francinne de Souza Carvalho. Enlace entre os estudos de usuários e os paradigmas da ciência da informação: de usuário a sujeitos pós-modernos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 144-173. 2014a. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/40196>. Acesso em: 11 jun. 2021.

TANUS, Gabrielle Francinne de Souza Carvalho. **História dos estudos de usuários.** Natal: Figshare, 2021b. Color. Disponível em: https://figshare.com/articles/presentation/Hist_ria_dos_Estudos_de_Usu_rios/13704586. Acesso em: 2 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(a). **Núcleo de Acessibilidade Educacional.** Disponível em: <https://www.udesc.br/nae>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(b). **Biblioteca Universitária início.** Disponível em: <https://www.udesc.br/bibliotecacentral>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(c). **Biblioteca Central Relatório Anual.** Florianópolis, 2021. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11812/BC_2021_Relatorio_v3_16433878534998_11812.pdf. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(d). **Equipe.** Disponível em <https://www.udesc.br/bibliotecacentral/equipe>. Acesso em: 20 maio 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(e). **Espaços.** Disponível em: <https://www.udesc.br/bibliotecacentral/espacos>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(f). **Resolução nº 001, de 20**

de junho de 1984. Florianópolis, SC.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(g). **Nossas bibliotecas.** Disponível em: <https://www.udesc.br/bu/bibliotecas>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(h). **Resolução nº 03, de 17 de agosto de 2021.** Florianópolis, SC, Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/camaras/ceg/resol/2021/003-2021-ceg.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(i). **Espaços Inovadores de Ensino – ESPINE.** Disponível em: <https://www.udesc.br/proreitoria/proen/espine/editais>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(j). **Núcleo de Acessibilidade Educacional.** Disponível em: <https://www.udesc.br/nae/principios>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(k). **Núcleo de Acessibilidade Educacional.** Disponível em: <https://www.udesc.br/nae/objetivos>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(l). **Histórico.** Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre/historico>. Acesso em 10 abr. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(m). **Missão, Visão, Valores.** Disponível em: <https://www.udesc.br/sobre/missao>. Acesso em 10 abr. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(n). **Biblioteca Central início.** Disponível em: <https://www.udesc.br/bu>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(n). **Alunos de cursos presenciais da Udesc podem usar a estrutura de quase 30 polos EAD.** Disponível em: https://www.udesc.br/cefid/noticia/alunos_de_cursos_presenciais_da_udesc_podem_usar_estrutura_de_quase_30_polos_ead#:~:text=Ao%20todo%2C%20a%20Udesc%20tem,%C3%A0s%20unidades%20presenciais%20da%20universidade. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(o). **Núcleo de Apoio Estudantil (NUAPE).** Disponível em: <https://www.udesc.br/faed/nuape>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(p). **Núcleo de Acessibilidade (NAC).** Disponível em: <https://www.udesc.br/cead/nac>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(q). **NAE nos Centros de Ensino.** Disponível em: <https://www.udesc.br/nae/naecentros>. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(r). **Resolução nº 036 de 6 de novembro de 2019**. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consepe/resol/2019/036-2019-cpe.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(s). Espaços Inovadores de Ensino – ESPINE. Disponível em: <https://www.udesc.br/proreitoria/proen/espine/editais>. Acesso em: 18 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(t). **Relatório Anual 2019 Biblioteca Central**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11812/2019_Relat_rio_de_Gest_o_BC_v2_16119470119024_11812.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(u). **Grupos de trabalho para padronização das atividades compartilhadas pelas bibliotecas da UDESC**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Grupos_de_trabalho_BU__1__15433395885428_4769.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(v). **Biblioteca Central Relatório Anual**. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/11812/BC_2020_Relat_rio__3__16128045877628_11812.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(w). Marca BU. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu/sobre/marca>. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(x). **Biblioteca das Coisas**. Disponível em: <https://www.udesc.br/bu/servico/coisas>. Acesso em: 22 jun. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA(y). **Núcleo de Acessibilidade Educacional**. Disponível em: <https://www.udesc.br/nae/numeros>. Acesso em: 30 ago. 2021.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNIDIME). 2020. **Governo decreta nova Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/10-11-2020-09-06-governo-decreta-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 22 jun. 2022.

VELLOSO, Jacques. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. **Educação e Sociedade**, n. 42, p. 256-267, ago.1992.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Nara Joyce Wellausen; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Educação e altas habilidades: incluir... sim, mas como? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto

Alegre: Mediação, 2006.

VILELA, Rafael. **Governo prevê implantação de 216 escolas cívico-militares até 2022**: Lista de espera do programa tem mais de 300 municípios, diz ministro. Brasília. 24 nov. 2022. Disponível em: [https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-11/governo-preve-implantacao-de-216-escolas-civico-militares-ate-2022#:~:text=Para%20participar%20do%20programa%2C%20as,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(Ideb\)](https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2021-11/governo-preve-implantacao-de-216-escolas-civico-militares-ate-2022#:~:text=Para%20participar%20do%20programa%2C%20as,da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(Ideb).). Acesso em: 19 jun. 2022.

WALDOW, Carmem. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. Anais do Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 10. **Anais [...]**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1765-0.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

WILSON, Davis Keith. CRUS. Its Functions and Aims. **Library Review**, Londres, v. 25, n. 5-6, p. 179-180. 1976. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb020912/full/pdf?casa_token=Ox8dh33xuoEAAAAA:HJ1pzOgDGcM87FNRqVhT5Ddjy7E9Kd2SwtJn_Rz3tHefDjjHpxuRKFMsWj3zlt9E9keKRWWbenwd8BCfhTJaBJW345RdHW1cknTIO5YPKFuOL4lFLUrs. Acesso em: 12 mar. 2022.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YANAGUITA, Adriana Inácio. As políticas educacionais do Brasil nos anos 1990. In: ANPAE, 25, 2011, São Paulo. Anais da Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 25. **Anais [...]**. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. Avaliação da educação superior no Brasil: processo de construção histórica. **Avaliação**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 827-831. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/znyzcYjB3kGpnXjbQKyqhfz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2022.

ZURKOWSKI, Paul. **Information services environment relationships and priorities**. Washington, D. C: National Commission on Libraries and Information Science, 1974. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2022.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Fale livremente o que você entende por necessidades educacionais específicas?
- 2) Você poderia indicar sua formação acadêmica? Ano?
- 3) Você possui curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado? Se afirmativo em qual(is) áreas e teve alguma disciplina ou conteúdo relacionado as necessidades educacionais específicas?
- 4) Você possui algum curso na área de educação inclusiva, acessibilidade e/ou correlatos? Quais?
- 5) Você já realizou atendimento, ou teve contato com interagente com necessidades educacionais específicas? Se afirmativo como aconteceu? Quando? Onde?
- 6) Quais habilidades considera importante o bibliotecário possuir para a interação com os interagentes com necessidades educacionais especiais?
- 7) A Biblioteca Central segue alguma Política de Acessibilidade?
- 8) A Biblioteca Central possui parceria(s) com instituições governamentais e/ou não governamentais para melhor atender o público com necessidades educacionais especiais? Se afirmativo pode citar como ocorre esta parceria?
- 9) O que você entende por inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas?
- 10) A Biblioteca Central dispõe de serviços informacionais específicos para os estudantes da graduação que possuem com necessidades educacionais específicas? Se afirmativo, quais?
- 11) Em sua opinião quais são os desafios enfrentados pelo bibliotecário para atuar na prática de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas?
- 12) Você gostaria de falar algo mais sobre esta temática, experiências ou vivências?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO**Parte 1: Perfil dos estudantes**

1.1 Informe seu país de nascimento: _____

1.2 Indique seu Estado de nascimento:

- Acre
- Alagoas
- Amapá
- Amazonas
- Bahia
- Ceará
- Espírito Santo
- Goiás
- Maranhão
- Mato Grosso
- Mato Grosso do Sul
- Minas Gerais
- Pará
- Paraíba
- Paraná
- Pernambuco
- Piauí
- Rio de Janeiro
- Rio Grande do Norte
- Rio Grande do Sul
- Rondônia
- Roraima
- Santa Catarina
- São Paulo
- Sergipe
- Tocantins
- Outro:

1.3 Quanto ao gênero como você se autodeclara: _____

- Feminino
- Masculino
- Outros:
- Prefiro não dizer

1.4 Indique a sua faixa etária:

- Até 18 anos
- De 19 a 29 anos
- De 30 a 39 anos
- De 40 a 49 anos
- Acima de 50 anos

1.5 Indique a sua especificidade educacional:

- Altas habilidades
- Dificuldade de aprendizagem
- Esquizofrenia
- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)

1.6 Informe o seu curso de graduação: _____

1.7 Escolha o Centro de Ensino ao qual você está vinculado:

- Centro de Educação a Distância (CEAD)
- Centro de Artes (CEART)
- Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG)
- Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED)

Estudantes do Centro de Educação a Distância (CEAD):

1.8 Você estuda no polo de Florianópolis?

- Sim
- Não

Parte 2: Necessidades informacionais atendidas e não atendidas

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 036/2019 – CONSEPE no Capítulo V artigo 31, a

Biblioteca Universitária oferece os seguintes serviços: consulta local, empréstimo domiciliar, levantamento bibliográfico, orientação bibliográfica, empréstimo entre instituições, visitas orientadas, treinamentos, catalogação na fonte, atribuição de DOI, atividades artísticas e culturais, acesso a bases de dados, biblioteca das coisas. Esses serviços, funcionam na Biblioteca Central.

2.1 Os serviços descritos acima, atendem as suas necessidades informacionais?

- Sim
- Não

Serviços informacionais que não atendem as necessidades de informação dos estudantes.

2.2 Por que os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central não atendem as suas necessidades de informação? _____

Parte 3: Grau de importância atribuído aos serviços informacionais

3.1 Você considera os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central:

- Muito relevantes
- Relevantes
- Irrelevantes

3.2 Você considera os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central inclusivos para sua especificidade educacional?

- Sim
- Não

3.3 Por favor, justifique a sua resposta.

Parte 4: Grau de satisfação em relação aos serviços informacionais

4.1 Como você se sente em relação aos serviços informacionais disponibilizados pela Biblioteca Central?

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Parcialmente satisfeito

- Insatisfeito
- Muito insatisfeito

4.2 Os serviços informacionais disponibilizados pela Biblioteca Central satisfazem suas necessidades de informação?

- Sim
- Não

Necessidades de informação não satisfeitas

4.3 Você pode contar por que os serviços informacionais não satisfazem as suas necessidades de informação? _____

Parte 5: Frequência do uso e não uso dos serviços informacionais

5.1 Com que frequência você usou as mídias sociais *Facebook* e/ou *Instagram* da Biblioteca Central?

- Raramente (usei uma vez)
- Usei semanalmente
- Usei mensalmente
- Não usei

5.2 Você utilizou o *website* da Biblioteca Central?

- Sim
- Não

5.3 Em caso positivo, com que frequência você utilizou o *website* da Biblioteca Central:

- Raramente (usei uma vez)
- Usei semanalmente
- Usei mensalmente
- Não utilizei o *website*

5.4 Em caso negativo, você pode contar por que não utilizou o *website* da Biblioteca Central? _____

5.5 Com que frequência você utilizou os serviços informacionais da Biblioteca Central?

- Raramente (usei uma vez)
- Usei semanalmente
- Usei mensalmente
- Não utilizei os serviços informacionais

Serviços informacionais não utilizados

5.6 Por gentileza, comente por que você não utilizou os serviços informacionais da Biblioteca Central: _____

Parte 6: Sugestões para a criação e/ou adequação dos serviços informacionais para a Biblioteca Central

6.1 Você gostaria de fazer algum comentário ou crítica em relação aos serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central? _____

6.2 Você gostaria de sugerir a criação de novo(s) serviço(s) de informacional(is) para a Biblioteca Central?

6.3 Você gostaria de sugerir a adequação dos serviços informacionais da Biblioteca Central?

Obrigada pela participação.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Entrevista: 26 de abril de 2022 (30 min)

Participante: Coordenadora da Biblioteca Central da UDESC

PERGUNTA 1: Fale livremente o que você entende por necessidades educacionais específicas.

Coordenadora: *Bom, eu acho que necessidades educacionais específicas, da minha ingenuidade de forma leiga né, não sou estudiosa da área, mas para mim, são pessoas que precisam de algum suporte educacional né, diferenciado, que têm alguma necessidade diferenciada do público em geral e que a gente precisa buscar atender. Então, eu acho que seria isso.*

PERGUNTA 2: Você poderia indicar sua formação acadêmica? Ano?

Coordenadora: *Claro. Eu sou formada em Biblioteconomia e habilitada em da Gestão da Informação pela UDESC. A minha formatura foi em 2012, e eu fiz o meu o mestrado também na UDESC, no PPGInfo, em Gestão de Unidades da Informação.*

PERGUNTA 3: Você possui curso de Especialização, Mestrado ou Doutorado? Se afirmativo em qual(is) áreas e teve alguma disciplina ou conteúdo relacionado as necessidades educacionais específicas?

Coordenadora: *No mestrado, não. Nem no mestrado, e nem na especialização. Acho que [...]. A disciplina [...] focada nisso [...]. Claro, posso falar de novo sim [...]. Então, como eu comentei, eu não tive nenhuma disciplina voltada para essa temática na pós graduação, nem na graduação, assim especificamente voltada para esse assunto. Todas as atividades eu fui acompanhando, desenvolvendo nessa área. O contato que eu tive, foi em formações paralelas ao longo da minha jornada profissional.*

PERGUNTA 4: Você possui algum curso na área de educação inclusiva, acessibilidade e/ou correlatos? Quais?

Coordenadora: *Eu não cheguei a fazer nenhum curso específico, na realidade e participei de algumas, alguns eventos que eu participei, tiveram algumas mesas, algumas rodas de conversa, algumas palestras né, e eu participei no ano 2018, alguma coisa nesse período, de um evento que é o Senabraile, que é o evento voltado para a acessibilidade de bibliotecas né. Então foram essas, esses os contatos que eu tive mais especificamente.*

PERGUNTA 5: Você já realizou atendimento, ou teve contato com interagente com necessidades educacionais específicas? Se afirmativo como aconteceu? Quando? Onde?

Coordenadora: *Sim. Bom, a gente teve então desde, eu to na Biblioteca Central desde 2019, ali por agosto de 2019, e no decorrer desses três anos, a gente teve dois anos de pandemia né. Então o período que a gente teve presencial, eu tive contato com alguns alunos mas com necessidades educacionais específicas, eu acabei tendo agora na semana passada, por coincidência, uma aluna acho que do curso de história da FAED. Ela veio para a biblioteca pegar um livro, e ela tinha baixa visão. Então, ela veio acompanhada de um colega aqui, que auxiliou na busca, mas ela estava, eles estavam os dois com dificuldades de localizar o material, e eu auxiliei eles nessa busca. Eu até conversei com ela sobre a necessidade de algum suporte que ela precise né. Como que ela faz a leitura dos livros, enfim. E ela me explicou, que justamente ela que tem baixa visão, ela tem uma lupa para fazer a leitura desses materiais que [...] é dela própria. Até comentei com ela, que a gente está tentando buscar comprar algumas lupas para disponibilizar pela biblioteca, enfim. E ela me trouxe uma informação interessante, que eu também não sabia, que em cada pessoa com baixa visão tem uma necessidade específica, então, dificilmente vai conseguir material que vai atender todas as pessoas com baixa visão. É muito específico, é muito individual esse suporte. E aí ela falou, que por isso que normalmente essas pessoas já têm algum material nesse sentido, [...]. Aí a gente está falando de pessoas com baixa visão. Nós estamos falando de outras necessidades específicas, né? Então foi esse o contato que eu tive agora mais recentemente, que está mais fresco da memória. E que eu me lembre, na verdade foi essa experiência que eu tive, desde que eu estou da Biblioteca Central. A gente acaba não recebendo. Não sei se as pessoas não buscam a Biblioteca Central, se essas demandas não chegam, ou realmente a gente não tem conhecimento dessas pessoas que não têm essas necessidades específicas [...]. Por isso eu te perguntei, quantas pessoas com necessidades específicas*

existe na UDESC né. E aí eu não sei tudo o que abarca nessas necessidades específicas, porque às vezes pode ter coisas que a gente não considera, né? Então? Então eu não sei, se essas pessoas não buscam a biblioteca, e quando elas não buscam a biblioteca a gente acha que elas não existem, porque elas não estão aqui com a gente. Então, fica essa lacuna né, de informação também.

PERGUNTA 6: Quais habilidades considera importante o bibliotecário possuir para a interação com as pessoas com necessidades educacionais específicas?

Coordenadora: Bom, boa pergunta. Eu acho que a primeira habilidade que uma pessoa, o bibliotecário precisa ter, enfim, qualquer pessoa para lidar com esse público, e aí eu vou dizer que para lidar com qualquer público né que é, são seres humanos, que cada um tem a sua necessidade específica, alguns mais graves, outros não tanto, outros com mais autonomia. Mas eu acho, que para tu lidar com esse tipo de público, de forma geral, a gente precisa ter empatia, né? Então, está aberto para entender qual a necessidade do outro. Está aberto para entender o que o outro precisa, ou se colocar no lugar do outro e perceber, que não dá para atender todo mundo da mesma forma né. Então, eu acho que a primeira coisa que a gente tem que ter. Eu acho que é mais importante a empatia, quando lida com o público, é para entender realmente cada necessidade de cada um. Então acho que seria isso. Além disso, é claro, é buscar a habilidade [...] Não sei ainda alguma habilidade, mas como buscar a informação, né? [...] Eu não sou obrigado a saber. Ninguém nasce sabendo, como lidar. Enfim, como atender esse público. Mas é buscar uma formação, e buscar conhecer e entender a realidade. Enfim, até pra gente se livrar de preconceitos né, que porventura possam existir. Enfim, para a gente saber como lidar.

PERGUNTA 7: A Biblioteca Central segue alguma Política de Acessibilidade?

Coordenadora: Então, a gente não tem uma política de acessibilidade na Biblioteca Central, em nenhuma das bibliotecas da UDESC. Mas a gente tem um grupo de trabalho, que é um grupo de trabalho formado por bibliotecários de todas as bibliotecas da UDESC, então, ele não é um Grupo de Trabalho da Biblioteca Central, mas é um Grupo de Trabalho entre bibliotecas, então, de todo o sistema da UDESC, e ele é formado por bibliotecários que buscam pensar em soluções, e possibilidades e melhorias nessa questão da acessibilidade. A gente sabe que é um desafio ainda, e aí eu não digo um desafio só para biblioteca, mas é um desafio para a UDESC, porque a UDESC também está engatinhando nessa área. Tanto que o Núcleo de Acessibilidade que hoje existe, que é NAE, ele existe há quatro anos, cinco anos, é muito recente e não saiu somente quando aqui foi criado. Mas eu sei que foi depois que eu entrei na UDESC, então é um setor muito recente. Então, isso reflete em toda a universidade, até mesmo da biblioteca, né? Então acho que toda vez que, de uma forma geral, ela está engatinhando um pouco nesse assunto né, infelizmente. Mas sendo mais objetiva não temos nenhuma política específica de acessibilidade. A gente faz uns rodeios [...].

PERGUNTA 8: A Biblioteca Central possui parceria(s) com instituições governamentais e/ou não governamentais para melhor atender o público com necessidades educacionais específicas? Se afirmativo pode citar como ocorre esta parceria?

Coordenadora: A gente não tem nenhuma parceria efetiva firmada com nenhum um órgão assim né. A gente tem o apoio do NAE, que quando a gente tem uma demanda, enfim, a gente acaba tendo o suporte, inclusive o NAE fica dentro da biblioteca, né? Então a gente tem esse contato, essa linha direta, e a gente tem um apoio que não chega a ser uma parceria. Mas a gente tem o apoio, de algumas fundações. Acho que a fundação Nowill, eu acho que é uma coisa assim. Posso confirmar o nome, para que a gente receba materiais ou materiais adaptados. Então, a gente recebe. Recebeu agora, recentemente, inclusive alguns audiolivros, e recebemos materiais [...] livros em braille. Então a gente tem esse suporte assim. São materiais que a gente recebe deles, mas não tem uma troca. Não é um intercâmbio, né. A gente acaba só recebendo esses materiais. Não sei se configura como uma parceria.

PERGUNTA 9: O que você entende por inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas?

Coordenadora: Eu acho que essa uma temática, é uma temática que tá evoluído muito nos últimos anos né, vem evoluindo [...] assim, que bom que vem evoluindo essa discussão, avançando e chegando mais pessoas também, né. Eu acho que a inclusão, já passou por muitas, muitas fases né. Assim, começou às vezes como uma forma, só de realmente de colocar essas pessoas no convívio, mas hoje já está mais voltada para um conceito, mais de autonomia, né? Então, não de auxiliar. Não que a gente tenha que auxiliar essas pessoas, não que elas tenham autonomia para fazer as coisas, de forma independente né. Então, acho que a inclusão é nesse sentido, é não ter a aquela visão do capacitismo, né, então de dar autonomia. Eu acho que a inclusão está mais relacionada a isso. Não sei se eu estou

certa, mas acho que é um pouco por esse viés, né, de permitir que, assim como nós temos autonomia para chegar na biblioteca, pegar um livro, ir para casa, que essas pessoas tenham uma autonomia também, de fazer isso sem depender de outros, né. Enfim, acho que seria mais nesse sentido. O exemplo básico né.

PERGUNTA 10: A Biblioteca Central dispõe de serviços informacionais específicos para os estudantes da graduação que possuem necessidades educacionais específicas? Se afirmativo, quais?

Coordenadora: Infelizmente, a gente não tem nenhum setor que tenha essa atividade, esse atendimento especializado, né. Acho que todas as pessoas da Biblioteca Central, estão aptas para atender esse público, mas não não existe nada específico né, como, por exemplo, algumas universidades, têm um setor que auxilia. Na formatação, da adaptação dos materiais. Enfim né, a Biblioteca Central da UDESC tá com uma equipe muito reduzida. Nós tivemos muitas aposentadorias nos últimos anos, e a gente mal está dando conta de atender os setores básicos da biblioteca, que é referência e catalogação. Então, a gente está com dificuldade de sentido, e não temos essa equipe destinada para esse foco específico.

PERGUNTA 11: Em sua opinião quais são os desafios enfrentados pelo bibliotecário para atuar na prática de inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas?

Coordenadora: Olha, aqui no caso da Biblioteca Central tem alguns desafios né, a gente, o primeiro deles eu acho que entra na questão da formação que a gente realmente, não tem uma formação. Não vou dizer da minha experiência, e, mas talvez os meus colegas da nossa geração, talvez as coisas tenham mudado né, espero que sim, mas a nossa formação, não ter essa base de conhecimento que nos dê suporte, pra gente conseguir atuar nessa área, então a gente não tem nem o básico. Eu acho que isso prejudica bastante, então, falta de conhecimento mesmo, na formação. Outra questão, é essa limitação da equipe, de ter equipe, de ter a possibilidade de ter pessoas dedicadas o olhar, voltadas o olhar pra esse público, pra atender a essas necessidades, que são necessidades [...], claro que são um grupo menor de pessoas, mas que a gente precisa dedicar mais tempo, e esforço pra isso porque são às vezes são pessoas que mais precisam né, então, pra inclui-las nesse processo né. Então, essa questão de redução equipe, do conhecimento e eu acho que seria mais essas duas, essas duas são as maiores dificuldades que eu vejo hoje em dia.

PERGUNTA 12: Você gostaria de falar algo mais sobre esta temática, experiências ou vivências?

Coordenadora: Eu acho que as demandas, eu não sei a gente tá vivendo uma fase, porque assim né, essa questão da inclusão e da acessibilidade, ela passou por diversas fases né, e acho que essas fases da inclusão desde a primeira infância elas vão, elas foram mudando ao longo do tempo. Eu acho que muitas dessas pessoas elas acabam, não, ainda não estão na universidade, então assim, vamos supor né, que as pessoas da minha geração, que talvez agora estejam na universidade, que estariam na universidade com necessidades especiais elas não tem muitas pessoas, que tem essas necessidades especiais, mas que elas não chegaram a ir na universidade. Então eu acho que as novas gerações que estão vindo, elas tão vindo com mais desse tipo de pessoas dentro da universidade, porque elas tão tendo mais inclusão né. Claro que ainda não tá o ideal, mas elas tão sendo incluídas de forma mais efetiva no Ensino Básico e a tendência, é que a gente vá aumentar, que a gente vá receber mais esse tipo de pessoas com essas necessidades. Então a gente precisa estar mais [...] mais informação pra conseguir atendê-las, porque a tendência é que aumente e que bom isso, que vai aumentar né, porque quer dizer que a gente de fato tá conseguindo inclui-las, então acho que a gente tem que começar a correr mais atrás dessas informações, pra conseguir atender esse tipo de público também [...]. Na minha graduação, eu tive uma experiência que foi bem impactante assim, bem marcante pra toda turma, que eu tive um colega que se formou comigo na Biblioteconomia e ele era autista, ele hoje é concursado no IFSC. Eu tive essa experiência durante a graduação, e eu percebi o quanto foi desafiador sabe, pra gente, por que aí eu percebi o quanto a universidade não estava preparada pra isso, e aí eu digo não só a universidade, eram os professores, eram os coordenadores de curso, eram nós mesmos, ainda mais que a gente estava acabando de sair do Ensino Médio, muitos nunca tinham tido informação sobre isso, e tiveram essa experiência na graduação. Então, é bem desafiador né, por que a gente não tá acostumado com aquela realidade, com aquela experiência, e a gente precisa se adaptar, a gente precisa aprender a lidar com aquilo também, com o diferente, porque pra gente é muito cômodo só excluir né, fingir que não existe, mas quando a gente é colocado numa situação dessas, a gente acaba se desafiando e percebendo que a importância da inclusão né, porque essas pessoas elas também tem o direito, tanto direito quanto nós de ter acesso a universidade, acesso à informação, enfim. Foi uma experiência assim, que me marcou bastante que acho que foi muito positiva pra todos nós, apesar de desafiadora, mas foi muito positiva também [...] a tendência é quanto

mais elas ocuparem esse espaço, mais a gente vai aprendendo a lidar, mais a gente vai conseguindo entender como incluir, porque a gente pensa, a gente não lembra às vezes, tanto que [...] que quando a gente fala em necessidades especiais, eu me esqueço que o autismo entra, não como necessidades especiais, necessidades especiais não, como uma deficiência né, eu esqueço disso, e tanto que porque é diferente né, e a gente tem que lembrar que tem inúmeras né, são diversas, são múltiplas, a gente lê às vezes mais quando é uma deficiência física, auditiva, visual, mas são variadas né, então daí talvez, por isso eu fiquei impressionada com o número de 80 pessoas no Campus I, porque a gente esquece de uma parte [...]. Que bom que eles estão ocupando esses espaços mesmo, agora vai da gente, eles estão fazendo o parte deles, de correr atrás e [...] chegando até a universidade, agora a gente tem que tá aberto e enfim, capacitados pra conseguir recebe-los, aí eu acho que a universidade também precisa atuar sabe, não só a biblioteca, porque a biblioteca tá dentro de uma instituição maior, e aí eu fico me questionando às vezes, o que a universidade faz pra que a sua equipe esteja apta a isso, porque às vezes a gente coloca, pensa muito na coordenação da biblioteca enfim, mas o que a universidade tá fazendo, como que ela tá atuando, qual formação que ela dá para os seus profissionais? Então é aquela história, caso de ferreiro espeto de pau, às vezes a gente tem ali, núcleos especializados nisso, dentro da universidade, professores, pesquisadores, só que não consegue alcançar os órgãos dentro da universidade, é um desafio pra todos nós, eu acho.

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA TESTAGEM DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS DA COORDENADORA



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada **Serviços informacionais para estudantes com necessidades educacionais específicas: o caso da Biblioteca Central de Santa Catarina**, que coletará dados por meio de entrevista tendo como objetivo geral analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e como objetivos específicos: a) apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; b) discutir sobre estudo de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas; c) contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central e d) propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Serão previamente marcados a data e horário para a realização da entrevista em local de escolha do(a) entrevistado(a) respeitando as medidas de segurança impostas pela COVID-19 como o distanciamento social de dois (2) metros, uso de máscara facial, uso de álcool gel e o não compartilhamento de qualquer tipo de objeto com o(a) entrevistado(a).

Não será obrigatório responder a todas as perguntas. O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante caso precise de um, não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Contudo, caso haja despesas decorrentes de sua participação estas serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, eles poderão ocorrer em virtude do(a) entrevistado(a) ceder seu tempo e/ou sentir qualquer pequeno cansaço durante a entrevista. De modo a evitar essas situações por parte do(a) entrevistado(a) a pesquisadora prestará orientação e assistência necessária fazendo pausas durante a entrevista sempre que houver necessidade e estará à disposição do(a) entrevistado(a) para remarcar a entrevista para outro dia se o(a) entrevistado(a) assim o desejar.

A sua identidade será revelada pois a Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) possui apenas uma (1) gestora que coordena a biblioteca, logo, ao aceitar participar desta pesquisa sua identidade será associada como a participante respondente, porém o Senhor(a) tem plena liberdade de aceitar não participar da pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo figuram-se de forma indireta, seja pela contribuição do desenvolvimento científico na área da Biblioteconomia, seja pela reflexão sobre a prática profissional do bibliotecário universitário no que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

As pessoas que irão acompanhar os procedimentos serão **Celina Silveira Medeiros e Lourival José Martins Filho** respectivamente mestranda e professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O(a) Senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicito a sua autorização para o uso dos dados coletados para o uso das informações prestadas para a produção de artigos técnicos e científicos que serão produzidos a partir dos dados obtidos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Celina Silveira Medeiros

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA COORDENADORA PARTICIPAR DA PESQUISA



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada **Serviços informacionais para estudantes com necessidades educacionais específicas: o caso da Biblioteca Central de Santa Catarina**, que coletará dados por meio de entrevista tendo como objetivo geral analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e como objetivos específicos: a) apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; b) discutir sobre estudo de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas; c) contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central e d) propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina.

Serão previamente marcados a data e horário para a realização da entrevista em local de escolha do(a) entrevistado(a) respeitando as medidas de segurança impostas pela COVID-19 como o distanciamento social de dois (2) metros, uso de máscara, álcool gel e o não compartilhamento de qualquer tipo de objeto com o(a) entrevistado(a).

Não será obrigatório responder a todas as perguntas. O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante caso precise de um, não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Contudo, caso haja despesas decorrentes de sua participação estas serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, eles poderão ocorrer em virtude do(a) entrevistado(a) ceder seu tempo e/ou sentir qualquer pequeno cansaço durante a entrevista. De modo a evitar essas situações por parte do(a) entrevistado(a) a pesquisadora prestará orientação e assistência necessária fazendo pausas durante a entrevista sempre que houver necessidade e estará à disposição do(a) entrevistado(a) para remarcar a entrevista para outro dia se o(a) entrevistado(a) assim o desejar.

A sua identidade será revelada pois a Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) possui apenas uma (1) gestora que coordena a biblioteca, logo, ao aceitar participar desta pesquisa sua identidade será associada como a participante respondente, porém o Senhor(a) tem plena liberdade de aceitar não participar da pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo figuram-se de forma indireta, seja pela contribuição do desenvolvimento científico na área da Biblioteconomia, seja pela reflexão sobre a prática profissional do bibliotecário universitário no que se refere ao atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

As pessoas que irão acompanhar os procedimentos serão **Celina Silveira Medeiros** e **Lourival José Martins Filho** respectivamente mestrande e professor orientador do Programa de Pós-Graduação

em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O(a) Senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicito a sua autorização para o uso dos dados coletados para a produção de artigos técnicos e científicos uma vez que esta temática é incipiente e tais produções suscitam reflexões e avanços na área da Biblioteconomia.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Celina Silveira Medeiros

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____

ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES DA COORDENADORA



GABINETE DO REITOR

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas () fotografia, () filmagem ou () gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada “**Serviços informacionais para estudantes com necessidades educacionais específicas: o caso da Biblioteca Central da Universidade de Santa Catarina**”, e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As () fotografias, () vídeos e () gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Florianópolis, _____ de _____ de _____

Local e Data

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do responsável ou do Participante

ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ESTUDANTES PARTICIPAREM DA PESQUISA



GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada **Serviços informacionais para estudantes com necessidades educacionais específicas: o caso da Biblioteca Central de Santa Catarina**, que coletará dados por meio de questionário tendo como objetivo geral analisar os serviços informacionais oferecidos pela Biblioteca Central (BC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) para contemplar as demandas informacionais dos estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e como objetivos específicos: a) apresentar a Biblioteca Central da Universidade do Estado de Santa Catarina com ênfase nos serviços informacionais e as interfaces com Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; b) discutir sobre estudo de usuário e Ciência da Informação na relação com a Educação e o papel da Biblioteca Universitária no atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas; c) contextualizar o perfil dos estudantes com necessidades educacionais específicas, as expectativas relacionadas aos serviços informacionais e as impressões da coordenação da Biblioteca Central e d) propor um Programa de Competência em Informação para os estudantes com necessidades educacionais específicas na Universidade do Estado de Santa Catarina.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante caso precise de um, não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Contudo, caso haja despesas decorrentes de sua participação estas serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos, eles poderão ocorrer em virtude do(a) senhor(a) ceder seu tempo e/ou sentir qualquer pequeno desconforto quando do uso das tecnologias, como a não familiaridade com algum recurso tecnológico. De modo a evitar o desconforto por parte do(a) Senhor(a) a pesquisadora prestará orientação e suporte técnico através do e-mail cm.celinamedeiros@gmail.com e estará ao seu dispor para quaisquer esclarecimentos.

A sua identidade será preservada, cada indivíduo que aceitar responder ao questionário será identificado somente por um número, porém o Senhor(a) tem plena liberdade de aceitar não participar da pesquisa.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo figuram-se de forma indireta, na visibilidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) no âmbito das bibliotecas universitárias; na reflexão das bibliotecas universitárias sobre inclusão de pessoas com especificidades educacionais bem como na importância da disponibilização de serviços informacionais acessíveis. Haverá ainda o avanço das pesquisas acerca das necessidades educacionais específicas (NEE) na área da Biblioteconomia.

As pessoas que irão acompanhar os procedimentos serão **Celina Silveira Medeiros** e **Lourival José Martins Filho** respectivamente mestrande e professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

O(a) Senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicito a sua autorização para o uso das informações prestadas para a produção de artigos técnicos

e científicos que serão produzidos a partir dos dados obtidos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará no arquivo da pesquisadora e outra via ficará arquivada no Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE) da Universidade do Estado de Santa Catarina que possui os seus dados pessoais salvaguardados em sigilo.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Celina Silveira Medeiros

NÚMERO DO TELEFONE:

ENDEREÇO:

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

Assinatura _____

Local: _____

Data: ____/____/____

