The background of the entire page is a reproduction of Vincent van Gogh's painting 'Sunflowers'. It depicts a dense bouquet of sunflowers in various stages of bloom, housed in a simple, light-colored earthenware jar. The brushstrokes are thick and expressive, with a warm, golden-yellow color palette. The text is overlaid on this image.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MAVI GALANTE MANCERA

**Competência em informação por estudantes do ensino médio (Educação
de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP**

RIBEIRÃO PRETO-SP
2017

MAVI GALANTE MANCERA

**Competência em informação por estudantes do ensino médio
(Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Organização do Trabalho Educacional (PPOTE)

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho

Ribeirão Preto- SP
2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Mancera, Mavi Galante

Competência em informação por estudantes do ensino médio
(Educação de jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP / Mavi
Galante Mancera; orientador, Cláudio Marcondes de Castro Filho. –
2017.

234f. il. color

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação
em Educação, FFCLRP, Universidade de São Paulo, 2017.

Versão Corrigida

1. Competência em Informação. 2. Tecnologias de Informação e
Comunicação. 3. Ensino Médio. 4. Educação de Jovens e Adultos. I.
Castro Filho, Cláudio Marcondes de, orient. II. Título.

MAVI GALANTE MANCERA

Competência em informação por estudantes do ensino médio (Educação de jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação, da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
Orientador
Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Elmir de Almeida
Membro Interno
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Márcia Regina da Silva
Membro Interno
Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo
Membro Externo
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Aos meus pais, Carlos e Silvia e meus sogros
Cícero e Maria Teresa, com amor e gratidão.

A José Raphael, fonte de amor e alegria
infinita.

AGRADECIMENTOS

A vida é um eterno recomeço. E chegar até aqui não foi fácil.

Esse mestrado é a realização de um sonho num período da minha vida marcada por um divórcio e um câncer na família. Concluir esse mestrado, torna-o ainda mais especial.

Deus, obrigada por amparar e iluminar meus caminhos!. Com Deus, Fé, Amor e Família pude vencer os obstáculos e recomeçar minha vida.

Agradeço a meu ex-marido, companheiro por quase 14 anos e por estar comigo no começo dessa jornada. Obrigada pelo complemento financeiro para que pudesse finalizar o meu mestrado.

A Carlos Mancera e Silvia Elena, por serem pais presentes e amorosos, e também a meu irmão Telos, por me apoiar nos momentos mais difíceis.

Aos meus sogros, Cícero e Maria Teresa, a minha gratidão. Obrigada por toda ajuda e por me acolherem tão amorosamente em sua(s) família(s), tê-los em minha vida é uma grande alegria.

A Maria Fernanda, pelo carinho e amizade de longa data. Obrigada por sua ajuda e por me acolher em família, como sua cunhada. Continuarei sempre ao seu lado, para o que precisar.

José Raphael, você surgiu em meio a tempestade, trouxe-me paz, amor e alegria. Obrigada por seu abraço, companheirismo e dedicação. Amo você!.

Aos meus cães Théo e Thor, pelo amor incondicional e a alegria que proporcionam.

As queridas Alessandra, Ana Paula e Júlia pela amizade verdadeira e por me acompanharem nessa importante fase de minha vida.

A Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, pesquisadora e referência nos estudos em CoInfo, agradeço por aceitar o convite para compor a banca examinadora de meu trabalho. É uma honra!.

Ao Prof. Dr. Elmir de Almeida, educador e pesquisador da EJA, é uma honra tê-lo na banca. Suas disciplinas e sugestões muito contribuíram para minha formação acadêmica.

A Profa. Dra. Márcia Regina da Silva, por me acompanhar desde a graduação, proporcionando-me conhecimento, sempre carinhosa e atenciosa. Fico feliz por suas conquistas e com sua presença em minha banca de mestrado. Muito obrigada!.

Um agradecimento muito especial, ao meu querido professor e orientador, Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, por me acompanhar desde a graduação, oferecendo-me oportunidades e a orientação necessária para progredir nos estudos e na pós-graduação. Obrigada por tudo. A você, mestre, meu respeito e admiração!.

Ao corpo docente e administrativo da Pós-Graduação em Educação da USP.

Aos membros suplentes de minha banca examinadora, por dispor de seu precioso tempo para ler e corrigir meu trabalho.

A Sandra Helena Ferreira Rosa, secretária da Pós-Graduação em Educação, pelo carinho, atenção e suporte durante o mestrado.

Ao colega de mestrado, Rômulo José Oliveira pela ajuda e companhia durante as disciplinas na pós-graduação.

A Ronie Charles Oliveira, pelo auxílio com o audiovisual em minha qualificação e defesa.

A Universidade de São Paulo e a CAPES pelo investimento e oportunidade em realizar essa pesquisa.

A Direção da Escola e aos alunos que participaram deste estudo. Apreendi muito com vocês!.

Vincent Van Gogh - Poppy Flowers

“Ser informado é ser livre”

Norbert Wiener

RESUMO

MANCERA, Mavi Galante. **Competência em informação por estudantes de ensino médio (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP**. 2017. 234f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

Os aprendizes do século XXI encontram-se inseridos no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Neste ínterim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de Competência para a busca, avaliação e uso de informações para a vivência escolar, profissional e social pelos indivíduos. A Competência em Informação está atrelada à educação, e deve ser vista como elemento constituinte de ações pedagógicas, num trabalho dos bibliotecários em parceria com docentes. O presente estudo identificou as Competências pertinentes à busca e o uso da informação por estudantes de Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ribeirão Preto/SP. Tratou-se de um estudo de caso único, de abordagem quanti-qualitativa e amostragem por acessibilidade, com (n=128) estudantes de Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Ribeirão Preto/SP. A coleta de dados ocorreu em maio de 2016 e utilizou-se o questionário autoaplicável como fonte de evidência, preenchido pelo aluno em sala de aula, e em seguida, entregue a pesquisadora. Por se tratar de um público heterogêneo, estabeleceu-se o recorte etário conforme o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013) para os jovens, e os adultos, entre 30 e 59 anos, visto que não há um estatuto específico para este público. A Análise de Conteúdo foi o método adotado para a organização e tratamento dos dados, onde foram estabelecidas seis categorias para análise. A idade dos alunos variou de 18 a 56 anos e a maioria são jovens do sexo masculino. Entre os adultos, houve uma predominância de mulheres. Estes alunos trabalham 8 horas/dia, estudam por 3-4 horas/dia, e informaram um intervalo sem estudo (desde o término do ensino fundamental e ingresso no ensino médio). Os resultados apontaram que os jovens, mesmo com uma aparente familiaridade para buscar e usar informações na internet, não conseguem de maneira satisfatória, organizar, analisar e documentar informações, assim como, tem necessidades de aperfeiçoamento em leitura e escrita. Os adultos também apresentam tais dificuldades, em maior ou menor grau, e que reforçam a importância dos cursos e atividades, com docentes e bibliotecários, para o oferecimento de noções básicas de Competência em informação, baseado nos sete pilares da Competência em Informação e com adoção dos padrões IFLA. Com base nos resultados, sugere-se a Modelagem Conceitual Pedagógica para o Desenvolvimento da Competência em Informação, desenvolvida por Farias e Belluzzo (2015), adaptadas ao cenário EJA em atividades organizadas na estrutura de módulos com temas transversais e participação dos docentes, visando melhor orientar os alunos quanto às competências para o manejo da informação em suporte digital, propiciando senso crítico para uso ético da informação e despertando-os para o aprendizado ao longo da vida.

Palavras-chave: Competência em Informação. Tecnologias de Informação e Comunicação. Ensino Médio. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

MANCERA, Mavi Galante. **Competence in information by high school students (Education of Youths and Adults) in the city of Ribeirão Preto/SP.** 2017. 234f. Dissertation (Master in Education) - Postgraduate Program in Education, Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

The learners of the 21st century are inserted in the context of Information and Communication Technologies. In the meantime, the development of Competence for the search, evaluation and use of information for the school, professional and social experience by individuals becomes essential. The Information Competence is linked to education, and should be seen as a constituent element of pedagogical actions, in a work of librarians in partnership with teachers. The main objective of this study was to identify the competence relevant to the search and use of information by high school students of the Youth and Adult Education modality in the city of Ribeirão Preto / SP. This is a unique case study, with a quantitative-qualitative approach and sampling by accessibility, with (n = 128) high school students of youth and adult education in the city of Ribeirão Preto / SP. Data collection took place in May 2016 and the self-administered questionnaire was used as a source of evidence, completed by the student in the classroom, and then delivered to the researcher. Because it is a heterogeneous public, the age group according to the Youth Statute (Law 12.852 / 2013) for young people and adults between 30 and 59 years old was established, since there is no specific statute for this public. Content Analysis was the method adopted for the organization and processing of data, where six categories were established for analysis. The age of the students varied from 18 to 56 years and the majority are young men. Among adults, there was a predominance of women. These students work 8 hours/day, study for 3-4 hours/day, and report an interval without study (since finishing elementary school and entering high school). The results pointed out that young people, even with an apparent familiarity to seek and use information on the Internet, are not able to satisfactorily organize, analyze and document information, as well as the need for improvement in reading and writing. Adults also present such difficulties, to a greater or lesser degree, and reinforce the importance of courses and activities, with teachers and librarians, to offer basic notions of Information Competence, based on the seven pillars of CoInfo and adopting the standards IFLA. Based on the results, we suggest the Pedagogical Conceptual Modeling for the Development of Information Competence developed by Farias and Belluzzo (2015), adapted to the EJA scenario. It is suggested that such activities be organized in modules with cross-cutting themes and with the participation of the teachers, aiming at better orienting the students regarding the competencies for the management of the information in digital support, providing a critical sense for the ethical use of the information, awakening them to Lifelong learning.

Keywords: Information Literacy. Information and Communication Technologies. High school. Youth and Adult Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Articulação entre padrões e indicadores de CoInfo e diferentes abordagens conceituais de processos decisórios (com base em necessidades de informação).....	83
Quadro 2 - Funções e qualidades atribuídas à Informação pelos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	137
Quadro 3 - Temas e assuntos de interesse de alunos jovens do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	138
Quadro 4 - Temas e assuntos de interesse de alunos adultos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=30), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	139
Quadro 5 – Significados do conceito Competência em Informação pelos adultos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=30), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	139
Quadro 6 – Significados do conceito Competência em Informação pelos jovens do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=89), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	140
Quadro 7 – Estabelecimento de cinco dimensões da CoInfo de acordo com o entendimento do termo Competência em Informação por estudantes do ensino médio EJA, em uma escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, 2016.....	182
Quadro 8– Sugestão de Módulos para Programa de CoInfo aos estudantes EJA.....	198
Quadro 9 – Sugestão de temas transversais para a EJA, com base nos assuntos de interesse destacados pelos alunos EJA.....	199

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os Sete Pilares da CoInfo.....	66
Figura 2 - Síntese dos componentes que integram os padrões internacionais IFLA, para o DHI e aprendizagem permanente.....	79
Figura 3 - Frequência total da Idade dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidos através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	98
Figura 4 - Frequência total do Sexo dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidos através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	98
Figura 5 - Frequência total sobre “ <i>Você sabe buscar informações na internet?</i> .” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	107
Figura 6 - Frequência total sobre “ <i>Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?</i> .” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	109
Figura 7 - Frequência total sobre “ <i>Como aprendeu a buscar informações na internet?. (Teve auxílio? De quem?)</i> .” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	111
Figura 8 - Frequência total sobre “ <i>Com qual objetivo utiliza a internet?</i> ” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	113
Figura 9 - Frequência total sobre “ <i>Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?</i> ” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	114
Figura 10 - Frequência total sobre “ <i>Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?</i> ” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio 2016.....	116

Figura 11- Frequência total sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....118

Figura 12 - Frequência total sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....119

Figura 13- Frequência total sobre “*Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....121

Figura 14- Frequência total sobre “*Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....123

Figura 15 - Frequência total sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....125

Figura 16 - Frequência total sobre “*Como podemos saber se a informação encontrada na internet é verdadeira e confiável?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....127

Figura 17 - Frequência total sobre “*Após ler o material encontrado na internet: “Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....129*

Figura 18 - Frequência total sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....130

Figura 19 - Frequência total sobre “*Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....132

Figura 20 - Frequência total sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....134

Figura 21 - Frequência total sobre “*De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Frequência de Idade dos alunos jovens (18 a 29 anos) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	97
Tabela 2- Frequência de Idade dos alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	97
Tabela 3 - Frequência do Sexo dos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	99
Tabela 4- Frequência do Sexo dos alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	99
Tabela 5- Frequência da Ocupação/Profissão dos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	100
Tabela 6- Frequência da Ocupação/Profissão dos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	101
Tabela 7- Frequência de carga horária de estudo dos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	102
Tabela 8- Frequência de carga horária de estudo dos alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	103
Tabela 9- Frequência de tempo /intervalo sem estudo (conclusão do ensino fundamental) e ingresso no ensino médio pelos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	103
Tabela 10- Frequência de tempo sem estudar (até ingresso no EM) pelos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	104

Tabela 11- Frequência de tempo sem estudar (até ingresso no EM) pelos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	105
Tabela 12 - Frequência de Dados sobre “ <i>Você sabe buscar informações na internet?.</i> ” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	105
Tabela 13 - Frequência de Dados sobre “ <i>Você sabe buscar informações na internet?.</i> ” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	106
Tabela 14 - Frequência de Dados sobre “ <i>Você sabe buscar informações na internet?.</i> ” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	106
Tabela 15 - Frequência de Dados sobre “ <i>Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?.</i> ” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	107
Tabela 16 - Frequência de Dados sobre “ <i>Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?.</i> ” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	108
Tabela 17 - Frequência de Dados sobre “ <i>Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?.</i> ” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	108
Tabela 18 - Frequência de Dados sobre “ <i>Como aprendeu a buscar informações na internet? (Teve auxílio? De quem?).</i> ” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	110
Tabela 19 - Frequência de Dados sobre “ <i>Como aprendeu a buscar informações na internet? (Teve auxílio? De quem?).</i> ” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....	110

Tabela 20 - Frequência de Dados sobre “*Como aprendeu a buscar informações na internet?. (Teve auxílio? De quem?)*.” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestou a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....111

Tabela 21 - Frequência de Dados sobre “*Com qual objetivo utiliza a internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....112

Tabela 22- Frequência de Dados sobre “*Com qual objetivo utiliza a internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....112

Tabela 23- Frequência de Dados sobre “*Com qual objetivo utiliza a internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....112

Tabela 24- Frequência de Dados sobre “*Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....113

Tabela 25- Frequência de Dados sobre “*Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....114

Tabela 26- Frequência de Dados sobre “*Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....114

Tabela 27- Frequência de Dados sobre “*Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....115

Tabela 28- Frequência de Dados sobre “*Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....115

Tabela 29- Frequência de Dados sobre “*Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....116

Tabela 30- Frequência de Dados sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....117

Tabela 31- Frequência de Dados sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....117

Tabela 32- Frequência de Dados sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*.” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....117

Tabela 33- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....118

Tabela 34- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....119

Tabela 35- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*.” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....119

Tabela 36- Frequência de Dados sobre “*Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....120

Tabela 37- Frequência de Dados sobre “*Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....120

Tabela 38- Frequência de Dados sobre “*Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....120

Tabela 39- Frequência de Dados sobre “*Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?.*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....121

Tabela 40- Frequência de Dados sobre “*Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?.*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....122

Tabela 41- Frequência de Dados sobre “*Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?.*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....122

Tabela 42- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....123

Tabela 43 - Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....124

Tabela 44 - Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....124

Tabela 45- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....125

Tabela 46- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....126

Tabela 47- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....126

Tabela 48- Frequência de Dados sobre “*Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....127

Tabela 49- Frequência de Dados sobre “*Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....128

Tabela 50- Frequência de Dados sobre “*Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?*.” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....128

Tabela 51- Frequência de Dados sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....129

Tabela 52- Frequência de Dados sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....130

Tabela 53- Frequência de Dados sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....130

Tabela 54- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....131

Tabela 55- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....131

Tabela 56- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....132

Tabela 57- Frequência de Dados sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?.*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....133

Tabela 58- Frequência de Dados sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?.*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....133

Tabela 59- Frequência de Dados sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?.*” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestaram idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....134

Tabela 60- Frequência de Dados sobre “*De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?.*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....135

Tabela 61- Frequência de Dados sobre “*De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?.*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....136

Tabela 62- Frequência de Dados sobre “*De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?.*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.....136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
ALA	<i>American Library Association</i>
ABECIN	Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação
AECT	<i>Association for Educational Communications and Technology</i>
ACLR	<i>Association of College and Research Libraries</i>
ASL	<i>Association of School Librarians</i>
ANZIIL	<i>Australian and New Zealand Information Literacy Framework</i>
BRAPCI	Base de dados de periódicos em Ciência da Informação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BVS	Biblioteca Virtual de Saúde
CRAI	Centros de Recursos de Aprendizagem e Informação
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CoInfo	Competência em Informação
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CNE	Conselho Nacional de Educação
OCDE	Cooperação e Desenvolvimento Econômica
CUAL	<i>Council Of Australian University Librarians</i>
DIH	Desenvolvimento de Habilidades em Informação
DCNs	Diretrizes Curriculares
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEES	Espaços Europeus de Educação Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FEBAB	Federação Brasileira de Bibliotecários e Cientistas da Informação
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
IIA	<i>Information Industry Association</i>
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MCT	Ministério de Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MPDCoInfo	Modelagem Conceitual Pedagógica p/ Desenv. da Competência em Informação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ONGs	Organizações não governamentais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Plano Nacional de Livro e Leitura
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
REA	Recursos Educacionais Abertos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SCONUL	<i>Society of College National and University Libraries</i>
TIC	Tecnologias de Informação e de Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	União Européia
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	34
2.1 A Educação no Século XXI.....	34
2.2 A Universalização do Ensino Médio.....	37
2.3 Educação de Jovens e Adultos.....	43
2.4 Competência e Competência em Informação	52
2.4.1 Noções de Competência.....	52
2.4.2 Competência em Informação (CoInfo).....	53
2.4.2.1 Competência em Informação no Contexto da Educação.....	70
2.5 Necessidades e Uso da Informação.....	79
3 METODOLOGIA.....	87
4 RESULTADOS	96
5 DISCUSSÃO.....	142
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	202
REFERÊNCIAS.....	205
APÊNDICE.....	224
APÊNDICE A – Questionário sobre a Busca e o Uso da Informação na Internet	225
ANEXOS.....	229
ANEXO A - Despacho da Dirigente Regional de Ensino.....	230
ANEXO B - Carta de Autorização da Instituição Coparticipante	231
ANEXO C - Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (FFCLRP-USP)	
CAEE nº 51032515.8.0000.5407.....	232
ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	233

Vincent Van Gogh - Irises (1890)

Introdução

---

1 INTRODUÇÃO

Segundo Melucci (2001) a sociedade contemporânea é marcada por intensas transformações sociais, econômicas e ambientais, com a presença de um grande fluxo de informação, na qual se acentuam mudanças de relações de trabalho, de questões identitárias, da dinamicidade e globalização do mercado e de apropriação/uso das Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs). Neste cenário, a informação obtém papel central e de (re)produção da realidade.

De acordo com Castells (2003) a atual sociedade tem seu funcionamento em rede, através de tecnologias que dinamizam as relações, a comunicação e o gerenciamento de informações em escala global, auxiliando para a ordem e controle do capital, ações, circulação e o compartilhamento de inscrições entre os indivíduos e suas comunidades, impactando na produção e disseminação de conhecimentos (ALMEIDA, M., 2009).

A Sociedade da informação é marcada pela velocidade e efemeridade das informações, onde se observa uma cisão entre os que utilizam e dominam as TICs e os excluídos, tornando-se um contexto desafiador para a educação e democracia. Dessa maneira, cabe ao sistema de ensino a educação digital e da informação, permitindo que o indivíduo avalie informações veiculadas pelos meios de comunicação, e que todos, igualmente, possam se beneficiar das tecnologias e da informação (DELORS, 1998, 2010).

Segundo Belluzzo (2014) tem-se uma nova conformação social, por suas estruturas organizadas em Rede, integrando produtos, serviços e indivíduos em escala global, instituindo novas práticas, relações de produção, controle de poder e disseminação cultural. Duas grandes correntes marcam esta sociedade: o estabelecimento de uma rede global intercultural e digital e o status do conhecimento como mercadoria. Estas correntes aliam-se a overdose de informação e conhecimento, assim como, o seu uso para o desenvolvimento individual e social. Há também novos formatos e processos de aprendizagem: na busca, acesso e uso (adequado) da informação. A evolução tecnológica afetou profundamente os costumes, hábitos e comportamentos dos indivíduos (BELLUZZO, 2005, 2014).

Pelo capitalismo se instituíram novas dimensões de controle social sobre os indivíduos e no sistema produtivo. Tais estratégias foram aperfeiçoadas, atualizadas e transformadas pelas TICs, observadas pelo biocontrole e gerenciamento das diferenças sociais sob forma de ideologias modernas e específicas de uma sociedade disciplinar ou de controle (termos utilizados por Burroughs e Deleuze) (MONTAGNER et al., 2007).

De acordo com Gomes e Dumont (2016) o ensino inserido no contexto capitalista, busca agregar valor à força de trabalho preparando os indivíduos para o trabalho, com o objetivo de alavancar a produtividade e garantir a competitividade no mercado. Neste aspecto, houve também uma reestruturação nas relações de trabalho e na apropriação e uso da tecnologia, pelo desenvolvimento de novos produtos, serviços e grandes mudanças nas esferas socioeconômica, cultural e política. Vêm-se profundas transformações na esfera social e educacional, que impactaram as formas de acumulação e disseminação da informação, das quais as bibliotecas e unidades de informação precisaram adequar-se à contemporaneidade (GOMES; DUMONT, 2016).

Lévy (1999) reconhece que o desenvolvimento social alia-se a questões econômicas e de competitividade que silenciam a marginalização e segregação (re)produzidas neste processo. Melucci (2001) relata que o foco está na regulação do indivíduo e o acesso a recursos simbólicos que incentivam sua individuação (autonomia) em detrimento ao coletivo/grupo. Desta forma, através do conhecimento e da cultura, torna-se possível compreender a realidade dessas relações sociais e os mecanismos de ação e coerção dos instrumentos dominantes (ALMEIDA, M., 2009).

As inovações tecnológicas não são neutras, visto que, sua instalação e difusão acarretam mudanças sociais e impactam de maneira significativa na produção e distribuição de riquezas. Sendo assim, este cenário deve ser transformado pela politização [e democratização] das novas tecnologias (MONTAGNER et. al, 2007).

A linguagem digital é uma realidade que precisa ser incluída no processo de ensino, diante suas potencialidades e aplicações para ganhos no aprendizado, sendo o seu atual uso “[...] não pensado tendo em mente o digital como uma linguagem à parte, mas, como uma mera ferramenta apropriada pelo ensino sem que este se transforme” (CORTES, 2011, p. 462). As TICs impactam a produção e a transmissão de conteúdo nas organizações e sociedade. Por este motivo, surgem novas demandas para a Educação e a (re)significação do conhecimento pautadas nas Competências em Informação para uso ao longo da vida (BELLUZZO, 2005).

Belluzzo (2014) reforça que as TICs são insumos e ferramentas que possibilitam transformações no real, sendo consumida e utilizada pelos indivíduos e o coletivo para atender suas necessidades e interesses, observada pela reestruturação nas relações produtivas na presença de dois movimentos: a mediação/troca cultural via rede eletrônica e a concepção de conhecimento aliada à interesses econômicos e mercadológicos. A fugacidade das TICs e a

vasta circulação das informações reforçam a necessidade das competências e a valorização das aptidões do indivíduo, quando o foco não se restringe ao acesso, mas também, ao uso e atribuição de significado às informações recuperadas, visando compreendê-las e transformá-las em conhecimento (BELLUZZO, 2014).

A informação no cenário atual configura-se como um bem intangível que aliada às TICs transformou-se num fator de sobrevivência e de inteligência competitiva no século XXI. No momento, vive-se permeado por transformações advindas da globalização, as quais implicaram profundas mudanças nas estruturas socioculturais, políticas, econômicas e educacionais. Assim sendo, são requeridas novas qualificações para uso e apropriação da informação com vistas ao alcance do conhecimento dos indivíduos e das organizações (BASETTO; BELLUZZO, 2013).

A informação em abundância e a constante “cobrança” da sociedade pela atualização tende a gerar “estresse de informação” nos indivíduos, assim como, dificuldades para lidar com essa massa documental. Neste sentido, há a necessidade de aprendizado e aquisição de competências pelos indivíduos para selecionar, compreender e sintetizar as informações (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008).

Silveira (2000) reflete sobre a relação de informação e poder e a maneira como impactam as relações entre países, instituições e sociedade e regulam a concepção de cidadania. Castells (2003) considera a habilidade de uso (educativo e cultural) da informação e de sua transformação em conhecimento, como principal indicador de divisão social. Na visão de Martins, A. (2013) o poder da informação está na capacidade do indivíduo em atribuir-lhe significado, nomeá-la ou confrontá-la com a realidade.

Neste sentido, a luta pelo poder de instituir o real dirige-se para a apropriação dos códigos que organizam a informação, à qual se corporifica em novo fundamento do poder nas sociedades contemporâneas. Um poder que se articula tanto para sustentar quanto para forjar novas relações de dominação e resistência, dialética essencial do movimento permanente que constitui o real (MARTINS, A., 2013, p. 10).

Produzir significa cada vez mais não apenas transformar recursos naturais e humanos em mercadorias, mas também controlar sistemas complexos de informações, de símbolos e de relações sociais. O mercado deixa de ser espaço exclusivo de circulação de mercadorias, tornando-se também campo de intercâmbio de símbolos (ALMEIDA, M., 2009, p. 15).

As relações sociais são balizadas no discurso e “posições” de poder para a (re)produção da verdade e de entendimento da realidade. Do mesmo modo, tal poder não está

no próprio indivíduo, mas sim, naqueles sobre o qual exerce o controle ou disciplina. Foucault pontua que o poder não se encontra no indivíduo, mas nos meios que utiliza (MARAVILHA-LOPES, 2013). Já as relações no meio digital se “materializam” num tempo-espaço (destemporalizado e deslocado) pelo acesso e uso das TICs e dispositivos móveis, delineando novos meios de comunicação e de aprendizado. Portanto, tem-se um paradigma educacional que não está [diretamente] relacionado ao currículo escolar ou ensino formal redefinindo práticas na sociedade (OLIVEIRA; PORTO; LIMA, 2015).

A mídia e imprensa corroboram para o exercício contínuo do poder e o condicionamento social, veiculando um sistema de ensino que reproduz o pensamento dominante e mediante um condicionamento velado e menos transparente, tido como natural e não pela persuasão do indivíduo. Silveira cita Mc Luhan ao afirmar que a participação cidadã ocorre na mesma proporção na crença de sua própria voz, através dos canais adequados para sua expressão, pois “o meio é a mensagem” (SILVEIRA, 2000).

A questão do poder na contemporaneidade torna-se um desafio, pois se manifesta nas possibilidades de ocultação e dos privilégios que instituem as relações de poder, pelo condicionamento social, pelos valores democráticos e de livre iniciativa, na manipulação do mercado, pela influência política e das empresas multinacionais. Por outro lado, a existência do poder garante certa organização da vida social, sendo inevitável a associação entre o Estado e poder, contudo, necessária para se garantir ao povo a legitimidade do governo e a democracia (SILVEIRA, 2000).

Castells (1999) esclarece que a Era da Informação é alicerce para uma sociedade em rede, tecida em fluxos de produção, relações e instituições de poder e a valorização da experiência que permeiam o real e virtual, num tempo-espaço desfragmentado. Entretanto, a sociedade da informação ainda não é acessível a todos, pois existem contradições e desigualdades sociais. Consequentemente, para a reorganização social são necessárias profundas transformações e a convergência da informação com o conhecimento, o que infere a aquisição de competências (BELLUZZO, 2014).

O paradigma atual pauta-se no acesso e na inclusão digital, assim como, pela relevância e confiabilidade das informações disponíveis na internet. Neste aspecto, há o desafio em identificar os perfis de usuários, seus conhecimentos e habilidades com informação, que compreende desde a localização de uma obra num acervo físico até a realização de estratégias de busca na internet (BELLUZZO, 2005). Para Casarin et al. (2013) mesmo com o advento das TICs, ainda persiste o desconhecimento das fontes de informação,

suas particularidades e também as dificuldades para avaliar qualidade e a veracidade das informações encontradas.

Aliada às Competências em Informação, a prática da leitura é de suma importância para o processo de aprendizagem, bem como, no manejo de variados suportes e fontes de informação, o que possibilita a compreensão, interpretação e aquisição de conhecimentos. O aprendiz do século XXI deve ser capaz de assumir responsabilidades para o seu próprio aprendizado, ao adotar uma postura ética e crítica para busca e uso da informação e apropriação das tecnologias de maneira consciente e segura (ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 2007).

Os aparatos tecnológicos são amplamente utilizados pelas crianças e jovens [e adultos]; por esta razão, precisa integrar-se ao processo de ensino e aprendizagem. O grande volume de informações torna-se um obstáculo para a sua organização e avaliação, sendo preciso desenvolver e aperfeiçoar as habilidades de uso e compreensão da informação. Neste ambiente, cabe às unidades de informação e aos bibliotecários a concretização de programas que desenvolvam e aperfeiçoem a Competência em Informação (ABE; CUNHA, 2011).

Na opinião de Dudziak e Belluzzo (2008) a educação tradicional voltada ao trabalho estável não condiz com a atual conjuntura, pois hoje, procuram-se profissionais flexíveis e com múltiplas habilidades para inserir-se no mercado e busca de aprendizado contínuo. Cada pessoa é também responsável por seu aprendizado e desenvolvimento enquanto sujeito, porém, não o fazemos sozinho, precisamos do outro para adquirir e desenvolver competências:

[...] não se pode ser competente só e isolado. Os meios mobilizáveis pelas pessoas destinados à aquisição de suas Competências não se traduzem apenas aos saberes constantes de sua individualidade (saber-saber, saber-fazer e saber-ser). Acham-se também fora das próprias pessoas, localizados em diferentes ambientes onde se inserem socialmente (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008, p. 45-6).

Subjacente ao novo papel do conhecimento na sociedade é, por um lado, uma explosão da informação e do conhecimento, e, por outro lado, um valor muito maior para o conhecimento que ajuda as pessoas a alcançar seus ideais (BELLUZZO, 2014, p. 50).

A Competência em Informação (CoInfo) é um tema que desperta interesse na atualidade, por se tratar da educação e o ensino para uso da informação, que se encontra inserida no universo das TICs. Notoriamente, deve ser vista como constituinte de ações

pedagógicas que acompanham os indivíduos desde a escolarização básica ou fundamental, num trabalho em parceria com os docentes (CAMPELLO, 2006). Desta forma, o uso da informação “consiste nas atividades que realiza o indivíduo para captar a informação e transformá-la em conhecimento, incluindo habilidades intelectuais, como a interpretação, controle e organização do conhecimento, funções inerentes à cognição” (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 143).

Coneglian, Santos e Casarin (2010) afirmam que qualquer indivíduo pode tornar-se competente em informação, independentemente do ambiente, contexto ou formação acadêmica. No entanto, sugerem começar ainda criança, de modo que se transforme num aprendizado contínuo até o ensino superior, pautando-se sempre no processo e na visão do aprender a aprender.

Para a realização da CoInfo é preciso haver suporte e orientação, sendo a mesma de extrema relevância sob o viés social, pois possibilita a inclusão na sociedade, a autonomia e a atuação cidadã. Neste contexto é preciso desenvolver e adquirir habilidades para o (adequado) manuseio dos recursos e fontes de informação, reconhecer (a partir de valores) as necessidades de informação, e inclusive, entender o seu ciclo - como selecionar, avaliar, recuperar, apropriar-se e utilizar-se das informações de maneira consciente e crítica (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

A Competência em Informação é permeada pelo contexto cognitivo-social que mobiliza e capacita os indivíduos para lidar com a informação (e seu processo), para que atenda de forma ética suas necessidades de informação e corrobore para desenvolver conhecimentos individuais e coletivos (GOMES; DUMONT, 2016), no qual “o acesso amplo e irrestrito à informação, mediado pela análise crítica cria a oportunidade de constituição de uma sociedade mais consciente de sua cidadania, capaz de reagir às desigualdades e transformar-se” (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008, p. 45).

Belluzzo (2014) ressalta que para chegar-se a uma Sociedade de Conhecimento, fazem-se necessárias mudanças de natureza estrutural, que englobam questões de liderança, cultura, relações interpessoais, funcionamento em rede, disseminação de conhecimento e avaliação e mensuração de resultados, com base no acesso e uso das informações. No entanto, é mister investir em conhecimento, para aquisição de competência e formação integral dos indivíduos, tornando os caminhos mais sólidos e profícuos.

O primeiro passo para a instituição de Programas em Competência em Informação consiste em reconhecer as dificuldades apresentadas pelos estudantes para a busca,

organização e uso das informações, atentando-se para seus anseios e necessidades, bem como, observar quais estratégias utilizam para uso das fontes de informação na internet (ABE; CUNHA, 2011).

Sendo assim, o **sucesso** na atualidade significa melhores e democráticas oportunidades para os indivíduos, pela oferta de ensino de qualidade e inclusão social. Na escola, não se trata apenas do acesso às informações e conhecimentos; mas também, enquanto espaço para o (auto)desenvolvimento e a formação integral do educando (estimular sua confiança e investir nas relações interpessoais), fomento a criatividade e corroborar para que (se) descubram e desenvolvam talentos (BELLUZZO, 2014, grifo nosso).

Neste íterim, pretende-se com este estudo a identificação das habilidades e competências dos alunos da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), para com base nos resultados, apontar e/ou delinear ações, oficinas ou atividades que contribuam para a aquisição de noções básicas e a melhoria das Competências em Informação em âmbito escolar e social. A pesquisa está delineada com o seguinte problema: Quais são as Competências em informação dos estudantes de Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Ribeirão Preto/SP?.

O objetivo principal deste estudo busca identificar as competências pertinentes à busca e o uso da informação por estudantes de Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade de Ribeirão Preto/SP. Quanto aos objetivos específicos, tem-se: a. Identificar o perfil dos alunos; b. Identificar e apresentar as dificuldades encontradas pelos alunos para a busca e uso da informação; c. Caracterizar o entendimento da Competência em Informação pelos estudantes; d. Apresentar as competências necessárias para busca e uso da informação, e por fim, delinear e/ou sugerir ações para o desenvolvimento de Competência em Informação.

A justificativa deste trabalho reside nas TICs e transformações que impactam a linguagem, aprendizado, comportamento dos indivíduos, formações culturais de/entre gerações e na educação formal e não-formal dos jovens e adultos. No contexto da internet e das redes sociais, existe uma geração familiarizada com os dispositivos móveis e a vasta informação presente no ambiente virtual, pela criação e compartilhamento de conteúdo, na organização de movimentos políticos e sociais na rede, pela liberdade de expressão e construção de identidade e individualidade. Desta forma, destaca-se o aprendizado para a vida como um modelo de ensino que busca o protagonismo e a democracia.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a moção de Paulo Freire à proporção que o seu engajamento permite sua inclusão, caracterizando enquanto classe social e cidadãos que propiciam mudanças na sociedade. Joaquim (2015) defende a emancipação do indivíduo, a qual possa garantir inclusão digital, cultural e social e pleno exercício da cidadania, pois a educação é o norte para o empoderamento da classe trabalhadora. Neste sentido, o termo *empowerment* ou empoderamento a partir de Freire, não infere somente o protagonismo individual, mas também, o senso coletivo que abrange posições de poder na sociedade. Por este motivo, a educação [e a Competência em Informação] garantem a formação de sujeitos conscientes para exercício da cidadania (JOAQUIM, 2015).

A globalização e seus (e)feitos de ordem estrutural apontam desigualdades e a transferência da responsabilidade ao indivíduo para a construção de uma sociedade humanitária e cidadã. Neste aspecto, busca-se o amadurecimento da política educacional diante um contexto de desafios e angústias para os indivíduos. A expansão do livre comércio, o estreitamento de fronteiras político-econômicas, o advento das TICs e a interdependência entre as nações, como elementos norteadores para a democratização do conhecimento e cooperação internacional (ZORZAN; ECCO, 2004).

Dessa maneira, os aprendizes do século XXI encontram-se inseridos no contexto das TICs, sendo imprescindível o desenvolvimento de competências para o uso e reconhecimento de informações úteis e relevantes para a vivência acadêmica e social. Além disso, os estudantes precisam ingressar à Universidade com certa postura e visão crítica, sendo responsáveis pelo seu aprendizado e com uma maior autonomia para a busca, organização e uso da informação. Em atuação conjunta e interdisciplinar, docentes e bibliotecários tornam-se mediadores entre o usuário e a informação, possibilitando que o estudante obtenha um melhor rendimento escolar e acadêmico, contribuindo para a excelência do processo de ensino e aprendizagem. As Bibliotecas, também inseridas neste contexto, propiciarão a ambiência e os recursos necessários para a implantação de atividades e programas de Competência em Informação (CoInfo) e sua implementação em diretrizes curriculares e/ou projetos pedagógicos de maneira transversal e interdisciplinar, adequando modelos e programas específicos.

Cabe ressaltar que o termo Competência em Informação (CoInfo) está intrinsecamente atrelado ao conceito de Educação, de Gestão da Informação e uso de Bibliotecas. Trata-se de um recente paradigma relacionado à cultura digital e que se converge com a Educação.

Neste trabalho optou-se por trabalhar com alunos da modalidade EJA, diante a escassez de estudos que contemplem a Competência em Informação (Ciência da Informação) e Educação de jovens e Adultos (Educação), de maneira a promover um diálogo entre os campos de conhecimento, assim como, conhecer o perfil e as possíveis necessidades destes estudantes. Dessa maneira, adotou-se a terminologia Competência em Informação e sua abreviatura (CoInfo) para a língua portuguesa/Brasil, conforme sugere o documento “*Overview of Information Literacy Resources Worldwide*” publicado pela UNESCO.

Para tanto, este trabalho está organizado em 6 (seis tópicos), que deram sustentação teórica à pesquisa, baseando-se em pesquisadores da área da Ciência da Informação e da Educação; tecendo primeiramente, um breve panorama da Educação no Século XXI, destacando-se os desafios e os quatro pilares sugeridos por Delors; em seguida, aborda-se as questões de universalização do ensino médio no Brasil, pontuando as conquistas e retrocessos ao longo de sua trajetória no país. Aborda-se também a Educação de Jovens e Adultos (EJA), público este que será estudado neste trabalho, buscando-se conhecê-lo, fazendo-se um breve histórico e de seu desenvolvimento no país, e as características dessa modalidade de ensino.

Posteriormente, aborda-se a Competência em Informação, iniciando com as noções de competência, as conceituações e particularidades da CoInfo, através de breve histórico e pela indicação de padrões, modelos e programas realizados em nível nacional e internacional, e pela integração dos construtos da Competência em Informação na Educação e sua relação com as necessidades de informação, caracterizando-as e inserindo o Bibliotecário e os Docentes no desenvolvimento da CoInfo. Após o referencial teórico, são apresentadas a metodologia, os resultados e a discussão do estudo, seguida das considerações finais e elementos pós-textuais (Referências, Apêndices e Anexos).

Vincent Van Gogh - Doze Girassóis numa Jarra (1888)

Referencial Teórico

---

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Educação no Século XXI

Um dos dilemas contemporâneos é a reformulação da concepção de Educação. O ensino é ação multicultural, multi, inter e transdisciplinar, que agrega distintos meios de aprendizagem e ato coletivo que precisa concatenar com o desenvolvimento sustentável e econômico e tem o ser humano como elemento central (ZORZAN; ECCO, 2004).

Zorzan e Ecco (2004) criticam a educação voltada aos interesses capitalistas, pois sua função é a formação humana e cultural. Tal condição é exacerbada nos países em desenvolvimento, já que o ensino garante apenas a qualificação para o mercado, deixando a obtenção de conhecimento em segundo plano. Neste sentido, a educação também reflete uma dimensão política na instituição destes saberes, como saber, o que saber e com qual objetivo esses aprendizados serão aplicados.

Compreendendo o ser humano como um ser de relações e de possibilidades, envolto por um mundo complexo e dinâmico, é imprescindível ter presente a condição humana, a de estar em constante aprendizagem e transformação: “E ao negar essa condição ontológica do ser humano, significa instaurar processos de desumanização” (ZORZAN; ECCO, 2004, p.12). Para Zorzan e Ecco (2004) o sujeito aprendente, é também, o sujeito autodidata que se reinventa e busca conhecimento ao longo da vida.

O desafio para uma Sociedade Educativa se debruça no ensino tradicional e a aprendizagem ao longo da vida (educação permanente), inserida num contexto de veloz transformação e inovação, de maneira a preparar os indivíduos para atuação cidadã e despertá-los para aprender a aprender, a cultura e o lazer. Tal sociedade pauta-se no acesso, na atualização e uso dos conhecimentos. Dessa maneira, por meio das tecnologias são infinitas as possibilidades de acesso às informações, no qual, a educação precisa acompanhar as inovações, sem esquecer-se dos saberes básicos e preparar os indivíduos para selecionar, ordenar e utilizar informações (DELORS, 1998, 2010).

A política educativa deve abraçar a diversidade e as minorias, sem transformar-se num fator de exclusão social ao respeitar particularidades dos indivíduos e grupos, abolindo métodos e sistema de ensino generalizado, visto que, a Educação formal não se restringe ao acesso ao conhecimento, mas também, considera outros ambientes de aprendizagem que

devem guiar e nortear reformas educativas para a elaboração de programas e políticas pedagógicas (DELORS, 1998, 2010).

A formação do educando abrange a interpretação de fatos, estímulo ao senso crítico, exercício da democracia e cidadania, além do desenvolvimento de capital cultural e social, pois: “Deste modo, os sistemas educativos, ao mesmo tempo que fornecem os indispensáveis modos de socialização, conferem, igualmente, as bases de uma cidadania adaptada às sociedades de informação” (DELORS, 1998, p. 66). Delors (1998) defende o uso das TICs como meio para educação não formal e contínua:

As tecnologias da informação e da comunicação poderão constituir, de imediato, para todos, um verdadeiro meio de abertura aos campos da educação não formal, tornando-se um dos vetores privilegiados de uma sociedade educativa, na qual os diferentes tempos de aprendizagem sejam repensados radicalmente (DELORS, 1998, p. 66).

Delors (1998, 2010) afirma que vivemos uma tensão entre a competitividade e a equidade de oportunidades na sociedade. Neste sentido, a educação ao longo da vida surge como uma conduta no século XXI para o exercício da cooperação e cidadania. No entanto, é preciso rever e ampliar a compreensão de uma educação permanente que seja flexível, diversificada e inclusiva e que respeite as particularidades e aptidões do indivíduo. A socialização e o desenvolvimento pessoal são pilares da educação no século XXI, pela garantia de integração à sociedade e cumprimento dos direitos individuais. Neste cenário, a educação, isoladamente, não resolve todos os problemas estruturais, porém contribui para a vida em sociedade (DELORS, 1998, 2010).

Desta maneira, a partir de relatório produzido para a UNESCO, Delors (1998, 2010) sugere quatro pilares para a educação, visto que a aprendizagem no século XXI sustenta-se em quatro pilares ao serem desenvolvidos ao longo da vida: aprender a conhecer (capacidade de compreensão); aprender a fazer (ação no meio); aprender a viver juntos (cooperação); aprender a ser (união de todos os elementos). Tais pilares de conhecimentos são integrados e alinhados ao ensino estruturado, para a formação global do indivíduo

O **Aprender a conhecer** é um processo que nunca cessa, e se enriquece com o valor das experiências pessoais e profissionais, adquiridos pelo controle, desenvolvimento das capacidades intelectuais, profissionais e pessoais, motivação ao aprendizado e a pesquisa individual, aquisição de senso crítico, discernimento e autonomia; e por consequência, o aumento da capacidade avaliativa frente às situações e informações (DELORS, 1998, 2010).

A Educação, na esfera do **aprender a conhecer**, exige dos indivíduos o domínio das informações, pela capacidade de confrontar, avaliar e desconstruir dados para a estruturação de conhecimentos: “Infer-se, pelo exposto, que além da escola proporcionar a instrução e as informações (orientar para a seleção das informações), é de sua função promover a formação e possibilitar ao sujeito a constituição do conhecimento” (ZORZAN; ECCO, 2004, p. 8).

O segundo ensinamento, o **Aprender a viver em conjunto**, busca a descoberta e aproximação do outro, estimular o diálogo e redimir conflitos, viabilizando parcerias e projetos comuns, visto que a conversa e o debate são essenciais à Educação no século XXI. A educação democrática assume uma política pedagógica, curricular e organizacional alicerçada na cooperação (DELORS, 1998, 2010; ZORZAN; ECCO, 2004). Viver coletivamente é um importante e desafiador aprendizado, já que o modelo econômico vigente preza pela competição, produtividade e individualidade. No entanto, pela educação torna-se exequível o senso coletivo pelo investimento no indivíduo e nas relações sociais, educando-os para uma convivência humana e altruísta (ZORZAN; ECCO, 2004).

O **Aprender a fazer**, traz uma importante contribuição aos jovens e adultos por oferecer qualificação profissional e experiências, graças ao ensino alternado com o trabalho. O terceiro, **Aprender a viver juntos**, fortalece a compreensão e respeito ao próximo, buscando a união e paz. O quarto e último, **Aprender a ser** contribui para a própria descoberta, busca da identidade e autonomia. Assim sendo, a educação não pode descuidar dos atributos e qualidades de cada indivíduo para que se estimule o seu crescimento (DELORS, 1998, 2010). A formação integral do indivíduo se relaciona com o autoconhecimento e a participação em sociedade, sendo também subsídio para o senso crítico, diálogo, conscientização, compreensão da realidade e do próximo (ZORZAN; ECCO, 2004).

Quanto à educação ao longo da vida, é o conhecimento de mundo, de si e do outro, se inicia na infância e permanece à velhice, trata-se de um “*continuum* educativo” extensivo e que permeia todas as dimensões da sociedade. O domínio dos quatro pilares da educação está além de uma adaptação às exigências do mercado de trabalho, pois é condição vital para a existência humana (DELORS, 1998, 2010).

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades das sociedades modernas não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida — educação de adultos, por oposição à dos jovens, por exemplo — ou a uma finalidade demasiado circunscrita — a formação profissional, distinta da formação geral (DELORS, 1998, p. 104).

Em particular, na educação de adultos, os quatro pilares expandem o conhecimento e as oportunidades, sejam estas em esfera particular ou profissional, pela superação de si e constante aperfeiçoamento teórico-prático: “Nesta nova perspectiva a educação permanente é concebida como indo muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos: atualização, reciclagem e conversão e promoção profissionais dos adultos” (DELORS, 2010, p. 32).

2.2 A Universalização do Ensino Médio

Moehlecke (2012) pontua que o ensino médio tem sofrido profundas transformações desde sua implantação no país, principalmente, ao que se refere a sua identidade, de educação intermediária (entre ensino obrigatório e superior), considerada a última etapa da educação básica e obrigatória, transformando-se num amplo desafio às políticas educacionais. Após a década de 1990 houve uma grande expansão, contudo, na última década, verificou-se um grande índice de desistência e repetência, com tímido desempenho pelos alunos. Para Silva (2015) a concepção de universalização do ensino médio no país, implica três ações governamentais: o reconhecimento do direito a educação, a ampliação da oferta e seu caráter obrigatório e gratuito.

A educação básica tem o dever de garantir a integração das modalidades de ensino (EJA, Educação Profissional, Especial, do Campo e Indígena). Com a LDB, o ensino médio adquiriu a condição de etapa/fase da educação básica, para a consolidação e amadurecimento dos conhecimentos obtidos no ensino fundamental, com o objetivo de fomentar a continuidade dos estudos e oferecer qualificação básica para o mercado e exercício da cidadania, da autonomia e pensamento crítico (FERREIRA, 2011).

Adiante, destacam-se os marcos legais na perspectiva da universalização do ensino médio como etapa da educação básica:

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996) é o marco principal para a reforma do ensino médio, com a finalidade de assegurar a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo meios para a progressão no trabalho e continuação dos estudos (FERREIRA, 2011)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 03/1998), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceram as linhas gerais e novas diretrizes curriculares em consonância com organismos internacionais da Educação, com base

no relatório Delors (2001) e texto *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, elaborado por CEPAL em 1992 (FERREIRA, 2011).

O Decreto nº 2.208/97, instituiu uma natureza propedêutica ao ensino médio, distanciada à qualificação básica para o trabalho e cursos de educação profissional. Tal alteração causou precarização do ensino médio e impactou profundamente nas oportunidades para classe trabalhadora, com o aumento de desemprego e surgimento de cursos profissionalizantes privados (FERREIRA, 2011).

A Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394/96, assegura o acesso dos cidadãos ao ensino médio público e gratuito. Sua obrigatoriedade foi instituída pela Emenda Constitucional n. 59/2009 (como exigência da UNICEF) abrangendo o ensino dos 6 aos 17 anos de idade (FERREIRA, 2011; KRAWCZYK, 2011).

Ferreira (2011) salienta que até a promulgação desta lei, o ensino médio não era considerado obrigatório de acordo com o MEC. No período de 1988-2007 houve um considerável crescimento no acesso ao ensino médio, em torno de 219% segundo IPEA realizado em 2009. Contudo, a frequência líquida no ensino médio é baixa, sendo que, aproximadamente 48% de jovens (15 a 17 anos) fazem o ensino médio, e somente 30,9% de jovens (18 a 24 anos) tem acesso a escola e a universidade.

A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009 – acréscimo do § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias com objetivo de redução anual (desde 2009) percentuais da Desvinculação das Receitas da União (DRU) incidente sobre recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino conforme Art. 212 da CF; e nova redação dos incisos I e VII do art. 208 – pela obrigatoriedade do ensino no período de 4 a 17 anos e ampliação dos programas complementares para todas as etapas de educação básica, através da nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (FERREIRA, 2011).

O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011–2020, por meio de metas que buscam a expansão da oferta do ensino médio e da educação de jovens e adultos (Metas 3, 4, 8 e 10), com uso de estratégias de fomento do currículo, de materiais didáticos e foco na integração de formação geral e técnica, pela democratização do ensino médio com qualidade (FERREIRA, 2011).

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, p.10).

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, 2014, p. 11).

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2014, p. 11).

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014, p. 10).

Na opinião de Moehlecke (2012) a organização curricular em face as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 2011, surge como uma interessante proposta para a flexibilização e diversificação do currículo, e ainda capaz de adequar-se aos contextos político, social e educacional dos atuais educandos. Outro aspecto remete a elaboração de um currículo único para o ensino médio, através das diretrizes do Conselho Nacional de Educação e MEC, com a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e possibilidade de implantação da DCNEM em nível municipal e estadual.

Para Silva (2015), a organização pedagógica e curricular deve substituir a memorização, o ensino fragmentado e hierarquizado, com vistas à integrar áreas de conhecimento e elementos curriculares, conforme pontuam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012).

Silva (2015) coloca que o Plano Nacional de Educação destaca em suas diretrizes, o reconhecimento do direito ao ensino, a necessidade de ampliação da oferta, a melhoria da qualidade do ensino e dos materiais didáticos oferecidos nas escolas, investimento na formação docente e melhorias de suas condições de trabalho. Seguidamente, o ensino médio se expande para atender o contexto econômico vigente, garantir a empregabilidade e atendimento às políticas para privilegiar o ensino fundamental. Tal expansão vem ocorrendo

desde 1990, contudo, não se pode afirmar que se alcançou a universalização e democratização do ensino, em decorrência ao alto índice de jovens que somente trabalham, desistem ou repetem o ano escolar, conforme apontam inúmeras pesquisas. Neste contexto, também se reforçam as desigualdades raciais, regionais e de gênero conforme sua modalidade de oferta (formação geral ou ensino técnico). O currículo é outro fator preponderante para a universalização, seguidos dos recursos físicos, investimentos e salários, gestão escolar e formação docente (KRAWCZYK, 2011).

No entanto, Krawczyk (2011) ressalta que se vive uma imensa desigualdade educacional, com baixa valorização dos diplomas no mercado de trabalho e inexistência de uma identidade própria, visto que o ensino médio sempre foi concebido como ensino intermediário entre o ensino fundamental e superior. Com o enaltecimento da Sociedade do Conhecimento e do discurso dominante (político, mercadológico e midiático) inferem uma nova organização social e reforma curricular, em meio ao receio da aculturação e desvalorização da instituição escolar em detrimento às atuais exigências de informação e de conhecimento, sendo este considerado o capital mais relevante que o trabalhador detém. Neste cenário, o ensino médio facilitaria a inserção do indivíduo no mercado. Entretanto, com a retração do mercado e o aumento das qualificações exigidas, não necessariamente refletem conhecimentos elaborados, ou a garantia de emprego ao aluno (que concluiu o ensino médio e fez cursos complementares), contudo, frisa a importância da escolaridade para redução da exclusão social (KRAWCZYK, 2011).

O Censo Escolar em 2013 apontou a caracterização de oferta do ensino médio no país, de 8,3 milhões de estudantes no ensino médio regular e de 1,3 milhões de alunos na EJA, sendo que 21 milhões de jovens e adultos enquanto demanda potencial, 85% das matrículas registradas na rede estadual e com grande diminuição das matrículas no período noturno (de 66% em 1995 para 32,5% em 2011). Os números indicam uma distância significativa entre as vagas preenchidas e a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (SILVA, 2015).

A evasão escolar tem relação direta com a (i)legitimidade da escola e a desvalorização social do diploma, o que desmotiva os jovens a continuarem estudando. A integração do educando relaciona-se com a formação de laços com a escola e com os docentes, não somente estuda-se para obter emprego. Diante esse cenário, tem-se um grande percentual de jovens com baixa renda, com maior nível de escolaridade (comparado aos pais), porém, com dificuldades para encontrar trabalho e significado para a vida escolar (KRAWCZYK, 2011).

É fácil pensar que a motivação seja conseguir trabalho, mas esse argumento é um tanto frágil diante da sombra do desemprego. Além disso, na situação atual, são muito reduzidas as possibilidades de ascensão e de mobilidade social pela escola. Quanto ao interesse intelectual, na maioria dos casos, a atração ou rejeição dos alunos por uma ou por outra disciplina está vinculada à experiência e aos resultados escolares (KRAWCZYK, 2011, p. 5).

Outra questão diz respeito a “pluralidade” de juventudes, de alunos com história de vida, necessidades, crenças, sexualidade e interesse variados, haja vista, que 50% destes jovens (entre 18-24 anos) só trabalham e 20% estudam e trabalham, conforme apontou o IBGE em 2012. Neste sentido, tal diversidade insere tensões para o acesso e permanência nas escolas, a revisão de métodos de ensino e avaliação, inserção de outras linguagens, de entendimento e interação com as tecnologias e áreas de conhecimento para atender as exigências da contemporaneidade (SILVA, 2015).

O ingresso ao ensino médio, a princípio, traz certa satisfação aos jovens pelo sentimento de conquista, contudo, ao longo do tempo encontram muitas adversidades e acabam por valorizar somente as amizades e a sociabilidade que a escola oferece. A grande maioria, não tem a perspectiva de acesso ao ensino superior ou a possibilidade de obter ascensão profissional e de oportunidades no mercado de trabalho (SPOSITO; GALVÃO, 2004; KRAWCZYK, 2011).

A busca pelo turno noturno ou pelos cursos supletivos não se restringe aos alunos que trabalham, mas também, são preferidos por muitos jovens que precisam auxiliar a família e/ou prezam pelas experiências e vivências em sua comunidade. Dessa maneira, o horário noturno também oferece um ambiente com maior descontração e de socialização, além de apresentar um caráter adulto. Por outro lado, observa-se no horário noturno, uma adaptação pelos docentes no planejamento escolar com a adoção das mesmas estratégias e didáticas do ensino regular, observadas pela diminuição na carga horária do curso com maior celeridade para seu término, presença de grade curricular enxuta e subutilização da infraestrutura (KRAWCZYK, 2003, 2011).

Silva (2015) salienta que as condições de acesso e permanência, desistência e abandono são desafios para a universalização do ensino médio como educação básica, que se deparam com a vinculação de recursos e investimentos pelo FUNDEB, contudo, questiona se tais recursos foram capazes de ampliar o acesso, a permanência e qualidade do ensino?. Sendo assim, o autor pontua que a infraestrutura e os recursos materiais precisam ser contextualizados à realidade de seus alunos e integrados a organização pedagógica e

curricular, esperando-se também que o ambiente escolar possa, de certa maneira, reduzir as condições desiguais, o preconceito e a indiferença, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia e cidadania. O Censo Escolar realizado em 2012, apontou que 44% das escolas não dispõem de bibliotecas, 56% não tem laboratórios, 7% não apresentam qualquer acesso à internet e 30% não tem quadra esportiva. O autor salienta a importância da conexão *Wi-fi* e uso das TICs:

não podemos nos esquecer de que as tecnologias e suas redes interativas são fatores de construção identitária dos jovens que, por essa razão, atribuem (ou não) sentido e significado ao espaço da escola. A mediação dessas tecnologias pode se configurar, portanto, em formas de ressignificar as mediações estabelecidas entre professores/as e alunos/as, dentre outros aspectos (SILVA, 2015, p. 71).

A formação docente (inicial e continuada) e melhores condições de trabalho são de extrema importância para a universalização do ensino. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio são iniciativas que valorizam a formação, porém, ainda insuficientes para atender a demanda/propósito (SILVA, 2015).

Segundo Melo e Duarte (2011) há poucas medidas realizadas para a universalização das políticas do ensino médio no país, diante uma diminuição das matrículas no ensino regular, que priorizam os jovens com 15 a 17 anos, entretanto, excluem os jovens a partir de 18 anos. Destarte, a EJA é a opção oferecida a esses alunos.

As políticas de expansão do ensino médio respondem não somente às aspirações das camadas populares por mais escolarização, mas também à necessidade de tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional. Elas decorrem da implementação de políticas de correção do fluxo de matrículas que impulsionaram a conclusão do ensino fundamental produzindo o aumento da demanda por mais escolarização, e são também informadas pelas maiores exigências de credenciais no mercado de trabalho e pela própria instabilidade deste (KRAWCZYK, 2011, p. 4).

Na visão de Ciavatta e Ramos (2011) a universalização da educação básica não se concretizou efetivamente, pois ainda persiste uma concepção que o ensino médio deve preparar o indivíduo para o ensino superior e mercado de trabalho, sendo que, para sua integralização, são necessárias mudanças de atitudes e de mentalidade conservadora, com a participação e gestão democrática nas instituições de ensino, investimento na formação

docente, melhoria das condições de trabalho, proporcionando-lhes recursos e condições dignas de salário e carreira.

De acordo com Melo e Duarte (2011) mesmo com a elaboração de diretrizes e políticas governamentais, são escassas as pesquisas que avaliem a melhoria na qualidade de ensino e o impacto das reformas curriculares no ensino médio e se integração está sendo efetivamente realizada. A valorização do protagonismo juvenil enquanto elemento da gestão escolar compartilhada pode influenciar para a despolitização dos educandos, mas também, dar voz aos movimentos estudantis, a citar, “as manifestações dos estudantes secundaristas contra as políticas consideradas nocivas à educação pública, verificadas no período em vários estados brasileiros – como São Paulo e Rio de Janeiro, em 2009, 2010, 2011” (MELO; DUARTE, 2011, p. 248). Tais manifestações simbolizam emblematicamente o crescimento da politização neste contexto, e o surgimento de um movimento estudantil secundarista no Brasil, Chile e Argentina que reforçam a potencialidade do protagonismo estudantil.

Segundo Moehlecke (2012) são necessários maiores debates e aprofundamentos teóricos, respeitando-se as particularidades do ensino médio (e não somente na educação profissional), observando a possível repercussão nos sistemas de ensino e nas instituições.

Adiante é apresentada a Educação de Jovens e Adultos e sua trajetória no contexto brasileiro.

2.3 Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade ou tipo de ensino direcionado aos jovens e adultos que necessitem de habilitação em ensino fundamental (idade mínima de 15 anos) e/ou ensino médio (idade mínima de 18 anos) e que não puderam concluí-lo no período apropriado a idade. Por conseguinte, é de responsabilidade do Sistema de Ensino assegurar o acesso, a gratuidade e qualidade, além de condições para a continuidade e a conclusão dos estudos pelos alunos (BARELLA, 2007).

Friederich et al. (2010) traçam uma trajetória da Ensino de Jovens e Adultos, simultaneamente ao desenvolvimento da Educação no Brasil. Os autores ainda destacam importantes pesquisadores que contribuíram para o desenvolvimento de pesquisas na área: Vanilda Pereira Paiva, Celso de Rui Beisiegel, Maria Margarida Machado, Maria Clarice Vieira, Marta Kohl de Oliveira, Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, José Eustáquio Romão, Sérgio Haddad,

Maria Clara Di Pierro, Selva Paraguassú Lopes, Maria Ciavatta, Osmar Fávero, Sonia Maria Rummert, Jaqueline Pereira Ventura, etc.

Na visão de Friederich et al. (2010) a modalidade EJA surgiu devido a falhas no sistema tradicional e regular de ensino, o qual, abrange um conjunto diverso de processos formais e informais para a obtenção ou amadurecimento de conhecimentos e competências técnicas, profissionais e sociais. Há também uma confusão de termos associados a EJA, visto como uma complementação dos estudos ou uma suplementação de escolaridade.

Gadotti e Romão (2006) e Friederich et al. (2010) esclarecem que a EJA erroneamente são associadas a noção de educação popular, não formal ou comunitária, entretanto, a UNESCO denomina-a uma área específica e especializada da educação.

Quanto ao seu percurso histórico, a EJA vem se institucionalizando no país, desde a sua colonização e a catequização e aculturação dos índios, com a propagação da língua portuguesa. Com a chegada da família real, houve uma demanda por trabalhadores para servir a corte e cumprimento dos deveres exigidos pelo Estado. Neste contexto, em 1854 foi aberta a primeira escola noturna, para a alfabetização dos serviçais analfabetos. Em 1881, com a Lei Saraiva (Decreto n. 3029, em 9 janeiro de 1881) ocorreu a primeira reforma eleitoral, com a criação do título de eleitor, porém, não permitia o voto pelos analfabetos, marginalizando e considerando-os incapazes (FRIEDERICH et al., 2010; PAIVA, 1973; STRELHOW, 2010).

Desde o Império-República, tem-se um caráter elitista que restringe a educação régia (latim, grego, filosofia e retórica) aos nobres e abastados, excluindo-se as minorias. O Ato Constitucional de 1834 estabeleceu às províncias, o dever da educação primária e secundária de jovens e adultos, sob uma concepção caridosa e missionária (STRELHOW, 2010).

Durante as décadas de 1920 a 1930, houve grandes discussões e acréscimos qualitativos na educação, em particular, nas conjunturas didáticas e pedagógicas da rede escolar, que, com a chegada da industrialização, apontou mudanças e reconhecimento da EJA na educação brasileira, pelo surgimento da Escola Nova e ações pedagógicas de Paulo Freire. Nos anos 40, foi desenvolvido o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), estimulando o ensino profissionalizante e ao mesmo tempo, atendendo interesses capitalistas (FRIEDERICH et al., 2010; GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Neste período também foi criado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) por Anísio Teixeira, propiciando recursos financeiros para o ensino primário, instituindo um custo padrão (anual) para a distribuição igualitária dos investimentos pela União, Estado e municípios. Outra iniciativa deu-se pela elaboração de materiais didáticos e a realização dos

primeiros Congressos Nacionais sobre a EJA, nos anos de 1947 e 1949 (AMARAL, 2001; FRIEDERICH et al., 2010).

Em 1946, destaca-se a Lei Orgânica do Ensino primário (prevê o ensino supletivo), programas e campanhas para educação de jovens e adultos, porém, tais programas não se preocupavam com a realidade/contexto em que viviam esses alunos. Neste período pós-guerra, também houve pressão pelos organismos internacionais (ONU e UNESCO) para o desenvolvimento da nação e erradicação do analfabetismo (STRELHOW, 2010).

Em 1952, são criadas campanhas para a Educação Rural e em 1958, para a erradicação do analfabetismo, no qual, geraram muitas críticas sobre a elaboração de tais campanhas, acerca da estrutura administrativa, recursos financeiros, caráter superficial do trabalho e a descontextualização a realidade local e regional dos adultos (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Ao final da década de 1950, Juscelino Kubitschek convoca grupos de educadores para expor suas experiências em Congresso Nacional, ganhando destaque, o grupo liderado por Paulo Freire que tecia fortes considerações sobre a ausência de infraestrutura adequada, materiais inapropriados e baixa qualificação docente, salientando a formação integral do educando e a inovação nos métodos de ensino (GADOTTI, 2000; FRIEDERICH et al., 2010; PAIVA, 1973). Ainda no mandato, o presidente instituiu a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) para reduzir as taxas de analfabetismo, contudo, foi cessada em 63 por falta de verbas. Entre 1958-64, a EJA foi atrelada ao analfabetismo e a reforma de base, durante o governo João Goulart (FRIEDERICH et al., 2010; GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Nos anos 60, as propostas de Paulo Freire para a alfabetização de adultos inspiram os principais programas de alfabetização. Nos anos 61, destaca-se: Movimento de Educação de Base, com investimento federal, o Movimento de Cultura Popular do Recife, Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler (pela Secretaria Municipal de Educação de Natal), a criação dos Centros Populares de Cultura e dos órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Entre o fim de 1950 e início de 1960 houve uma grande mobilização social, que buscavam o reconhecimento do saber e cultura popular, também há um crescimento econômico pela industrialização/importação, e o surgimento do governo populista com Vargas, Kubitschek, Quadros e Goulart. Contudo, com o Golpe Militar em 1964, os programas sociais são abruptamente cessados, materiais apreendidos com a prisão de seus

dirigentes. Neste contexto, a educação homogeneiza e controla as pessoas (STRELHOW, 2010). Assim, como o golpe militar, Freire foi exilado e houve a suspensão para os preparativos do Plano Nacional de Alfabetização para a Educação Popular, onde Freire coordenava tal ação a pedido do governo (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Em 1965, surge a Cruzada Ação Básica Cristã (ABC) que se opunha as ações de Paulo Freire, e a criação pelo governo militar do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), de caráter conservador (apenas para leitura e escrita), e rígido controle e supervisão das ações pedagógicas e dos materiais didáticos. No Mobral, o indivíduo é culpabilizado por seu analfabetismo e pelo subdesenvolvimento do país. Neste período, também houve contratação de professores sem formação e preparação pedagógica adequada (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; FRIEDERICH et al., 2010; STRELHOW, 2010).

Na década de 1970, a Lei n. 5.692/1971 dispõe sobre o ensino supletivo para restituição da escolaridade aos jovens e adultos, para o aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos, o ensino de leitura e escrita, formação profissionalizante ou qualificação profissional, em consonância, o Parecer n. 699/1972 do Conselho Federal de Educação expressa as particularidades da modalidade de ensino EJA (BARELA, 2007; FRIEDERICH et al., 2010; SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Entre a décadas de 1980 e 1990, na Nova República (transição para a democracia no país cria-se a Fundação Educar em substituição ao ensino Mobral em 1985, atrelada ao Ministério da Educação com o intuito de supervisionar nas secretarias, o investimento dos recursos transferidos para os programas, além do suporte técnico às iniciativas governamentais, das entidades civis e empresariais. A mesma foi extinta em 1990, durante o governo Collor, e posteriormente, obteve-se uma descentralização da responsabilidade pelos programas aos municípios do país (FRIEDERICH et al., 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000; SANTOS; OLIVEIRA, 2014; STRELHOW, 2010).

Em 1988, com promulgação da Constituição foi restituído o direito ao voto para os analfabetos e concedido aos jovens e adultos o direito e acesso ao ensino fundamental público e gratuito, pelo compromisso do governo para erradicar o analfabetismo e oferecer ensino a todos os cidadãos. No ano seguinte, fundou-se o Movimento de Alfabetização (MOVA) na cidade de São Paulo, mesmo período que Paulo Freire exercia o cargo de Secretário da Educação no Estado (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Na década de 1990, foram realizados inúmeros debates e reuniões (com apoio da UNESCO) para a erradicação do analfabetismo, destacando-se o (MOVA) que se dedicava a

alfabetização alinhada ao contexto socioeconômico dos educandos, transformando-os em corresponsáveis por sua aprendizagem. Neste período, houve mudanças nas esferas política, social e jurídica que asseguraram os direitos para os jovens e adultos, com a promulgação e a garantia de acesso à educação, conforme a Constituição de 1988, e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, onde se obtém a substituição do supletivo pela modalidade Educação de Jovens e Adultos (FRIEDERICH et al., 2010; HADDAD; DI PIERRO, 2000; STRELHOW, 2010).

Contudo, a Constituição de 1988 não atendeu as expectativas para a EJA, visto que, as políticas públicas na época, deram enfoque a universalização do acesso das crianças e adolescentes ao Ensino Fundamental. Durante os anos 90, extingue-se a Fundação Educar, descentralizando a alfabetização EJA para os municípios ou organizações sociais, dentre elas, a Alfabetização Solidária e a MOVA (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Em 1996, promulgou-se a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n. 9394/1996) que é o documento base para nortear a Educação no país, o qual busca garantir a formação adequada, voltada ao desenvolvimento do indivíduo e sua atuação como cidadão (BRASIL, 1996). Mesmo com a Constituição e da LDB, persistia a noção de educação compensatória e retificação de escolaridade, acentuados pela diminuição da idade mínima para o ingresso, de 18 para 15 anos (ensino fundamental) e de 21 para 18 (ensino médio), prejudicando, de certa maneira, a concepção desta modalidade de ensino (FRIEDERICH et al., 2010; RUMMERT; VENTURA, 2007).

Pode-se afirmar que a década de 1990 foi marcada por um período de transição e de reformas políticas, onde se dividem responsabilidades e ações do Governo e Ministérios, com o surgimento da filantropia (por conselhos, instituições e órgãos de caráter privado). Atualmente, o cenário aponta para a redução de custos, aumento na demanda de vagas e busca de incentivos e parcerias de/entre órgãos, instituições e sociedade civil (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A Declaração de Hamburgo, elaborada na V Conferência Internacional sobre a EJA reforça a importância da EJA para a cidadania e o desenvolvimento da nação:

a educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997)¹.

Nos anos 2000, ressalta-se o Parecer n.11 do Conselho Nacional de Educação (CNE) sob coordenação do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, em documento que institui as diretrizes curriculares para a EJA, em caráter reparador (pelo direito anteriormente negado) e equalizador (distribuição igualitária dos bens sociais), e estímulo ao aprendizado ao longo da vida (SANTOS; OLIVEIRA, 2014). Porém, muitas vezes, ausentes das políticas públicas e no recebimento de recursos e investimentos pelo governo, acentuados pela descentralização da EJA para os municípios e pulverização dos programas no país. Entre 2003 e 2006 destaca-se o Programa Brasil Alfabetizado, durante o mandato Lula, pelo oferecimento de cursos e qualificação profissional para jovens entre 15 a 21 anos (FRIEDERICH et al., 2010; HADDAD; DI PIERRO).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 é o documento que norteia (diretriz operacional) da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nele especificou-se a carga horária/duração do curso, idade mínima para ingresso e possibilidade de realização presencial ou à distância. Esta modalidade de ensino visa reparar ou suprir “lacunas” de aprendizagem da infância, equalizar e garantir o direito de ensino a todos, garantindo-lhes qualificação e certificação. Em 2003, houve a criação do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com intuito de uma reestruturação, contudo, pouco se concretizou. Tem-se ainda, resquícios do antigo Supletivo e um currículo moldado às condições de ensino regular, assim como, a execução de políticas focais e fragmentada, a citar, o PROJOVEM e PROEJA (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Em 2001, com o Plano Nacional de Educação, são estabelecidas a garantia de Ensino Fundamental para os cidadãos que não tiveram acesso ou oportunidade de realizá-lo na idade própria. Já em 2003, são criados o MOVA-Brasil, um Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos no contexto do Fome Zero, sendo implantado nos Estados da Bahia, Ceará, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte e São Paulo. Em 2007, a EJA é incluída ao Fundo de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB) (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

---

¹ V Conferência Internacional sobre a EJA: Declaração de Hamburgo; agenda para o futuro. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. 67 p. (Série Sesi/Unesco – Educação do Trabalhador; 1). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>.

Santos e Oliveira (2014) fazem uma síntese dos principais acontecimentos, iniciativas e eventos realizados durante a década de 2000 a 2011, no contexto da modalidade EJA: a) fortalecimento dos fóruns; b) criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA); c) realização da VI Confinteja em Belém; d) criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLA-EJA) e realização dos ENEJAS – de 1999 a 2011, perfazendo 11 encontros.

Gonçalves (2007) reforça que as ações e normativas voltadas ao EJA preconizam a redução de preconceitos, oferta da educação justa, inclusão social, aquisição de habilidades e domínios em leitura e escrita. Já Barella (2007) relata que com a criação/oferta do ensino EJA apoiada e defendida pela UNESCO, busca proporcionar um ensino libertador, conforme propõe Paulo Freire.

Nakano e Almeida (2007) ressaltam a importância do ensino universalizado e alinhado às questões de trabalho, de preparo e capacitação para o mercado, ofertando assim, um ensino de qualidade e adequado as atuais condições. O jovem vive a tensão e a cobrança por suas escolhas (e condutas), em inserir-se (ou não) na escola ao enfrentar possíveis constrangimentos e ser responsabilizado pelo fracasso escolar, ocorridos por “falhas” da instituição, docência, ou ainda, por não apresentar o desempenho institucionalmente e socialmente exigido.

É preciso (re)elaborar práticas de acordo com o perfil e realidade dos alunos, de maneira integrada e inovadora; incluir os saberes e experiências, considerar a realidade e as condições de produção (e vida) daqueles que estudam e precisam trabalhar, pois a EJA corresponde à diversidade – e diante este cenário, é mister conhecer e identificar seus perfis, o que fazem/produzem; como o fazem; quais são seus sonhos e expectativas, como se dá ou constrói a relação com a aprendizagem (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Haddad e Di Pierro (2000) colocam que o perfil do aluno EJA tem se modificado, pois o que antes era voltado aos adultos e idosos, atualmente, têm-se um público heterogêneo com o surgimento de uma nova identidade por estes estudantes.

Gomes (2015) ressalta a importância do currículo e metodologias próprias para a EJA, de forma a atender as necessidades e particularidades deste público. Os parâmetros utilizados atualmente são os mesmos do ensino fundamental (regular). Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que a EJA inclui aspectos e práticas (in)formais para aquisição de conhecimentos, técnicas e competências básicas, visando o ingresso, atuação e convívio social, econômico e

cultural; por este motivo, precisa contemplar um currículo e programa que atenda tais aspectos de maneira adequada e satisfatória.

Ao decorrer do século XXI houve crescimento na oferta de vagas para a EJA, porém, ainda são insuficientes para atender a demanda da população, estando aliada à baixa qualidade de ensino e índice de evasão que apresentam estreita relação com a exclusão educacional (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Barella (2007) destacou o elevado índice de analfabetos e analfabetos funcionais no país, sendo que muitos deles não concluíram o ensino fundamental; ou ainda, a evasão de alunos que terminam os estudos sem as competências (mínimas) de leitura e escrita.

Outra questão diz respeito ao “deslocamento” para a EJA de alunos com mais de 14 anos e que ainda estão no ensino fundamental; dos portadores de necessidades especiais e dos idosos, o que tem gerado uma desestruturação das escolas e indo ao desencontro da proposta inicial de ensino. Tais alunos e grupo de alunos possuem distintas necessidades e perfis, os quais requer currículos específicos (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Assim sendo, observa-se um processo de ensino-aprendizagem com sérias lacunas e que limitam a autonomia do indivíduo, tornando imprescindível um currículo próprio e de qualidade, com a disponibilização de programas e atividades em caráter contínuo, para suprir e substituir o modelo de ensino metodológico atual e formação em curto prazo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Brito (2012) aborda que as Políticas Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de Programas de Inclusão ou de Educação Profissionalizante – coordenados pelo Governo e Ministério da Educação devem assegurar a escolarização aos indivíduos, enquanto direito (adquirido) para a inclusão e participação na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Neste contexto, vêm buscando-se nos eventos e relatórios uma proposta de inovação para a EJA, pela inserção de novos elementos que ofereçam um ponto de partida e um diagnóstico deste ensino no país. Também se almeja uma educação inclusiva e democrática, adequada às necessidades do alunado, combate ao preconceito e a homofobia – não oferecer apenas a escolarização, mas sim, o aprendizado e a partilha de conhecimentos (FÁVERO; FREITAS, 2011).

A partir de Nakano e Almeida (2007) entende-se que a realidade do jovem é marcada pelo tripé Ensino, condições de juventude e trabalho. Deste tripé, devem ser observadas as “posições” ocupadas por estes jovens enquanto sujeitos inseridos na sociedade, suas atuações

no contexto escolar e não escolar, as relações ou tensões com outras gerações, visto que é “preciso ultrapassar os muros da escola, procurando dar conta das tensões que estão dentro dela, a partir daquilo que vem de fora e de quadros mais abrangentes da leitura da realidade, como a precária e desigual inserção dos jovens no mundo do trabalho” (NAKANO; ALMEIDA, 2007, p. 1096).

Para Nakano e Almeida (2007) as questões de qualidade na escola envolvem conflitos e interesses presente num contexto de transformações. Vê-se que o desemprego se tornou uma preocupação, situação que afeta os jovens de distintas maneiras, visto que nas classes mais humildes têm-se um elevado percentual de jovens que não estudam e/ou que precisam estudar e trabalhar para ajudar financeiramente seus familiares. O acesso ao ensino superior surge então, como uma oportunidade a esses jovens para buscar melhores condições de vida e inserção no mercado, sendo que muitos deles recorrem ao ensino médio, técnico ou profissionalizante para agregar valor à sua força de trabalho.

Di Pierro e Haddad (2015) fazem um balanço sobre as conquistas para a modalidade EJA desde o início do século XXI. A primeira delas, trata da amplitude no reconhecimento legal dos direitos dos jovens e adultos à alfabetização, o ensino médio e qualificação profissional. Em segundo lugar, deu-se pela institucionalização da EJA através de políticas públicas e a realização de movimentos sociais que permitiram o debate e a elaboração de diferentes estratégias. Em terceiro, se refere ao desafio para introduzir uma cultura educativa que fomente a aprendizagem ao longo da vida, de maneira a superar as falhas políticas públicas e buscar mobilização social. A quarta e última, busca a convergência das agendas nacional e internacional às políticas com base na aprendizagem contínua, que ao mesmo tempo, busque atender as demandas de mercado, ignorando a formação integral do indivíduo e a universalidade para o acesso/direito a aprendizagem. Portanto, faz-se necessário o fortalecimento das ações e da articulação política pela sociedade civil para atingir fóruns nacionais e internacionais. Os autores concluem que as políticas não foram aplicadas de maneira satisfatória para atingir as metas estabelecidas, e que a aprendizagem ao longo da vida ainda não faz parte da cultura brasileira.

2.4 Competência e Competência em Informação

2.4.1 Noções de Competência

O termo Competência adquire significado conforme sua aplicação e contexto, tanto que vêm amplamente discutidas nos segmentos pessoal, acadêmico e empresarial. Para Fleury e Fleury (2001a) tais competências são requeridas para atuação no mercado e sociedade, as quais implicam responsabilidade para a mobilização e transferência de saberes, recursos e habilidades, com vistas a agregar valor econômico e social aos indivíduos ou organizações (FLEURY; FLEURY, 2001b).

Fleury e Fleury (2001b) afirmam que a competência é comumente associada a pessoa qualificada e capaz de desempenhar algo. Porém, seu oposto deflagra a ausência de tal capacidade, assim como, torna-se um estereótipo que marginaliza e exclui o indivíduo do círculo social e do trabalho, sendo o entendimento do termo concatenado às qualidades como: saber agir e aprender, demonstrar engajamento, ter capacidade de assimilar múltiplos conhecimentos e visão estratégica. As Competência têm duplo valor: econômico para o mercado e capital social para o indivíduo (FLEURY; FLEURY, 2001b).

Competência pode ser interpretada como a união de conhecimentos, habilidades e atitudes, que reunidas constituem um excelente desempenho do indivíduo. Crê-se também, que a inteligência e a personalidade são responsáveis por esse atributo, ou seja, “a competência é percebida como estoque de recursos, que o indivíduo detém” (FLEURY; FLEURY, 2001b, p. 185).

Para Le Boterf (1995² apud Fleury e Fleury, 2001a) a competência é instituída pela história de vida e biografia do indivíduo, formação acadêmica e experiência profissional, reúne vivências sociais e habilidades de comunicação tonificadas pela aprendizagem. Competência é a ação com responsabilidade que requer a aprovação dos outros, assim como, o saber para utilizar, agregar e transmitir conhecimentos no contexto profissional e que o desenvolvimento de competência nas organizações, em nível de conhecimento para gerir informações e aprender a aprender e é alcançado com a educação formal e contínua, experiência social e profissional.

---

² LE BOTERF, Guy. De la compétence – essai sur un attracteur étrange. In: **Les éditions d'organisations**. Paris: Quatrième Tirage, 1995.

Para Durand (2006) competência diz respeito à junção de conhecimento, habilidade e atitudes para alcançar objetivos específicos. Já para Levy-Leboyer (1997) a competência diz respeito a um arcabouço de comportamentos que são mais bem regidos por determinados indivíduos em detrimento aos outros, realizando-os de maneira eficaz num contexto em particular. Zafirian (2003) direciona a competência ao contexto profissional, salientando que se trata da iniciativa e tomada de decisão diante os problemas e situações em que o indivíduo se depara.

Segundo Belluzzo (2005a) a competência (em si) engloba os seguintes fatores: 1. Conhecimento (de fatos, conceitos e princípios), 2. Capacidade para saber o que fazer e como fazê-lo, 3. Capacidade de aprendizado pela experiência, 4. Relacionamentos sociais e Trabalho em equipe/rede, 5. Valores e capacidade de aceitar responsabilidades, 6. Vigor físico e mental. Também é comumente relacionada ao saber/conhecimento de algo e a capacidade de fazê-lo ou executá-lo com primor. No entanto, para que esta se desenvolva é preciso unir conhecimentos, habilidade e atitudes (DUDZIAK, 2005).

Dias, (2010) insere as competências no âmbito da educação, particularmente, no processo de ensino e aprendizagem, que se dá pela mobilização e contextualização dos conhecimentos, contudo, não se trata apenas de captá-los, mas sim, de elaborá-los e avaliá-los para o uso pertinente em determinado contexto e situação. Neste processo, o indivíduo acessa, formula, avalia e age diante às interferências, particularidades e generalizações para a tomada de decisão e construção de conhecimentos. Consequentemente, o indivíduo adquire competência a partir de seus próprios saberes, estimulados pelo aprender a aprender e pelo contato com o outro permitindo-lhe pensar criticamente e ser autônomo.

2.4.2 Competência em Informação (CoInfo)

As informações tornaram-se capital para as organizações e componente indispensável para a educação e o avanço da ciência e tecnologia. Neste aspecto, é preciso reconhecer o valor da informação e seu uso em diferentes contextos, e ao lidar com uma grande massa documental, saber analisá-las para obter informações confiáveis e pertinentes às necessidades de informação (LAU, 2007).

Lau (2007) ressalta que a informação isolada, não é o suficiente para tornar as pessoas letradas, sendo ela “a percepção de um dado ou de dados, mediante o estímulo de um dos

nossos sentidos [...] grupo de dados relevantes pode ser adquirido quando o sujeito os adquire, processa, organiza, transmite, difunde e utiliza para transforma a si mesmo e ao seu entorno”, (LAU, 2007, p. 48-9).

A informação tem relação sinonímica com dados e o conhecimento e o processo de aprendizagem pode ser definida como: “Fases requeridas por um aluno para construir conhecimento: este pode se realizar em espaços educacionais diferentes, tal qual uma sala de aula, um laboratório, uma biblioteca ou usando a internet. *Sinônimos: educação, instrução, ensino*” (LAU, 2007, p. 49, destaques do autor).

Lau (2007) dá continuidade à sua explanação, trazendo as características que descrevem a informação: a. condição para desenvolvimento da criatividade e inovação, b. recurso para aprendizagem e pensamento humano, c. ferramenta para conscientizar e (in)formar cidadãos, d. requisito para proporcionar melhores condições e oportunidades na vida escolar e profissional, e. elemento indispensável para o crescimento socioeconômico.

A Competência em Informação surge no contexto da avalanche de informação (circulante em variadas fontes e suportes) enquanto elemento essencial para a formação do indivíduo e de aprendizado para recuperação e uso da informação na resolução de problemas (GOMES; DUMONT, 2016).

Para Horton Júnior (2008) a Competência em Informação compreende as habilidades, atitudes e conhecimentos para saber quando a informação é necessária, seja para resolução de problemas ou tomada de decisão, assim como, ser capaz de articulá-la e traduzi-la numa linguagem pesquisável, organizando-a e avaliando a sua relevância, credibilidade e autenticidade para uso próprio ou para comunicá-la a outros. A mesma compreende o domínio e conhecimento das etapas ou processos de busca, organização e uso da informação, por meio de ações e atitudes frente aos recursos informacionais (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

Um cidadão competente, seja um estudante, um profissional ou um trabalhador, é capaz de reconhecer suas necessidades de informação, sabe como localizar a informação necessária, identificar o acesso, recuperá-la, avaliá-la, organizá-la e utilizá-la. Para ser uma pessoa competente em informação, deve saber como se beneficiar do mundo de conhecimentos e incorporar a experiência de outros em seu próprio acervo de conhecimentos (LAU, 2007, p. 8).

Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras Competência, mais específicas (PERRENOUD, 1999, p. 3).

Dudziak (2010) ressalta que a Competência em Informação (*Information Literacy*) tem seu berço na Biblioteconomia e Ciência da Informação, contudo, o termo vem sendo empregado para variados fins, atribuindo-lhe diferentes significados ou conceitos. Inicialmente, foi utilizado como sinônimo para a educação de usuários. Explica ainda, que nos Estados Unidos geralmente adota-se o termo Literacy (alfabetização), já em Portugal, trata-se de *Literacia informacional* ou Literacia da informação, ou ainda, *Alfabetización informacional* e Competência informacional.

Gasque (2013) explica que há diferentes conceitos e terminologias utilizadas para o desenvolvimento de competência/habilidades em informação. Atualmente vê-se na literatura, termos como letramento informacional, alfabetização informacional e Competência em Informação. No entanto, ressalta que existe distinção entre eles, mas são interligados.

No Brasil, ainda não há um consenso, existem pelo menos três nomenclaturas: alfabetização informacional, letramento informacional, competência informacional ou em informação (utilizado pela maioria dos pesquisadores). Para tanto, Dudziak (2010) conceitua e diferencia os termos:

a alfabetização tem seu significado fortemente associado às fases iniciais da educação, ao passo que a literacia e o letramento ligam-se predominantemente ao universo das palavras, é preciso refletir sobre a terminologia mais adequada e representativa. A adoção da tradução do conceito como *competência informacional* ou *Competência em Informação* parece ser a melhor escolha, por ter significado mais abrangente, além de ser aceita e valorizada tanto na área educacional quanto nos círculos profissionais (DUDZIAK, 2010, p. 8, destaques do autor).

O letramento informacional dedica-se ao desenvolvimento de Competência para busca e uso de informações para resolução de problemas e tomada de decisão, propicia um aprendizado ativo e independente. Inicialmente, esses letramentos voltaram-se a educação de usuários. Já a alfabetização informacional seria a primeira etapa do letramento, dos quais o indivíduo tem o contato e conhecimento dos suportes e serviços de informação. Neste processo, são apresentadas as fontes de informação e funcionamento da biblioteca, além do domínio de conhecimentos básicos de informática. Recomenda-se iniciar tal processo na educação infantil (GASQUE, 2013).

A Competência em Informação mobiliza o próprio conhecimento para ajudar em situações específicas, sendo que, ao longo do processo, tais habilidades são desenvolvidas

para conhecer e identificar as necessidades de informação e a capacidade de analisá-las, filtrá-las e utilizá-las de forma eficaz, consciente e ética (GASQUE, 2013).

Sobre a Competência em Informação (CoInfo) e sua relação com a aprendizagem, tem-se que: “O conceito de competência indica que as aprendizagens devem se realizar sempre de modo ativo e significativo, atribuindo sentido ao que se aprende. A aprendizagem de uma competência implica sempre uma aprendizagem para agir” (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008, p. 47).

Considera-se o indivíduo competente em informação quanto se torna hábil para identificar seus anseios de informação, e que de forma autônoma usa estratégias para encontrar o que precisa, sendo capaz de selecionar e avaliar a informação pertinente, organizando-as para transformá-las posteriormente em conhecimento (BELLUZZO, 2005).

Pessoas competentes em informação estão familiarizadas com as várias mídias de informação, incluindo jornais, revistas, televisão, internet, entre outras. Sabem como o mundo da informação é estruturado, como acessar as redes formais e informais de informação, conhecem as estruturas de comunicação (DUDZIAK, 2010, p. 8).

Segundo Gomes e Dumont (2016) a CoInfo visa atender as demandas do mercado e de “meios de produção” para uso profissional, mas também saberes essenciais para a vida, do qual se insere o bibliotecário e a biblioteca, para auxiliar e proporcionar conhecimentos em caráter individual, para fomentar atitudes e condutas cidadãs além de possibilitar enriquecimento cultural e inserção na sociedade.

O termo Competência em Informação originou-se nos Estados Unidos em 1974 pelo bibliotecário *Paul Zurkowsky*, para orientar os usuários que utilizavam base de dados eletrônica. Este conceito foi posteriormente apropriado pelos bibliotecários na década de 1980, observada as lacunas e deficiências do ensino no país naquele momento. Logo, os profissionais mobilizaram-se para ressaltar a sua contribuição para o ensino, e aquisição de habilidades para pesquisa, uso da biblioteca e das fontes de informação diante um volume exponencial de informações, visto o aumento de sua complexidade (CAMPELLO, 2006).

Em 1974, *Paul Zurkowski* era bibliotecário e Presidente da *Information Industry Association (IIA)*, o qual apresentou um relatório intitulado “*The information service environment relationships and priorities*” com o objetivo de criar um Programa Nacional para desenvolver a Competência em Informação (*Information Literacy*) para a população americana (DUDZIAK, 2010).

Em seu documento, Zurkowski (1974) destacou importantes observações: sobre a totalidade dos americanos que eram alfabetizados, mas poucos eram competentes em informação; ressaltou a importância da aplicação da informação e de seus recursos no contexto profissional; sobre a infinidade de fontes de informações existentes e que são subutilizadas; da relevância da informação para o desenvolvimento das organizações e seu uso pelos indivíduos para a tomada de decisões; a importância das bibliotecas no processo e a necessidade de criação de estratégias acesso e uso das informações (DUDZIAK, 2010).

Zurkowski (1974) também alertou para os esforços e investimento governamental na implementação do programa e acesso às ferramentas de informação para a população (e não somente a elite), onde essa ação/política possibilitaria maiores oportunidades aos cidadãos americanos.

Zurkowsky (1981)³ em publicação intitulada “*The Library Context and the Information Context: Bridging the Theoretical Gap*” introduz a biblioteca no contexto das tecnologias, ressaltando o uso das bibliotecas públicas para orientar os estudantes para o manejo e localização de fontes de informação conforme suas necessidades de aprendizado: “[...] não podiam mais ser satisfeitas com os livros textos e os materiais existentes nas bibliotecas. Era preciso dar a eles condições para que aprendessem mais e melhor, de maneira independente e autônoma” (DUDZIAK, 2010, p. 6).

A partir do estudo de Zurkowski culminou na publicação de um primeiro relatório pela *American Library Association* (ALA) em 1989, que versou sobre a necessidade de criação e implantação de programas de competência informacional para os indivíduos (CAMPELLO, 2006).

Dudziak (2010) traça um breve histórico, mostrando que ao longo dos anos 70 e 80, foram produzidas inúmeras publicações nos Estados Unidos, que em suma, abordaram sobre a Competência em Informação e sua importância, ora sendo fundamental para a democracia e cidadania, ora relacionando-os ao contexto social, educacional e profissional, ou destacando a figura do bibliotecário nesse processo, sendo: Burchinal, Hamelink e Owens (1976), Taylor (1979), Zurkowsky (1981), Breivik (1985), Kuhlthau (1987) e ALA (1989).

Desde a década de 1990, inúmeros estudos e programas vêm sendo desenvolvidos pelas organizações e instituições acadêmicas, com o propósito de ressaltar a importância e a

---

³ ZURKOWSKI, P. G. *The Library Context and the Information Context: Bridging the Theoretical Gap*. **Library Journal**, New York, v. 106, n. 13, p.1381-1384, July 1981.

aplicabilidade da CoInfo. Dentre eles, em 1998 a *Association of College and Research Libraries* (ACRL) em parceria com a *Association for Educational Communications and Technology* (AECT) publicou o documento intitulado: “*Information Standards for Students*” que estabeleceu diretrizes para aplicação no ensino fundamental (GASQUE; TESCAROLO, 2010).

Belluzzo (2005a) ressalta que a temática se encontra em amadurecimento no Brasil, com a presença de distintas abordagens e de construção de sólida base teórico-prática. Belluzzo que traduziu documento de Lau (2007) coloca que os termos no país, adotam-se “Competência informacional” e “Competência em Informação”, porém, não se consolidou uma única terminologia. E que de acordo com Lau (2007) a habilidade em informação tem relação sinonímica com os termos: habilidades informacionais, atitudes informacionais, Competência informacionais, instrução bibliográfica, educação de usuários, formação de usuários, alfabetização informacional, alfabetização em informação, Competência em Informação. A terminologia Competência em Informação (CoInfo) foi estabelecida para o Brasil para tradução em português, conforme sugestão do documento “*Overview of Information Literacy Resources Worldwide*”, publicado pela UNESCO (HORTON JÚNIOR, 2013).

Na opinião de Dudziak (2008) a CoInfo encontra-se num período de fortalecimento, sendo ainda um desafio sua ampla implementação na Sociedade da Informação, vista ainda a grande quantidade de analfabetos e [analfabetos funcionais] no país. Por este motivo, torna-se imprescindível o direcionamento dos Programas, conforme a necessidade de cada grupo, nação ou indivíduo. Em países como EUA, Austrália e Inglaterra essa área já está bem consolidada; porém no Brasil, os estudos só começaram no ano 2000.

Os precursores da CoInfo no Brasil, foram os pesquisadores Caregnato; Belluzzo; Dudziak; Campello e Hatsbach; e desde o ano 2000, diversos pesquisadores tem se debruçado sobre o tema, com base em seus estudos. Além disso, muitos eventos são realizados pelas organizações bibliotecárias, no intuito de debater e fortalecer a temática. A formação e a conscientização dos profissionais da informação para a CoInfo é uma de suma importância para o desenvolvimento de ações, pesquisas e programas no país (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

No Brasil, uns dos precursores da Competência em Informação realizaram estudos com usuários, com poucas publicações até então. Dessa maneira, foram desenvolvidas ações pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas

Gerais que buscaram a inserção dos bibliotecários em Programas de Escolarização da CoInfo para as crianças, sendo a obra de Kuhlthau (2002) intitulada “*Como usar a biblioteca na escola: programa de atividades para o ensino fundamental*” uma publicação que possibilitou adaptar a metodologia ao contexto brasileiro e garantir a alfabetização para a informação do ensino infantil ao fundamental (CAMPELLO, 2006).

Dentre os estudos realizados no país sobre a temática, destacam-se Campello e Silva (2000) que verificou a atuação pedagógica da biblioteca de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para alunos de 1º a 4ª séries do ensino fundamental; constatando que a mesma é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. A pesquisa de Campello (2006b) baseou-se nos PCN para avaliar as habilidades informacionais de alunos do ensino fundamental e médio e comportamento de uso da informação (para o acesso, avaliação, interpretação e uso); e que incluí ao final do estudo as orientações e sugestões para o desenvolvimento de competências e aspectos de disseminação e compartilhamento de informações (CAMPELLO, 2006).

Almeida, R. (2014) realizou um levantamento de artigos científicos sobre Competência em Informação em periódicos nacionais, conforme Qualis A1, A2, B1 e B2, nas áreas de Educação e de Ciências Sociais Aplicadas, em busca realizada no Portal CAPES e na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), no período de 2003 a 2012, mediante os descritores: “Competência Informacional” e “Letramento informacional”. Do total de documentos recuperados e analisados, obteve-se 46 publicações que relacionam CoInfo no âmbito da Educação, distribuídos em: 6 (Qualis A1), 7 (Qualis A2) e 18 (Qualis B1) e 15 (Qualis B2); e de 52 artigos ligado às Ciências Sociais Aplicadas, sendo: 18 (Qualis A1), 1 (Qualis A2) e 13 (Qualis B1) e 20 (Qualis B2). Quanto aos assuntos abordados nas publicações, identificou-se 5 temáticas em destaque: formação de professores, papel dos bibliotecários, mudanças na educação, inclusão social e digital, dispositivos móveis e TICs, com aumento de publicações à partir de 2010, e maior interesse dos profissionais da informação acerca da CoInfo que marcam também o desafio para que as unidades de informação desenvolvam Programas de Capacitação, pela integração curricular/disciplinar e de publicações que reforçam o tripé informação, conhecimento e aprendizado.

Leite et al. (2014) apresentam relatório produzido a partir de I Seminário ENANCIB em Competência em Informação, evento que reuniu 23 pesquisadores da área, para discussão e delineamento de estratégias de ação visando o desenvolvimento do tema, além de propor um intercâmbio e compartilhamento das pesquisas produzidas no país. Para tanto, formou-se 4

Grupos de Trabalho (GT) que discutiram e apontaram elementos a compor a Agenda Governamental e da Sociedade Civil.

Sobre os aspectos que ainda dificultam o engajamento da Competência em Informação no Brasil, destacam-se: a adoção pelo Sistema de Ensino como tema transversal nas escolas públicas e no ensino superior (como disciplina obrigatória) e a conscientização do governo e das entidades governamentais, do qual propõe o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) como órgão responsável pelo delineamento e acompanhamento dessas políticas (LEITE et al., 2014).

Quanto aos fatores que corroboram ou auxiliarão para a implantação da Competência em Informação, destacam-se: o apoio sistemático do IBICT, enquanto instituição governamental; a expansão de políticas de avaliação governamental que inclua a Competência em Informação; o crescimento das pesquisas na área; os eventos realizados que promovem sua divulgação; a necessidade de interlocução com a sociedade mediante a execução de projetos de extensão e juntamente com esses fatores, a inserção de cientistas da informação em cargos estratégicos no governo, para viabilizar tais políticas (LEITE et al., 2014).

Leite et al. (2014) salientam o compartilhamento das pesquisas realizadas no país e a necessidade de integração das informações em base ou repositório que reúna os documentos produzidos em eventos e publicações, pela instituição de uma rede colaborativa entre a Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN), das Diretrizes Curriculares (DCN), Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) e normativas legais. Com esse apoio, será possível estabelecer um canal de comunicação, para criação de propostas, projetos, campanhas e redes de discussão.

Os grupos de trabalho também apontaram importantes estratégias para aumento da visibilidade, como: a divulgação na mídia e a oferta de atividades, pela criação de parcerias entre pesquisadores e instituições, a criação de um instrumento nacional para mensuração individual em Competência em Informação e por fim, a uniformização do termo que melhor caracterize a Competência em Informação, visto que há distintas abordagens e conceituações sobre a temática (LEITE et al., 2014).

Belluzzo (2005a) elenca os três elementos que compõem a CoInfo: a. TICs, b. informação (seu ciclo e suas fontes e uso); c. conhecimento (construção e extensão), com base em prévios conhecimentos e a geração de novos saberes. Dessa maneira, almeja-se o saber pela utilização benéfica e adequada da informação com vistas à aplicabilidade social. O uso sábio da informação implica a criação de valores e senso crítico, além de ser um estímulo para

realização de pesquisas científicas e uma contribuição para o aprendizado contínuo (BELLUZZO, 2005).

Belluzzo e Kerbauy (2004) relatam que desde sua “descoberta”, inúmeros pesquisadores buscam uma definição para o termo CoInfo, sendo que tais conceituações abordam as habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, que serão apontadas resumidamente abaixo, conforme explicam as autoras:

- a) Com base das **TICs** com o objetivo de aprendizado para recuperar e disseminar informações, pela interação em rede e geração de conhecimentos.
- b) Pelo conhecimento e uso das **fontes de informação**, de forma autônoma ou com auxílio de outras pessoas/profissional.
- c) Da concepção do **ciclo da informação** e de estratégias utilizadas pelos indivíduos ao deparar-se com situações ou problemas (quando há ausência de informação ou de conhecimento). Cabe ressaltar que cada pessoa se encontra num estágio dentro deste processo, sendo, portanto, individualizado. A partir desses conhecimentos é que serão mobilizadas ações para solução de problemas.
- d) Do **controle e armazenamento da informação** de maneira organizada e eficaz, de maneira que o indivíduo possa acessá-la sempre que preciso.
- e) Mediante a informação para **geração de novos conhecimentos**, quando o indivíduo é capaz de construir e (trans)formar novos saberes mediante seu arcabouço de conhecimentos, sendo a informação neste momento a principal fonte de avaliação e análise crítica.
- f) Da **extensão do conhecimento**, pelo uso da informação e da construção de valores pessoais, vista pela capacidade para gerar novas ideias e soluções inovadoras e criativas.
- g) Baseada no **saber coletivo e social**, pelo uso e aplicação da informação de maneira crítica e benéfica à sociedade, mobilizando para isso, valores e juízos individuais. Dessa maneira, “coloca-se a informação em um contexto mais amplo e vê-la à luz de uma experiência maior sob o enfoque histórico, temporal ou sociocultural” (BELLUZZO; KERBAUY, 2004, p. 133).

O papel social da informação (e de sua competência) permite a integração dos indivíduos em sociedade enquanto cidadãos, compartilhando e apropriando-se de conhecimentos; ao assumir uma postura crítica diante o volume conflitante de informações.

Neste aspecto, a CoInfo direciona a busca, recuperação, avaliação, apropriação e uso das informações, no qual lida com as habilidades, valores, atitudes e comportamento diante a informação obtida. Ao final do processo, também permite avaliar as habilidades adquiridas pelo indivíduo e observar o quão foi incorporação pelo mesmo (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

É importante ressaltar que essas competências envolvem: acesso, uso, recuperação, interpretação da informação e de conteúdos em plataformas digitais e em rede, com o fim de controlar, antecipar problemas, bem como comunicar as necessidades decorrentes, respondendo de forma eficiente a um ambiente em constante mutação. [...] Em decorrência, surge a necessidade do desenvolvimento da Competência em Informação (BASETTO; BELLUZZO, 2013, p. 9).

O (re)conhecimento da CoInfo possibilitou o aperfeiçoamento de habilidades de informação por meio de elaboração de projetos e normativas que pontuou as diretrizes para a aprendizagem independente, mediante o uso da informação e responsabilidade social; pelo desenvolvimento de modelos e técnicas para a sua busca e seleção; na realização de estudos e pesquisas que delineou os perfis de usuários e suas necessidades de informação (CAMPELLO, 2006).

Para Gasque (2013) o desenvolvimento das habilidades em informação ocorre em situações específicas, do qual se pretende alcançar determinada competência, como por exemplo: para busca de informações é preciso delinear estratégias de pesquisa, ao determinar e delimitar palavras chave, explorar diferentes fontes, etc.

Na concepção de Belluzzo (2005a) a CoInfo não deve ser meramente reduzida ao processo de busca e recuperação de dados ou informações; sua relevância está além de questões meramente técnicas ou operacionais. Sua ação é (essencialmente) educativa, presente no contexto curricular, baseando-se em diretrizes e instituição de políticas que fomentam e viabilizam estas ações. Portanto, é preciso criar condições mínimas e necessárias para sua aplicação nas organizações e instituições.

Vê-se então, que com sustentação nessas habilidades e características, a CoInfo está relacionada ao processo de ensino e de aprendizagem, pela internalização de conceitos, atitudes e habilidades para compreender o ciclo da informação e sua aplicação a novos saberes, pelo uso em âmbito escolar e social (BELLUZZO; KERBAUY, 2004).

Vitorino e Piantola (2011) desenvolveram reflexões com base em Rios (2006)⁴ sobre as dimensões da competência no contexto educacional e filosófico, relacionando-os a Ciência

---

⁴ RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

da Informação permitindo esclarecer aspectos complexos da informação e da competência. Sendo assim, as autoras propuseram quatro dimensões da CoInfo:

- *Dimensão Técnica* – são as habilidades para realizar determinadas ações ou ofícios utilizando-se de ferramentas para localizar, analisar e usar de maneira correta as informações encontradas (VITORINO; PIANTOLA, 2011).
- *Dimensão Estética* – refere-se as percepções, intuições e experiências pessoais ao lidar com os conteúdos de informação, expressando-a e agindo sobre ela em contexto social e coletivo (VITORINO; PIANTOLA, 2011).
- *Dimensão Ética* – capacidade do indivíduo para assumir uma postura crítica e de realizar julgamentos de valor em relação a informação, utilizando-a de forma responsável, benéfica e com respeito ao próximo e a coletividade. Esta dimensão também inclui os direitos autorais, acesso a informação e preservação da memória mundial (VITORINO; PIANTOLA, 2011).
- *Dimensão Política* – diz respeito a participação cidadã na política, em/nas decisões que contribuam para o desenvolvimento e crescimento social, onde seus cidadãos possam exercer seus direitos e deveres (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Quanto aos Padrões, Modelos e Documentos em CoInfo, destacam-se documentos elaborados por pesquisadores, organizações/governo e instituições bibliotecárias, no qual Furtado e Alcará (2015) realizaram um mapeamento com os principais documentos para desenvolvimento de Competência em informação, em âmbito nacional e internacional. Para tanto, organizaram sua exposição em três agrupamentos (Modelos, Padrões e Documentos), destacando suas particularidades. Contudo, faz-se necessária a diferenciação entre padrão e modelo: “Os padrões são elementos norteadores e exercem a função de mediação das teorias, diretrizes e modelos apresentados com ações e programas para formação e desenvolvimento da Competência em Informação (FURTADO; ALCARÁ, 2015, p. 11).

Os padrões apresentam os diferentes estágios no ciclo da informação: necessidade, acesso, avaliação e monitoramento, comunicação e uso ético. Dessa maneira, a **necessidade** (representa natureza e extensão da informação), **Acesso** (busca efetiva e eficiente da informação), **Avaliação** (seleção crítica das fontes, conhecimentos e valores incorporados), **Uso** (individual ou coletivo, para fins específicos), **Ética** (aspectos legais e sociais da informação) (FURTADO; ALCARÁ, 2015, grifo nosso).

Farias e Belluzzo (2015) colocam que os padrões são um norte e diretriz para a implantação de produtos, atividades e serviços relacionados à CoInfo, de maneira sistematizada e gradual, sugeridas e aprovadas por órgãos bibliotecários. Dessa maneira, os padrões também podem ser considerados “[...] um conceito, norma, princípio estabelecido por acordo, por uma autoridade, costume, e geralmente usado como um exemplo modelo para comparar medir a qualidade o desempenho de uma prática ou procedimento” (FARIAS; BELLUZZO, 2015, p. 73).

Furtado e Alcará (2015) destacam 4 padrões para Competência em Informação: *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (ALA/ACRL); Diretrizes sobre Desenvolvimento das Habilidades em Informação (IFLA); Competência em TICs para professores e 11 Estágios do Ciclo de Vida da Competência em Informação, ambos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, elaborado pela ALA/ACRL em 2000 (e revisado em 2012), avalia as competências dos graduandos, através de 5 padrões e 22 indicadores de performance que indicam o progresso do aluno para o desenvolvimento da CI. Cada indicador aponta o comportamento informacional desejável e estabelece o grau/nível de competência em que se encontra (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

Em 2007, foi elaborado pela *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e traduzido por Lau, as Diretrizes sobre Desenvolvimento de Habilidades em Informação, documento que traz uma orientação prática aos profissionais para facilitar a execução dos programas, seja no ensino fundamental ou superior, de acordo com as demandas da atualidade (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

Outro documento elaborado em 2007, intitulado “Estágios do Ciclo de Vida da Competência em Informação” elaborado por Horton Júnior em parceria com a UNESCO, trata-se de uma referência simplificada (não acadêmica) e para consulta, com linguagem mais acessível para auxiliar trabalhadores da informação (políticos, administradores, executivos, profissionais em geral) para encontrar, recuperar, organizar, avaliar e utilizar informações de forma eficaz, distribuída em 8 etapas (necessidade, localização, criação de conhecimento, compreensão, comunicação, uso, armazenamento e descarte da informação) e os 5 componentes necessários (recursos, ferramentas, domínios/contextos, resultados positivos esperados e resultados negativos) com objetivo de oferecer Competência para aprendizado contínuo (FURTADO; ALCARÁ, 2015; HORTON JÚNIOR, 2008).

Destacam-se também padrões universitários para Competência em Informação em outros países, sendo eles: "*Information Literacy Competency Standards of Higher Education*" pela ACRL/ALA nos EUA, *SCONUL's the Seven Pillars of information Literacy*, na Inglaterra; *Information Literacy Standards pela Council Of Australian University Librarians* (CUAL) na Austrália e *Australian and New Zealand Information Literacy Framework*, pela *Institute for Information Literacy* (ANZIIL), da Austrália e Nova Zelândia (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

A *Association of College and Research Libraries* (ACLR) envolve um arcabouço de habilidades e competências direcionadas à Competência em Informação, onde organiza e direciona as ações e políticas para a busca, seleção, organização e avaliação das informações pelos indivíduos. O objetivo é desenvolver e/ou aperfeiçoar as habilidades e competências para identificar, avaliar e relacionar informações e conhecimentos prévios às novas informações obtidas (GASQUE; TESCAROLO, 2010).

As Diretrizes da Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (2005) podem ser aplicadas nas unidades de informação em variados contextos e/ou necessidade, de acordo com os perfis de públicos, seja para uso pessoal, acadêmico ou profissional (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

Furtado e Alcantará (2015) reforçam os esforços de órgãos internacionais (ALA, IFLA, SCONUL, ONU e UNESCO) e nacionais (Ministério de Educação e Cultura - MEC), o Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e a Federação Brasileira de Bibliotecários, Cientistas da Informação (FEBAB) para o estudo, a implementação e avaliação dos Programas de Competência em Informação.

Quanto aos modelos, tem-se o primeiro desenvolvido por Eisenberg e Berkowitz (1987) e foi denominado *Big6 Skill*, como uma ferramenta para auxiliar os estudantes ao lidar com o grande volume de informação e conter a ansiedade causada pela busca dessas informações. Neste, propõe a integração da informação científica e da pesquisa com o uso habilidades para localizar e usar informações, permitindo aos alunos o reconhecimento das suas necessidades de informação e aperfeiçoamento dos trabalhos escolares (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

O modelo *Seven Pillars Model for Information Literacy* (criado em 1999 e revisto em 2011) pela *Society of College National and University Libraries* (SCONUL) do Reino Unido, é uma ferramenta flexível e adaptável que permite sua utilização no geral (não há público

específico), onde explora as habilidades, competência, atitudes e conhecimentos dos indivíduos para aquisição de Competência em informação. Neste modelo, são apontadas competência para busca, recuperação e uso da informação, representadas por pilares que se iniciam num nível básico ao avançado/*expert* (FURTADO; ALCARÁ, 2015; PONTES JÚNIOR; TÁLAMO, 2009). A Figura 1 representa o modelo:

Figura 1 – Os Sete Pilares da CoInfo

Fonte: Pontes Júnior e Tálamo (2009, p. 83).

O documento “Sete pilares” permite ao usuário, a associação e a progressão na competência para reconhecer e avaliar as necessidades de informação, conforme adquire e eleva suas habilidades. Dessa maneira, na base, encontram-se os conceitos fundamentais relacionados ao uso de bibliotecas e das TICs. O primeiro pilar diz respeito a educação do usuário, ao identificar suas necessidades de informação. No segundo, o usuário torna-se capaz de diferenciar e encontrar maneiras para suprir os “*gaps*” (falta/ausência) de informação; no terceiro pilar, já é capaz de elaborar estratégias de busca e posteriormente localizar e acessar a informação (quarto pilar); seguidamente (no quinto pilar) coteja e avalia criticamente a informação obtida/recuperada; no sexto, ordena/organiza, seleciona, divulga e aplica a

informação para a tomada de decisão/solução de problemas, e por último (sétimo pilar) num nível avançado, consegue sintetizar e gerar conhecimento (PONTES JÚNIOR; TÁLAMO, 2009; YAFUSHI, 2015).

Em 2005, criou-se o *Empowering 8* pelo *National Institute of Library and Information Sciences* da Universidade de Colombo em Sri Lanka, voltado especificamente para os estudantes do ensino fundamental da região Sul e Sudeste da Ásia, baseada na resolução de problemas e aprendizagem das Competência para busca e uso da informação, através de 8 habilidades específicas, mediadas por bibliotecas escolares (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

Farias e Belluzzo (2015) destacam outro modelo, de caráter relacional, sugerido por Bruce em 2000, com base em habilidades em informação, através de experiências e vivências do próprio indivíduo.

O atual cenário brasileiro implica a necessidade de programas e ações com base na CoInfo com vistas a suprir e/ou auxiliar na redução das desigualdades sociais/regionais e possibilitar o acesso e uso da informação de maneira cidadã, estimulando o aprendizado contínuo. Furtado e Alcará (2015) apresentam uma síntese dos documentos que orientam os Programas (sua elaboração e execução), sendo eles: Declaração de Praga (2003), Plano de Ação em Genebra (2003), Proclamação de Alexandria (2005), Declaração de Maceió (2011), Declaração de Fez (2011), Declaração de Moscou (2012), Declaração de Havana (2012) e Manifesto de Florianópolis (2013). Durante a análise dos documentos, identificaram 5 eixos centrais: Sociedade da Informação, Aprendizagem para a vida, Educação para Todos, Educação contínua e Uso de Tecnologias de Informação e de Comunicação.

O Plano de ação em Genebra (2003) volta-se as capacidades necessárias no contexto da Sociedade da Informação para a geração de conhecimento, pelo uso das TICs para garantir a aquisição dessas habilidades, propiciar o acesso democrático a informação, a igualdade de gênero e comunidades menos favorecidas. A Declaração de Praga (2003) reforça a responsabilidade governamental para desenvolver atividades interdisciplinares com objetivo da erradicação da exclusão digital (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

A Proclamação de Alexandria (2005) reforça a importância da Competência em Informação para aplicações em diferentes segmentos: Aprendizagem e Educação, na área da saúde e de prestações de serviços, para o crescimento econômico, para Governança e Cidadania (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

Já a Declaração de Fez (2011) inclui as competências infomidiáticas em currículos escolares e a importância do educador neste processo. As diretrizes nacionais, de Maceió

(2011) e Florianópolis (2013) destacam a cidadania e a inclusão social, o papel das bibliotecas escolares para a formação dos alunos, a atuação/responsabilidade do governo, das entidades de classe e profissionais da informação para a implementação de Programas em Competência em Informação. Vê-se então, que as diretrizes brasileiras buscam a educação e cidadania, com participação ativa do Poder Público e das Instituições de Ensino (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

E por fim, a Declaração de Havana e de Moscou (2012) reforçam o trabalho coletivo, o desenvolvimento sustentável e a participação da Sociedade Civil, de países Íbero-Americanos, com objetivo de formar cidadãos críticos para aprendizado contínuo (FURTADO; ALCARÁ, 2015).

Por fim, destaca-se também a Carta de Marília (2014), fruto das discussões/reflexões do III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências, realizado em setembro de 2014 na cidade de Marília/SP, em prosseguimento a Declaração de Maceió e Manifesto de Florianópolis, enquanto documentos norteadores para a implementação de ações integradas à CoInfo no país. Neste importante encontro, diversos especialistas da área compartilharam seus conhecimentos, técnicas e estratégias de trabalho para uso em sistemas, unidades e serviços de informação, de maneira integrada e colaborativa, permeando diversos setores da sociedade: educação, ciência e tecnologia, trabalho, Estado e sociedade civil. Por fim, os pares representados pela UNESP, UnB e IBICT reforçaram sua adesão à implementação da CoInfo enquanto condição para o desenvolvimento social e humano, com vistas a garantir o acesso, a compreensão, uso e disseminação da informação para a construção de conhecimento sob adesão do tripé (governo, instituição, sociedade civil) para futuros cenários e ações no período de 2016-2030 (CARTA DE MARÍLIA, 2014).

A partir das discussões no III Seminário de CoInfo, foram estabelecidas seis diretrizes de trabalho. Resumidamente, a Carta de Marília (2014) preconiza:

1. Diminuição das iniquidades sociais e pleno exercício da democracia através de políticas públicas voltadas à CoInfo, que permitam a sua execução em distintos segmentos e contextos, unindo elementos humanos e tecnológicos para o desenvolvimento da sociedade (CARTA DE MARÍLIA, 2014).
2. Aprendizagem (independentemente de seu estágio) baseada na CoInfo, com atuação colaborativa para o compartilhamento de informações, sejam eles, centros, serviços de informação e documentação (bibliotecas, arquivos, museus) ou organizações de cunho social e educativas (CARTA DE MARÍLIA, 2014).

3. Articulação de esforços pelas instituições educativas (distintos níveis e contextos), visando a conscientização e a implementação da CoInfo nas diretrizes curriculares e projetos pedagógicos de maneira transversal e interdisciplinar, adequando modelos e programas específicos para atender os usuários dos serviços e unidades de informação e conhecimento (CARTA DE MARÍLIA, 2014).
4. Concepção de repositórios em CoInfo para organizar e compartilhar a produção acadêmico-científica, modelos, práticas e experiências para a promoção e execução de ações, estimulando canais de comunicação e inclusão da CoInfo no país (CARTA DE MARÍLIA, 2014).
5. Agentes mediadores da CoInfo, ou seja, as unidades e centros de informação, as bibliotecas, os museus, arquivos e organizações precisam atuar em parceria com o governo e a comunidade, com o objetivo de organizar e orientar a informação e conhecimento enquanto aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento humano e social (CARTA DE MARÍLIA, 2014).
6. Promoção e incentivo de ações em CoInfo por meio de eventos e projetos em âmbito nacional, pela criação de indicadores de impacto em todas as classes e níveis sociais, consolidando-a como fator crítico para a sustentabilidade e crescimento dos indivíduos e da nação (CARTA DE MARÍLIA, 2014).

Os instrumentos de avaliação em CoInfo permitem indicar se as atitudes e habilidades foram internalizadas pelos alunos no processo como todo e permite a intervenção quando necessário. O tipo de avaliação dependerá do público, contexto e objetivos ao qual o projeto propõe; assim como, a especificidade da pesquisa ou tipo de programa aplicado. Ao final do processo gera-se um *feedback* aos alunos, profissionais e a instituição, se satisfaz (ou não) as suas necessidades (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

Os profissionais devem respeitar o ritmo e as limitações de cada aluno, evitando-se as classificações e avaliações generalistas que padronizem ou homogeneizem o público. Para tanto, sugere-se identificar os aspectos individuais por meio das competências, habilidades e motivações, com foco no desempenho e aproveitamento pelos estudantes (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

A avaliação da Competência em Informação possibilita que bibliotecários mensurem as atividades e processos desenvolvidos, além de verificar se o objetivo foi atingido. É

oportuna a integração entre profissionais e docentes no processo desde o seu planejamento, na execução e posterior avaliação (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

O principal aspecto a observar diz respeito à otimização da busca na internet e o compartilhamento das informações encontradas, incentivando os alunos a serem o “agente” e o principal responsável pelo seu aprendizado, capaz de diferenciar o que é relevante (ou não) tornando-se o elemento aglutinador em/de uma rede de compartilhamento de informações, com vistas ao aprendizado e conhecimento coletivo (ABE; CUNHA, 2011).

2.4.2.1 Competência em Informação no Contexto da Educação

A nova dimensão social e educacional instituída pelas TICs requer o uso crítico da tecnologia e da informação, pela cooperação entre o meio escolar-acadêmico e o mercado (profissionais e organizações) com objetivo de desfazer os “nós” que atrapalham o crescimento, cedendo espaço para a “inovação educacional” (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008).

Nesse sentido, o governo e normativas legais buscam direcionar o ensino para a aquisição de competência, porém, ainda se observa nas escolas uma visão tradicionalista e disciplinar pelo conteúdo fragmentado e postura passiva do educando (DUDZIAK, 2005).

O desenvolvimento de competência se dá tanto na escola, quanto em outros espaços de aprendizagem (que não os escolares) que possibilitam a aquisição e o compartilhamento de saberes. Sendo assim, “a aprendizagem pode ter uma natureza formal, não formal e informal” (FARIAS; BELLUZZO, 2015, p. 48-9). Dessa maneira, torna-se possível a formação integral do indivíduo, e o uso das informações em âmbito pessoal e profissional. Para que essas competências se desenvolvam de forma significativa é fundamental a aplicação e execução contextualizada dos Programas, com adequada transposição didática, considerando e valorizando os conhecimentos prévios [e de mundo] do indivíduo (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

As competências integram-se aos conteúdos disciplinares, pois exigem do educando conhecimentos interdisciplinares e aspectos culturais transmitidos no seio escolar. Sendo assim, têm-se ensinamentos básicos aliados às habilidades de escrita e leitura. Dessa maneira, no ensino é preciso operacionalizar os conteúdos disciplinares seja individualmente ou na relação com outros campos do conhecimento (PERRENOUD, 1999).

Concreta ou abstrata, comum ou especializada, de acesso fácil ou difícil, uma competência permite afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda a outras Competência, mais específicas (PERRENOUD, 1999, p. 3).

A Competência em Informação é uma responsabilidade social, sendo assim, a biblioteca e os profissionais devem se comprometer para o desenvolvimento dos estudantes, sendo o aporte para a educação (in)formal, no qual recomenda-se o trabalho integrado e cooperativo entre professores e bibliotecários para promover a excelência educativa. Os alunos devem ser orientados para sua autonomia e independência, para que se transformem em sujeitos ativos e participativos em sociedade (BELLUZZO, 2005).

O aluno interage com o novo, a informação e a tecnologia, aprende e obrigatoriamente pratica os cuidados necessários ao “manipular” a informação. Orientados por profissionais qualificados na Ciência da Informação e apoiados pelo corpo docente, os estudantes praticam, desde os seus primeiros dias na escola, os passos para serem aprendizes vitalícios (BERG, 2011, p. 96).

De acordo com Berg (2011) a escola e a biblioteca desempenham a mesma função, e possui como objetivo a formação do aluno. Nesse sentido, por serem duas instituições educativas, devem oferecer o acesso a informação de maneira multidisciplinar, aliadas às Competência em informação.

Contudo, questiona-se: Como realizar um processo de ensino e aprendizagem que reflitam posturas inovadoras e de ações (inter, multi e trans)disciplinar entre docentes e profissionais da informação?. O primeiro passo é a conscientização desses agentes, pelo trabalho cooperativo/integrado e uso das ferramentas tecnológicas para potencializar a capacidade individual, pela “informação enquanto bem de valor e educação como meio e um bem coletivo” (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008, p. 50).

Neste contexto, são necessárias competências que venham de encontro ao processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, Perrenoud destaca 10 Competências: a) estimular ações de aprendizagem; b) gerar progressão dessas aprendizagens; c) trabalhar a evolução dos dispositivos de diferenciação; d) envolver os alunos no processo (aprendizagem); e) fomentar o trabalho em equipe; f) participar da gestão escolar; g) informar e envolver os pais; h) fazer uso das tecnologias; i) ter ética e respeitar os dilemas da profissão; j) ser responsável pela (sua) formação contínua (PERRENOUD, 2001).

Perrenoud (2001) também ressalta a importância da profissionalização do professor e do reconhecimento de suas competências, que não se restringe à sala de aula/educando, mas, sim, enquanto agente de mudança (inserido no coletivo) com ativa participação nas reformas escolares, na prática reflexiva e no fomento às inovações. O enfoque meramente conteudista dos currículos restringe a formação global do indivíduo; é preciso possibilitar a autonomia ao educando e compreensão da realidade/visão de mundo (PERRENOUD, 1999).

Para Dudziak (2005) o projeto educacional deve buscar a formação integral do aluno, por meio de um aprendizado significativo, participativo e de conteúdo contextualizado, sendo também integrado e interativo (atrativo ao estudante) pela cooperação entre docentes, bibliotecários e alunos, com objetivo da educação contínua. A leitura e a pesquisa proporcionam o autoconhecimento e possibilita uma ativa inserção do indivíduo na sociedade, corrobora para aperfeiçoamento da escrita e também da comunicação; e de desenvolvimento de competências linguísticas e de melhoria do capital cultural dos indivíduos (BELLUZZO, 2005).

De acordo com Belluzzo (2005b, [tela 32]): “A aprendizagem é considerada um processo de organização das informações e da sua integração à estrutura cognitiva”. Sendo assim, o aprendizado via CoInfo permite “a aprendizagem com significado”, pela incorporação de novas informações aos saberes pré-existentes, pelo processo cognitivo e de assimilação dos conhecimentos. Sendo assim, o aluno adquire novos conhecimentos, mobilizando saberes prévios, exercitando a pesquisa, o ato de reflexão e desenvolvendo o pensamento crítico. No ambiente da biblioteca, torna-se possível a experimentação e o estudo da informação para o “consumo crítico e responsável da informação” (BERG, 2011, p. 93).

A aquisição destas habilidades permitirá a sua aplicação em diversos contextos e situações cotidianas, de menor ou maior complexidade. A Biblioteca Escolar desenvolverá propostas e ações alicerçadas na educação para o uso das fontes e recursos de informação. Tal projeto é feito com a participação e cooperação interdisciplinar entre os profissionais e docentes da comunidade educacional (DURBAN ROCA; CID PROLONGO; GARCÍA GUERRERO, 2012).

Cabe aos bibliotecários a conscientização da sociedade (instituições, organizações e indivíduos) sobre a importância da informação, sobre o seu acesso e uso adequado, para proporcionar a autonomia e o aprendizado contínuo, do qual, a desinformação no atual contexto pode significar perda de oportunidades e de melhoria de condições de vida (BELLUZZO, 2005a).

Dudziak e Belluzzo (2008) reforçam a parceria entre docentes e bibliotecários para agregar valor às Competência em informação e inovação nas práticas educacionais, pois a compreensão da realidade presume o acesso e utilização da informação de maneira inteligente [e com significado]. Sendo assim, o desenvolvimento de competência ao indivíduo, de maneira orientada, gradual e sistemática, motiva o educando para buscar novos saberes e a conquista de uma educação e cultura para o conhecimento e aprendizagem (DUDZIAK; BELLUZZO, 2008).

É importante destacar que o planejamento e desenvolvimento de Programas devem ser sistematizados e contextualizados, com o apoio e cooperação do corpo docente e instituição, adesão e participação da comunidade e pelo engajamento dos educandos, ou seja, o esforço precisa ser coletivo, caso contrário, não será possível sua execução e permanência (DUDZIAK, 2005).

Dudziak (2008) coloca que esses Programas devem articular os “aprendizes” e as metodologias de ação, de maneira estruturada e contextualizada mediante o processo de institucionalização. Para isso, é imprescindível a formação de educadores e profissionais para estimular o aprendizado e atitudes perante a informação, desenvolver atividades e materiais de apoio aos alunos: “O engajamento dos profissionais da informação é, portanto, essencial. Cabe a eles o desenvolvimento das bases epistemológicas, práticas e políticas próprias, adequadas à realidade nacional” (DUDZIAK, 2008, p. 50).

Na visão de Durban Roca, Cid Prolongo e García Guerrero (2012), estes programas devem estar vinculados à proposta curricular, sendo realizados de maneira gradual e sistematizada ao projeto educacional ou conteúdo didático. Por consequência, permite a concretização e implantação de forma mais realista, atuando a biblioteca escolar como enquanto eixo/suporte que possibilita a integração e concretização destas atividades.

Logo, a articulação das CoInfo e Bibliotecas Escolares, seria concretizada mediante as seguintes ações: a) Adoção e Desenvolvimento de Programas com base em modelos (nacionais e/ou internacionais) a ser oferecido nas escolas; b) divulgação aos professores [com sua participação]; c) inclusão dessas ações/iniciativas na visão e missão da unidade e instituição de ensino; d) pela valorização e respeito ao bibliotecário, enquanto corpo docente, oferecendo-lhes a oportunidade/espço para a promoção de Cursos e *workshops*. (BERG, 2011).

Dudziak (2005) orienta 8 passos para a implementação de Programas nas Escolas, sendo: 1. Definir os objetivos e metas, 2. Elaborar a ementa e o conteúdo, 3. Reunir os

instrumentos e recursos necessários, 4. Sequenciar a operacionalização e as atividades, 5. Enunciar os produtos e processos, 6. Elaborar um *check list* para acompanhamento e conclusão do programa, 7. Revisar o programa e fazer os ajustes necessários, 8. Divulgar o programa e como será realizado o processo.

Belluzzo e Kerbaux (2004) destacam padrões e indicadores de CoInfo para uso em âmbito da informação e educação, para a formulação de políticas e programas, incluindo os profissionais da informação e os educadores neste processo: “Considera-se que o processo de aprendizagem e a busca de informação acham-se fortemente interligados, sendo interdependentes” (BELLUZZO; KERBAUX, 2004, p. 130).

Belluzzo e Kerbaux (2004) reforçam a importância de padrões e indicadores nacionais, adequados à realidade e às particularidades de sua população, aspectos de formação e de área de conhecimento. Campello (2006) aponta para a necessidade de pesquisas que investiguem e ressaltem habilidades e competências profissionais e educativas, alicerçadas em ações pedagógicas. O desenvolvimento de metodologias e práticas com base em padrões internacionais de avaliação e execução de programas permite adaptá-los à realidade brasileira (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010).

Para que tais evidências e metas sejam alcançadas, são necessários estudos e investigações com embasamento em Entidades (nacionais e/ou internacionais), apoio de órgãos da área de Biblioteconomia/Ciência da Informação e Educação, além das agências de fomento, pois “As decisões na esfera educacional devem ser tomadas com base nas evidências construídas a partir da relação entre competência informacional, metas educacionais e resultados específicos esperados” (DUDZIAK, 2008, p. 49).

No âmbito educacional, a Competência em Informação tem sido investigada por diversos pesquisadores, que buscam responder questões relativas à efetividade da aplicação nas escolas e nos programas de educação básica e o papel das universidades. Tanto na Educação como nas outras esferas envolvidas com a Competência em Informação, faz-se necessário a participação da iniciativa pública e privada, para desenvolver ações coletivas, visando o fomento e a implantação de políticas para formação e desenvolvimento da Competência em Informação (FURTADO; ALCARÁ, 2015, p. 18).

Dudziak (2005) destaca a existência de indicadores para o delineamento de Programas em CoInfo, que incluam desde sua elaboração à implantação em Escolas ou Ensino Superior, para melhores práticas educacionais, para tanto, sugere a inserção e execução mediante um currículo integrado e por aprendizado via recursos. A autora destaca os indicadores orientados

pelas Entidades Bibliotecárias (nacionais e internacionais) para a criação e desenvolvimento de Programas de Competência em Informação, sendo eles:

- a) O processo de Competência em Informação inicia-se com o bibliotecário e parte dele a iniciativa para que o Programa se concretize.
- b) O aluno é o foco; sendo assim, as ações devem ser executadas pelo bibliotecário e docente (de forma conjunta) respeitando-se sempre o espaço do outro; pois, neste processo, todos aprendem.
- c) Ser um agente educacional, assumindo responsabilidades, abrindo-se para o diálogo e buscando parcerias: estar ciente que o processo é complexo e que existirão dificuldades, no entanto, é preciso “criar um ambiente positivo de aprendizado”.
- d) Haver cooperação mútua entre professor e bibliotecário.
- e) Fomentar e orientar o acesso livre e democrático à informação, pela responsabilidade social como meta.
- f) Inserção do Programa no Currículo e Projeto Pedagógico alinhado à Instituição onde será implementado.
- g) Tornar explícito os objetivos e metas do Programa, de acordo com as necessidades dos alunos (níveis de apropriação) e ser desenvolvido em etapas.
- h) Realizar um Planejamento do Conteúdo que englobe os fatos, conceitos, procedimentos e atitudes a serem alcançadas.
- i) Integralização do currículo que vá além das disciplinas, considerando as experiências dos alunos, sugerindo temas/problemas e uso de fontes diversas, considerando também os saberes não escolares.
- j) Utilizar diferentes espaços de aprendizagem, para propiciar o aprendizado e facilitar o processo.
- k) Desenvolver e estar aberto às novas descobertas ao longo do programa, estipulando-se situações-problema e sugerir a elaboração de projetos pelos alunos.
- l) Avaliar e acompanhar o Programa conforme propõe a missão da Instituição de ensino.

Farias e Belluzzo (2015) desenvolveram a Modelagem Conceitual Pedagógica para o Desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo), direcionada aos alunos de

ensino superior e estruturada em cinco fases que serão brevemente explicadas abaixo, com base nas autoras:

Fase I (Analisar os Contextos de Origem): Trata o delineamento dos padrões, pelo conhecimento dos alunos, estabelecer os objetivos de aprendizagem e contextualização do programa ao público alvo (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

Fase II (Desenhar a proposta formativa): Consiste na seleção das teorias de aprendizagem e da organização do trabalho (teórico e prático), ao identificar os indicadores e aspectos a incluir na estratégia pedagógica, relacionamento dos padrões de competência aos de aprendizagem, criação dos módulos e das atividades, determinar momento e tipo de avaliação (diagnóstica, formativa, somativa), integração a outros padrões de CoInfo (se necessário) (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

Fase III (Organizar as seqüências pedagógicas): Neste momento, integrar os conteúdos a serem alinhados à CoInfo específica, definir a metodologia e recursos a serem utilizados, e definir as estratégias pedagógicas (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

Fase IV (Preparar os Recursos Técnico-Pedagógicos e Equipamentos de Apoio): Nesta etapa, preparar e selecionam-se os materiais, recursos e suportes (técnicos) adequados aos objetivos da aprendizagem e de acordo com o público-alvo, e direcionados aos contextos reais de trabalho e vida dos estudantes, questões de acompanhamento e de monitoramento das atividades (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

Fase V (Avaliar Estratégia Pedagógica): Elaborar as estratégias avaliativas e aplicar a Modelagem Conceitual Pedagógica para o Desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo), propiciando dados posteriores para a formação de bibliotecários e/ou profissionais da informação nos cursos de graduação no Brasil, realizar uma meta-análise da avaliação para a busca de inovações e melhorias no processo avaliativo (FARIAS; BELLUZZO, 2015).

Farias e Belluzzo (2015) recomendam que MPDCoInfo seja divulgada e compartilhada entre docentes e Cursos em Biblioteconomia, para a formação do profissional, e nas graduações em geral, com o objetivo de suprir as lacunas de aprendizado e saberes em CoInfo de docentes e alunos, assim como, possibilitar o aperfeiçoamento de práticas educacionais dos bibliotecários. Deste modo, haverá a troca e a construção de uma rede colaborativa pela inclusão transversal da CoInfo na Educação.

Por fim, Belluzzo e Kerbaury (2004) destacam os benefícios em se adquirir Competência em informação, sendo elas:

1. Alunos independentes e com postura investigativa, que buscarão informação em outras fontes, e não somente pela figura do docente como “detentor” de conhecimento.
2. Processo de aprendizagem ativo e participativo, sendo o professor o mediador e facilitador para acesso às informações.
3. Aquisição de senso crítico e atitude responsável pelos educandos diante a informação e no desenvolvimento de pesquisas escolares.
4. Identificação e reconhecimento de necessidades informacionais, das fontes e capacidade de análise crítica da informação.
5. Compreensão da transformação de informação para conhecimento: “[...] a informação não é necessariamente conhecimento até que seja analisada, questionada e integrada em seu corpo de conhecimentos e experiências e aplicada ao seu cotidiano” (BELLUZZO; KERBAUY, 2004, p. 134).

No âmbito escolar, é também necessária a formação de educadores (competentes em informação) para orientação dos alunos, estimulando-os ao aprendizado contínuo e independente. Assim sendo, as escolas integram a CoInfo ao conteúdo curricular pelo compromisso das instituições de ensino visam garantir um ensino de qualidade e formação de alunos críticos com habilidades em informação; estímulo da atuação conjunta e interdisciplinar do corpo docente, biblioteca e profissionais da informação; pela criação de indicadores de performance para uso pelos alunos e professores, buscando identificar as habilidades adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (BELLUZZO; KERBAUY, 2004).

Sabidamente, pela educação torna-se possível uma sociedade emancipada e igualitária, do qual as competências para acessar e usar as informações auxiliará este processo, consequentemente a CoInfo possibilitará aos indivíduos as habilidades essenciais para obter sucesso e aprendizagem autônoma na Sociedade da Informação e de Conhecimento (não somente em contexto escolar), mas também, em outros contextos para resolver problemas e/ou suprir necessidades de informação específicas (BELLUZZO; KERBAUY, 2004).

De acordo com as diretrizes para o Desenvolvimento de Habilidades em Informação (DIH) promulgadas pela IFLA e organizada por Lau (2007) coloca que a informação é integrante básico do ensino e educação, independente da faixa etária ou contexto, sejam estudantes, executivos, trabalhos ou cidadãos. Em meio a grande massa de informação

circulante, requer competências para reconhecimento de suas necessidades, validação e avaliação das informações, pois a informação por si, não é o suficiente para tornar as pessoas letradas. Neste sentido, a informação estabelece uma relação com as necessidades, tendo em conta, sua importância para a criatividade e inovação, de caráter fundamental para aprendizagem e o raciocínio, meio/condição para a formação de cidadãos críticos e informados, e que os permite obter melhores desempenhos, além de ocupar importante função para o crescimento social e econômico.

O documento IFLA apresenta os padrões internacionais para o desenvolvimento das habilidades de informação em consonância às necessidades de informação, agregando três componentes essenciais: acesso, avaliação e uso. Tais etapas estão presentes na grande maioria dos padrões elaborados pelas associações bibliotecárias (AASL, ACRL, SCONUL, etc) baseadas em experiências e cooperação internacional (LAU, 2007).

São eles:

- **Acesso:** momento em que usuário acessa a informação de maneira eficaz e eficiente. Essa meta articula-se à necessidade de informação do usuário, pela habilidade de definir, reconhecer e expressar sua necessidade/carência, tomar decisões para buscar ou encontrar a informação que precisa. Num segundo momento, pela localização da informação, no qual, o usuário é hábil para identificar e avaliar as fontes de informação, elaborar estratégias de busca, acessar fontes específicas ou selecionadas, e ainda recuperar a informação que demandou (LAU, 2007).

- **Avaliação:** capacidade de o usuário avaliar a informação de forma crítica e competente, através de ações como a análise, exame e extração da informação relevante, pela habilidade de generalização e interpretação, seleção e sintetização da informação, e obtenção de exatidão e relevância do que foi recuperado. Seguidamente, pela organização da informação, ao ordenar, categorizar, reunir e organizar a informação recuperada, inferindo juízo de valor para a melhor e maior usabilidade (LAU, 2007).

- **Uso:** etapa em que o usuário consegue aplicar e usar a informação de forma clara e criativa, na contextualização de uso da informação para buscar outras/novas maneiras de comunicar, apresentar e utilizar a informação obtida, capacidade de aplicar a informação, apreendê-la e transformá-la em conhecimento. E finalmente, a apresentação e disseminação, gerando um produto da informação, pela sua comunicação e uso ético, respeitando-se os aspectos éticos, legais e autorais da informação, difundindo o produto (da informação) obtido

com reconhecimento da propriedade intelectual e utilizando os padrões adequados para o reconhecimento dessas informações (LAU, 2007).

A seguir, na Figura 2 são apresentados os componentes para O DHI conforme o padrão IFLA:

Figura 2 – Síntese dos componentes que integram os padrões internacionais IFLA, para o DHI e aprendizagem permanente

Fonte: LAU, 2007, p. 17.

O tópico a seguir, descreve as particularidades e distintas abordagens para o reconhecimento de necessidades e uso de informação.

2.5 Necessidades e Uso da Informação

As pesquisas sobre necessidades de informação surgiram nos Estados Unidos na década de 1940 (pós-guerra), pela “explosão informacional”, num período marcado pelo aumento da produção científica. Esse conceito possui estreita relação com o Estudo de Usuários, que visa, dentre outros objetivos, identificar e avaliar as necessidades e uso da informação pelos indivíduos (MIRANDA, 2006). Cabe ressaltar, que com o volume considerável de informações há o desafio da organização e tratamento desses documentos produzidos em larga escala (EUCLIDES, 2007).

O Estudo de Usuário foi abordado pela primeira vez em 1948, durante o *Royal Society Scientific Conference*, com foco no sistema de informação e uso de documentos pelos usuários, num viés quantitativo e demográfico. Tais estudos perduraram até década de 1980, quando então, iniciou-se uma preocupação com os usuários por Dervin e Nirlan (1986) por

meio de estudo qualitativo centrado na cognição e necessidades do indivíduo (CARVALHO SILVA, 2012).

Euclides (2007) ressalta que até os anos 1980, os estudos de usuários apresentavam uma abordagem tradicional com foco nos sistemas de informação. A partir deste momento, adquire-se uma preocupação com o indivíduo (inserido num contexto individual e social), dando início a abordagem alternativa - com vistas a observar a interação entre os indivíduos e os sistemas, sob arcabouço da Ciência da Informação. Tais resultados contribuíram para a identificação das reais necessidades e aprofundamento das pesquisas relacionadas à organização e recuperação da informação.

As pesquisas, de maneira geral, buscam observar a relação entre usuário e busca de informação para resolução de problemas; identificar as “deficiências” ou necessidades de informação apresentadas pelos indivíduos; ou ainda, a construção de sentido através do uso da informação. Apesar das vertentes, são estudos que possuem similaridades entre si e se complementam (MIRANDA, 2006). Tem-se que o conceito de necessidade de informação é marcado pela heterogeneidade, visto que há distintas metodologias, correntes teóricas e modelos para estudo e/ou aplicação. Abaixo, posicionam-se diferentes autores:

Segundo Dervin e Nilan (1986) a necessidade por informação ocorre pela identificação de uma “lacuna” ou falta de conhecimento de um determinado assunto; ou por um conhecimento aquém do esperado ou desejado. Para tanto, o indivíduo precisa buscar informações para reduzir (suas) incertezas e suprir a carência de informação. Para Choo (2003) essa necessidade tem relação com questões cognitivas do indivíduo, pela ausência do conhecimento ou de uma insuficiente compreensão sobre determinado assunto; de forma a serem formuladas perguntas diante um sistema ou fonte de informação, ou seja, “a natureza da necessidade da informação depende da percepção do vazio cognitivo no qual o indivíduo exerce sua capacidade de dar sentido à situação” (CHOO, 2003, p. 118).

Entende-se por necessidade de informação aquela que é comunicada pelo usuário a partir de uma representação, constituída de termos, geralmente em linguagem natural, que após serem traduzidos para a linguagem documentária do sistema de informação, irão compor a estratégia de busca (EUCLIDES, 2007, p. 20).

Choo (2003) ressalta que a necessidade e uso da informação são determinados por fatores, como: contexto, profissão ou grupo social, tarefa/demanda em que a informação será utilizada pelo indivíduo: “[...] torna-se consciente de sua situação problemática; depois, clarifica ou define as necessidades de informação em termos das entidades ou conceitos

importantes, seus atributos e relacionamentos, opções disponíveis, resultados desejáveis, etc”. (CHOO, 2003, p. 84). As fontes de informação também devem ser consideradas, já que o usuário poderá obtê-la através de canais formais ou informais, atentando-se para questões de acesso e fidedignidade das fontes consultadas.

Euclides (2007) destaca pesquisas sobre necessidades de informação realizadas nas dimensões cognitivas ou sócio-cognitivas. No primeiro caso, consideram-se elementos cognitivos/emocionais e psicológicos para o estudo da informação. Já na segunda abordagem, são realizadas com base em elementos sociais, culturais e institucionais que afetam e permeiam os indivíduos. Para tanto, o autor relaciona estudos pautados na visão cognitiva, sendo eles: Figueiredo (1999); Fujita e Cervantes (2005) e Ingwersen (2002); e na abordagem sócio-cognitiva: Frohman (1990,1992); Hjørland e Albrechten (1995) e Tayla (1997), dentre outros.

Ferreira (1995) descreve outros modelos de abordagem alternativa, sob ótica da Ciência da Informação, sendo: Valor agregado, desenvolvido por Robert Taylor (1984); Estado de conhecimento anômalo, de Belkin e Oddy (1978); Processo construtivista, de Carol Kuhlthau, 1992 ou *Sense-Making*, por Brenda Dervin (1977-1994). Nos modelos de abordagem cognitiva pressupõe-se que o indivíduo apresenta vivência e conhecimento prévio, através de sua interação com o (real) e contexto social e cultural, para então, analisar e produzir significado no ambiente onde vive. O indivíduo é constituído pela falta e incompletude e por percalços ou dificuldades em sua vida. Diante disso, a informação torna-se elemento de sobrevivência (PEREIRA, F., 2010).

As escolhas das fontes de informação pelos indivíduos na abordagem cognitiva estão sujeitas a um conhecimento e uso prévio, de forma a buscarem-se estratégias para solucionar os problemas ou lacunas cognitivas. Já os elementos situacionais, contemplam as ações, funções e comportamentos apresentados pelos indivíduos e sua posterior aplicação numa situação dada. A dimensão afetiva considera elementos como a incerteza, dúvida e insegurança diante uma determinada situação/contexto/problema, no qual, seu intrincado funcionamento guia o indivíduo para a busca da informação, visando satisfazer sua necessidade (CHOO, 2003)

Em particular, o modelo proposto por Dervin, denominado *Sense-Making*, pressupõe que os indivíduos estão inseridos em determinado tempo e espaço, onde enfrentam necessidades de informação, ao ser tomado por sentimento de incerteza ou estado anômalo do conhecimento; entendido como *GAP* ou lacuna. Dessa maneira, precisa construir estratégias

ou “ponte” para buscar a informação de que precisa, corrigindo-se a anomalia e gerando conhecimento (PEREIRA, F., 2010). Neste aspecto, a informação “[...] é como um dado ao qual o indivíduo proporciona vida, correlaciona, analisa, cria e confere sentido, incorporando essas novas informações aos seus esquemas anteriores, alternando-os e atualizando-os constantemente” (FERREIRA, 1995, p. 5).

Na visão de Carvalho Silva (2012) tem-se um paradigma centrado na busca de autonomia dos usuários, por este motivo é importante considerar que as necessidades de informação são constituídas ou atravessadas por questões sociais, profissionais, áreas de interesse, aprendizagem e conhecimento, disponibilização e acesso aos recursos tecnológicos. Dessa forma “[...] acrescenta-se que a ênfase, tem sido, atualmente, investir na capacitação do usuário para que desenvolva a competência para a busca de suas próprias necessidades de informação” (EUCLIDES, 2007, p. 14).

Miranda (2006) pontua que não basta reconhecer as necessidades de informação, é preciso adquirir habilidades e conhecimentos para o seu manejo. Logo, o desenvolvimento das Competências em Informação constitui importante ferramenta e recurso para suprir tal demanda; visto que “o uso da informação é a seleção de mensagens relevantes no espaço mais amplo da informação, de modo que isso gere uma mudança no estado de conhecimento do indivíduo ou em sua capacidade de agir” (CHOO, 2003, p. 84). O uso (adequado) possibilita suprir as deficiências ou lacunas, preenchendo o “vazio” entre a identificação da necessidade (informação) e sua satisfação, transformação do pensamento para a ação – informação que gera conhecimento, atitudes e habilidades.

Para Miranda (2006) a relação entre a necessidade e Competência em Informação, demonstra-se pela relação direta entre: aspectos ou dimensões cognitivas (o saber); emocional (saber agir) e situacional (saber fazer). Assim sendo, os atendimentos das necessidades individuais são de possível alcance pelo entendimento do ciclo informacional e suas fontes, assim como, pelo uso eficiente das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas. Neste íterim, torna-se imprescindível a elaboração de estratégias e técnicas pelos bibliotecários para a orientação dos usuários acerca da recuperação e uso das informações relevantes (EUCLIDES, 2007).

Yafushi (2015) elaborou um quadro comparativo, integrando padrões e indicadores de CoInfo com base nas distintas abordagens de necessidade da informação para auxílio em processos de tomada de decisão (Quadro 1).

Quadro 1- Articulação entre padrões e indicadores de CoInfo e diferentes abordagens conceituais de processos decisórios (com base em necessidades de informação)

Necessidades de informação	Padrões e indicadores de CoInfo
Elementos que impactam na tomada de decisão Refere-se ao reconhecimento da informação como necessária ou indispensável e essencial para o processo decisório, desde o diagnóstico, seleção, análise, avaliação e implementação de ações em contextos organizacionais	Referem-se aos parâmetros que identificam principais habilidades a serem desenvolvidas para o acesso, a busca e o uso da informação de forma inteligente e sua aplicação à solução de problemas de forma racional, lógica, estruturada e efetiva.
Processo de Tomada de decisão Determinar a estrutura e os limites do problema, incluindo informações sobre o contexto ou distintos contextos e cenários possíveis. Esclarece e estabelece critérios para efetuar escolhas sobre as alternativas que combinem recursos e caminhos de ação com base nas informações referentes ao foco de atenção. Sistematização da informação que construa conhecimento que permita ir para o nível 2 - Busca da Informação	Padrão 1 – A pessoa competente em informação determina a natureza e a extensão da necessidade de informação, definindo e reconhecendo a necessidade de informação. Padrão 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade. Obedece às políticas institucionais de acesso às fontes de informação. Demonstra compreensão das normas de documentação aplicáveis.
Necessidades Cognitivas Fases do processo decisório: inteligência, criação, teorias e revisão das informações sistematizadas a fim de processar a informação adequadamente, formar opinião e agir. Identificação e desenvolvimento das necessidades a partir de significados produzidos mediante processo lógico de percepção, compreensão, seleção, análise e interpretação das alternativas identificadas em contraponto à realidade.	Padrão 3 – A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes, demonstrando conhecimento da maior parte das ideias contidas nas informações necessárias. 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.
Reações Emocionais Estresse devido à complexidade e quantidade de informações, ao risco, aos múltiplos interesses e aspirações. Fatores emocionais na formulação do problema constituídos a partir de incertezas, gaps de conhecimento, crenças e percepções inconscientes.	Padrão 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade, retraindo e melhorando a estratégia de busca.
Dimensões situacionais Decisões programadas - repetitivas, rotineiras e estruturadas Decisões não programadas, não dispo de soluções automáticas, desestruturadas, dependo da solução do decisor e sua capacidade de julgamento, intuição e criatividade, que dependem do reconhecimento da necessidade e do acesso à informação. Tática para elaborar problemas, dependendo das informações dos grupos de pessoas, das dimensões do problema, do ambiente de trabalho e dos pressupostos para a solução de problemas.	Padrão 2 – A pessoa competente em informação acessa a informação necessária com efetividade, retraindo e melhorando a estratégia de busca. Padrão 3 – A pessoa competente em informação avalia criticamente a informação e as suas fontes, demonstrando conhecimento da maior parte das ideias contidas nas informações necessárias 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. Padrão 5 – A pessoa competente em informação compreende as questões econômica, legais e sociais da ambiência, do uso da informação e a acessa e usa a informação ética e legalmente. Cumpre as leis, regulamentos, políticas institucionais e normas relacionadas ao acesso e uso da informação necessária.

Fonte: Yafushi (2015, p. 139-41).

O Quadro de atenção proposto por Yafushi (2015) nos permite observar que as tomadas de decisão (e suas dimensões), mesmo que em ambiente organizacional, infere que tal processo está presente em todos os contextos da vida (pessoal, profissional e social), o mesmo ocorre para as informações que foram obtidas na internet ou no âmbito escolar, pois demandam atitudes e competências (com base em padrões de CoInfo) que permitam reconhecer e atender necessidades e posterior uso da informação para alcance de objetivos específicos.

Convém ressaltar que no meio virtual, as informações estão em constante expansão e atualização, de forma que influenciam as capacidades intelectuais e funções cognitivas (memória, imaginação, raciocínio e percepção), sendo elementos também presentes na educação e de fundamental relevância para o desenvolvimento dos indivíduos. Neste espaço, inserem-se os bibliotecários que são responsáveis por orientar sobre as particularidades da informação e seu ciclo/gestão, alertando assim, os usuários, clientes e indivíduos quanto à veracidade, confiabilidade e assimilação das informações, de maneira seletiva e crítica para transformá-la em conhecimento (BELLUZZO, 2005).

Um aspecto de grande relevância para a comunicação científica é a pesquisa, no qual se busca a resposta a problemas ou hipóteses anteriormente definidas. Em contrapartida, a postura da escola é de agilizar este processo, onde se suprime a essa orientação para a busca, uso/avaliação da informação, sem se atentar aos pormenores ou procedimentos metodológicos. Cabe salientar que a parceria entre docente e Bibliotecário deve levar o aluno a questionar-se sobre os aspectos pertinentes a pesquisa e processo de confecção de um trabalho escolar; do que se trata (assunto), qual o objetivo; extensão e prazo para confecção, etc (BELLUZZO, 2005).

Belluzzo (2008) sugere a criação de estratégias para integração entre os profissionais bibliotecários e docentes que se balizem em diretrizes curriculares que considere os preceitos da CoInfo, com o objetivo de propiciar a ambiência necessária para o estabelecimento de políticas e programas e realizar, com posterior acompanhamento e avaliação das atividades propostas e concretizadas. Para a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é preciso defender o trabalho do bibliotecário com docentes, de forma a contribuir para a melhoria do ensino, da capacidade de leitura e escrita, uso das TICs e tomada de decisão (GASQUE; TESCAROLO, 2010).

O desenvolvimento de habilidades em informação e a aprendizagem permanente têm uma relação estratégica e de apoio mútuo, o que traz como resultado uma situação crítica para todo indivíduo, organização, instituição ou nação-estado na sociedade global de informação. Estes dois modernos paradigmas deveriam, de forma ideal, estar unidos para trabalhar de forma uníssona e sinérgica, um com o outro, se as pessoas e as instituições precisam sobreviver e competir no século 21 e futuramente (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS, 2008, p. 12).

Campello (2010) salienta que os profissionais da informação podem oferecer importante contribuição, com vistas a fortalecer o papel educativo do bibliotecário nas escolas brasileiras. Para atingir este objetivo, torna-se imprescindível a participação dos professores e da instituição de ensino neste processo: “Os bibliotecários escolares colaboram com outros educadores ao oferecerem instrução, estratégias de aprendizagem e prática na utilização das Competência essenciais exigidas no século 21” (ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 2007, p. 3). Os docentes também precisam ser orientados quanto o uso da informação, de maneira que possam estabelecer conexões e a interlocução com a realidade pedagógica do século XXI, intervindo neste contexto e preparando seus alunos para a participação na sociedade (GASQUE; TESCAROLO, 2010).

Desta maneira, com a realização desse estudo contribuirá para a produção e aprofundamento de pesquisas relativas à Competência em Informação e Educação de Jovens e Adultos, pela instituição de programas e atividades com foco na CoInfo, estímulo ao diálogo e parcerias entre docentes, discentes e bibliotecários, com objetivo de propiciar melhorias na qualidade de ensino.

Vincent Van Gogh - Vase with Red Poppies (1886)

3 METODOLOGIA

Todo estudo necessita de uma fundamentação e clareza da base teórica, de maneira a identificar e ter conhecimento do propósito da pesquisa, assim como, sobre o uso e a aplicação dos dados coletados em outras práticas. É mister atentar-se a organicidade do trabalho, não se esquecendo dos objetivos propostos e da articulação teórica e metodológica. As questões de qualidade na pesquisa são permeadas por critérios como: plausibilidade, credibilidade e transferência de conhecimentos, buscando na provisorialidade da ciência avistar o contexto, os limites e singularidades do objeto pesquisado (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

O ato de pesquisar não condiz com a mera compilação de teoria e dados, o desafio consiste em apontar o problema de pesquisa nesse diálogo, pela/na capacidade de compreensão e entendimento do que foi coletado e produzido, deixando margem às novas indagações e questionamentos, pois a verdade científica é provisória (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

Para Martins, H. (2004) discutir metodologia é compreender maneiras de se fazer ciência, quando as questões técnicas precisam alinhar-se ao referencial teórico. Assim sendo, o presente estudo é do tipo exploratório, no qual permite maior proximidade ou familiaridade com o problema de maneira clara e explícita. Tem o intuito em desenvolver, elucidar e aprimorar ideias e/ou levantar novos fenômenos, com planejamento flexível que considera diversificados elementos presentes no estudo, sua execução envolve a pesquisa ou levantamento bibliográfico pelo uso de entrevista ou questionário (CHEUEN NETO; LIMA, 2012; GIL, 2008). Este tipo de estudo não requer elaboração de hipóteses, já que se delimita a obtenção de objetivos e a coleta de informações sobre o objeto de estudo. Deste modo, relata impressões precisas do contexto e as relacionam entre os elementos que o constituem. Sua aplicação é sugerida quando há poucas pesquisas ou conhecimento sobre o problema a ser investigado. Representa uma primeira etapa para estudos com maior amplitude. Geralmente os resultados são discutidos por análise de conteúdo (CERVO; BREVIAN, 2002; CHEHUEN NETO; LIMA, 2012). Limita o campo de estudo, permitindo seu desenho/mapeamento e de condição expressão do objeto analisado (SEVERINO, 2007).

A natureza/abordagem a ser utilizada será a quali-quantitativa. Para Minayo (2001) a pesquisa qualitativa pode ser definida como a busca ou tentativa de uma maior compreensão sobre o funcionamento das relações sociais, ao lidar com determinados contextos ou situações

ao trabalhar com um universo de significados, valores, comportamentos e atitudes que compreendem estas relações e que não podem reduzir-se a uma variável ou a critérios numéricos. Chehuen Neto e Lima (2012) reforçam que nesta abordagem, o pesquisador observa os fenômenos, fatos e ideias que organizam e estruturam determinado contexto, inserindo-se no estudo e tornando ele próprio uma ferramenta de pesquisa, interagindo e aprendendo no ambiente onde estuda. Os dados coletados têm forte rigor e validade científica.

De acordo com Martins, H. (2004) a pesquisa de caráter qualitativo privilegia a aproximação e extensão dos dados e a análise do microprocesso, permitindo maior flexibilidade na análise. Neste molde busca-se o aprofundamento e a compreensão do objeto de estudo, seja este um grupo ou organização/instituição. Pode-se dizer que os resultados obtidos no processo são provisórios e buscam aproximação da realidade (MINAYO, 2008).

Chehuen Neto e Lima (2012) esclarecem que a pesquisa quantitativa diz respeito ao aglomerado de ensaios baseados em parâmetros científicos e numérico-estatísticos. A mesma busca apontar a influência e controle das inúmeras variáveis (dependentes ou independentes) nos resultados de um sistema ou processo. A pesquisa quantitativa “[...] tem como campo de práticas e objetivos trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis. [...] classificando-os e tornando-os inteligíveis através de variáveis” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 248).

Minayo e Sanches (1993) ressaltam que não há oposição entre os dois métodos de investigação, pois são de distinta natureza e aplicabilidade, no qual, o pesquisador deve-se atentar ao uso do método que melhor se adequar ao contexto e problema de pesquisa. Os autores defendem que “do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra” [...] o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 248).

O método de coleta de dados é de estudo de caso único (ou holístico) com unidade básica de análise. A realização de um estudo de caso único é semelhante a um experimento único, pois apresenta as mesmas justificativas e condições de planejamento e de execução. Este se justifica quando constitui uma importância e crê-se que as proposições sejam verdadeiras, as quais possuem todas as circunstâncias para afirmar, confrontar ou expandir a teoria. Consequentemente pode-se ser aplicado para confirmar se uma teoria está correta ou se há outras interpretações com maior relevância e representatividade (YIN, 2001).

Estudo de caso pode ser definido como “[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os

limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). O estudo de caso é uma estratégia de pesquisa “que representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados” (YIN, 2001, p. 35).

Para Chehuen Neto e Lima (2012) o estudo de caso permite avaliar situações específicas, ao investigar a natureza, trajetória ou história de um indivíduo, grupo ou organização, englobando elementos socioculturais e educacionais. Severino (2007) ressalta que o estudo de caso se assemelha à pesquisa de campo, exigindo os mesmos rigores e inferências. O assunto/tema deve ser pertinente e representativo em um conjunto de casos similares. Logo, permite investigar acontecimentos, pela observação direta e capacidade de análise ao lidar com grande número de evidências, o qual, busca-se compreender o “como” se concebe ou “por que” ocorre tal fenômeno, num contexto em que o pesquisador tem pouco ou nenhum controle sob o objeto estudado (YIN, 2001).

O universo estudado compreendeu os estudantes de Ensino Médio da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP. Os critérios para seleção da escola foram: a. tempo de existência da instituição; b. atendimento de alunos vindos de distintas regiões/zonas da cidade de Ribeirão Preto, c. possibilidade de coleta com alunos da primeira, segunda e terceira séries do Ensino Médio da referida escola. Quanto aos critérios para inclusão dos participantes na pesquisa, foram: a. alunos regularmente matriculados na instituição de ensino a ser realizada a coleta, b. idade (igual ou acima) a 18 (dezoito) anos. Cabe ressaltar que a maioria é uma exigência para admissão na modalidade de ensino EJA.

A amostragem utilizada foi de caráter não probabilístico por acessibilidade ou conveniência, onde “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo. Aplica-se esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos” (GIL, 2008, p. 94). Neste estudo trabalhou-se com um universo de (n=128) participantes, divididos em 1º ano (n=43), 2º ano (n=46) e 3º ano (n=39).

O primeiro passo foi o registro e cadastro do projeto na Plataforma Brasil para submissão ao Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da Universidade de São Paulo (USP) O mesmo foi submetido à Diretoria de Ensino de Ribeirão Preto/SP e ao colégio onde se realizou a coleta. Seguidamente, obteve-se a autorização/Despacho da Dirigente Regional de Ensino (ANEXO A) e a Carta de Autorização da Instituição Coparticipante (ANEXO B). O projeto foi analisado pelo Comitê de Ética em

sua 152ª Reunião Ordinária, realizada em 25 de fevereiro de 2016, e enquadrado na Categoria: APROVADO (CAEE nº 51032515.8.0000.5407), apresentado como (ANEXO C).

Com vistas a garantir maior controle e fidedignidade na coleta de dados, a pesquisadora realizou pré-teste do questionário no mês de abril de 2016 (com uma amostra de 30% do universo) para obter sugestões, identificar possíveis dificuldades e dúvidas apresentadas pelos entrevistados, o que possibilitou a adequação do instrumento para coleta oficial.

O questionário é o instrumento mais utilizado para coleta de dados, o qual permite mensurar com rigor determinado objeto ou contexto. O mesmo é elaborado por meio de questões de múltipla escolha e/ou dissertativas, de caráter impessoal, objetivo, uniforme e autoaplicável. Dessa maneira, o respondente sente-se mais seguro, pois lhe é garantido o anonimato, possibilitando uma coleta mais fidedigna e próxima à realidade estudada (CERVO; BREVIAN, 2002). Tal instrumento consiste numa sistematização de questões que permitem explorar informações descritas pelos participantes do estudo. Deve-se realizar um pré-teste do instrumento, com aplicação a um grupo menor ao universo do estudo, o que permite (re)avaliações e ajustes necessários pelo pesquisador (SEVERINO, 2007).

Cabe afirmar, ainda, que o uso de questionário permitiu explicitar os objetivos específicos determinados no estudo. Sua elaboração é flexível, porém, permite um alerta ao pesquisador norteando-o para alguns cuidados na sua confecção, sobre o conteúdo e aplicação. Por meio deste instrumento, obtêm-se informações e dados de maneira rápida e prática sob ponto de vista do público estudado (GIL, 2008).

A coleta de dados ocorreu em maio de 2016 e utilizou-se o questionário autoaplicável como fonte de evidência, constituído por 17 (dezessete) questões de múltipla escolha e 4 (quatro) questões dissertativas, preenchido pelo aluno em sala de aula, e em seguida, entregue a pesquisadora. Foram coletados ao todo (n=128) questionários na escola distribuídos em: 1º ano (n=43), 2º ano (n=46) e 3º ano (n=39). Tal instrumento encontra-se como (APÊNDICE A).

O questionário foi elaborado pela pesquisadora, a qual, durante a construção do referido instrumento considerou as etapas do ciclo da informação, para que de maneira linear, o participante respondesse às questões conforme as funções/ações de busca, seleção, avaliação e uso da informação. Num primeiro momento, identificar a busca de informação acerca do conhecimento, importância, objetivo de uso da internet e como aprenderam a fazê-lo. Em seguida, se este aluno reconhece suas necessidades de informação, faz uso de estratégias de

busca, se apresenta dificuldades no processo e sabe diferenciar as fontes de informação. Posteriormente, se o mesmo consegue qualificar o material que recuperou, avaliando aspectos intrínsecos e extrínsecos à informação e suas fontes, se reconhece a importância, utilidade e aplicabilidade da informação que acessou/buscou – atentando-se as questões de leitura e escrita (imprescindíveis para o desenvolvimento da CoInfo) na interpretação e redação a partir do material recuperado/avaliado. Perguntou-se também como a escola, professor e biblioteca podem auxiliar no processo de busca e uso da informação, e por fim, nas questões dissertativas, possibilitou-lhes um espaço para destacar assuntos que despertam atenção ou interesse, a importância da informação para vida escolar e profissional, além do entendimento e aspectos que envolvem o termo Competência em Informação.

Quanto aos aspectos éticos e de aplicação do instrumento, os alunos foram informados e orientados em linguagem clara sobre a relevância da pesquisa, seus objetivos, do caráter voluntário da participação, do sigilo de sua identidade e das informações, além das questões éticas e riscos que envolvem o estudo, em cumprimento à Resolução CNS nº 466 de 2012, que aborda a Pesquisa com Seres Humanos. Em seguida, solicitou-se o consentimento oficial para participação mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado como (ANEXO D). Reforça-se que nesta pesquisa, os participantes são maiores de idade o qual dispensou o Termo de Assentimento.

O levantamento bibliográfico desenvolveu-se a partir da confecção do projeto e se estendeu até a conclusão do estudo, sendo as fontes de informação constituídas por livros, artigos científicos, teses e dissertações, trabalhos completos apresentados em eventos, anais e relatórios de eventos, além de materiais publicados por organizações bibliotecárias nacionais e internacionais.

As buscas e seleção de material realizou-se em base de dados de periódicos (de cobertura (inter)nacional, sendo: Periódico CAPES, Biblioteca Digital Versila, BRAPCI (Base de dados em Ciência da Informação), *Library and Information Science Abstracts* (LISA) e no Banco de Dados da área de Educação (ERIC), além do mecanismo de busca Google Acadêmico. Os critérios de inclusão foram as publicações nos idiomas português, inglês e espanhol, da área da Ciência da Informação e da Educação. Utilizou-se os descritores “Competência em Informação”, “*Information Literacy*”, “Tecnologias de Informação e Comunicação”. “Internet”, “Educação de Jovens e Adultos”, “EJA” e “Ensino médio – adultos”, “Informação”, “Poder”, “Ensino libertador”.

Quanto à coleta e análise dos dados, o procedimento consistiu na seleção do material com a pré-leitura, seguidas de leitura seletiva e crítica. Fez-se o registro na forma de resumo e fichamento, com posterior escrita e organização das citações. A massa documental coletada traz ao pesquisador o desafio de organização e análise, e a incumbência de atribuir inteligibilidade aos dados, ao expor suas contradições, limites e aproximações com a realidade; contudo tal capacidade deve-se ao binômio formação teórico-prática (MARTINS, H., 2004).

O método adotado para a organização e análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC), conforme propõe Laurence Bardin (1995), assim definido:

a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1995, p.19,38).

Trata-se de um método para avaliar/analisar criticamente informações de enunciados em suas distintas manifestações (linguagem escrita-documental, oral ou gestual), buscando deflagrar sentidos e significados oriundos destes discursos. É um instrumento de entremeio da Linguística e Psicologia Social que “[...] descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (SEVERINO, 2007, p. 122).

A organização do corpus para a AC desenvolveu-se em três etapas: a) pré-análise, b) exploração do material, c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1995, 2015). A primeira etapa (pré-análise) consiste na operacionalização e sistematização das ideias iniciais através de um plano/planejamento de análise, flexível e preciso. Neste momento, são selecionados os documentos/materiais para análise, formulação de hipóteses (se houver) e estruturação dos indicadores [categorias] para a interpretação final, assim como, a realização da leitura flutuante. Seu principal objetivo é a organização formal de todo o material (BARDIN, 1995).

A seleção do *corpus* que fornecerá as informações precisas para análise do problema estudado. O corpus “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (BARDIN, 1995, p. 97). Tais regras são a da exaustividade (reunião de todos os elementos do corpus), a representatividade (amostra equivalente a uma parte representativa do

universo inicial), da homogeneidade (documentos seguem critérios rigorosos de escolha e seleção) e da pertinência (fontes de informações adequadas e confiáveis, que correspondem ao objetivo proposto) (BARDIN, 1995). A formulação de hipóteses e objetivos diz respeito à elaboração de índices/indicadores antes de submeter-se à análise, por meio do “recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados” (BARDIN, 1995, p. 100).

A segunda etapa (exploração do material) baseia-se na análise propriamente dita e na gestão sistemática dos procedimentos adotados, incluindo ações de decodificação, divisão e listagem/enumeração dos enunciados/discursos através de análise temática e delineamento/construção de núcleos de sentido que apresentem representatividade para o objetivo analítico selecionado (BARDIN, 1995).

A última etapa, o tratamento dos resultados obtidos e interpretação são efetuados por operações estatísticas simples ou complexas e condensação das informações, com apresentação em quadros, diagramas ou figuras. Neste momento, o pesquisador realiza induções que podem corroborar com os objetivos previstos, ou então, trazer novas descobertas (BARDIN, 1995).

Quanto a atribuição de categorias iniciais para análise, foram estabelecidas 6 (seis) neste estudo, de acordo com as questões abordadas no instrumento de pesquisa (APÊNDICE A):

- 1ª categoria – Busca de informação (representada pelas questões 1 a 4)
- 2ª categoria - Seleção das fontes de informação (questões 5,6,7)
- 3ª categoria – Avaliação das fontes de informação (questões 8 a 11)
- 4ª categoria – Organização e Uso da informação (questões 12 a 16)
- 5ª categoria – Informação (questão 20)
- 6ª categoria – Competência em Informação (questões 17,18, 19, 21)

Como dito anteriormente, os participantes desta pesquisa foram os jovens e os adultos, matriculados na modalidade EJA. Por este motivo, optou-se por organizá-los em 2 (dois) conjuntos para análise: jovens e adultos. Tal recorte auxiliou para a estratificação destes alunos, com intuito de verificar se houve nuances entre os grupos. O recorte etário estabeleceu-se de acordo com o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013) que em seu Art. 1º e § 1º estabelece que os jovens são os indivíduos com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013). Considerou-se adultos, os participantes com idade entre

30 e 59 anos, visto que, não há um estatuto específico para o adulto, e os idosos são as pessoas com idade à partir de 60 anos, conforme o Estatuto do Idoso (Lei n. 10.741/2003). Ressalta-se nesta pesquisa, somente coletaram-se dados com maiores de idade ($=$ ou $>$ 18 anos), sendo este um critério de inclusão, portanto, as análises de dados compreenderam os jovens (com 18 a 29 anos).

Com base nos resultados, ao final da pesquisa, foram sugeridas ações que possam propiciar a este público, as competências e habilidades básicas para o uso adequado da informação. Propõe-se que a atividade seja realizada em/pela Biblioteca Escolar de Instituição que ofereça a modalidade de Ensino Médio (EJA) em Ribeirão Preto, com a participação dos docentes.

Vincent Van Gogh - Japanese Vase with Roses and Anemones (1890)

Resultados

---

4 RESULTADOS

Neste tópico são apresentados os resultados correspondem ao instrumento “*Questionário para a busca e uso da informação na internet*”, elaborado pela autora e aplicado aos alunos do ensino médio (EJA) no mês de maio de 2016. Para melhor organização e visualização, os dados estão indicados separadamente (conforme a faixa etária), sendo o jovem (de 18 a 29 anos), o adulto (de 30 a 59 anos) e os participantes que optaram por não colocar a idade (n=9), como um 3º (terceiro) grupo de análise. Deste modo, os resultados são apontados conforme a sequência das questões do instrumento utilizado (APÊNDICE A). Na discussão, os dados foram analisados, conforme as categorias para estabelecidas para a análise de conteúdo (AC).

As tabelas indicam os resultados conforme a faixa etária (jovem, adulto e sem idade), já os gráficos, caracterizam o universo da pesquisa (n=128), integrando os três grupos.

Primeiramente, realizou-se a caracterização da amostra, com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes, os quais incluem dados como idade, sexo, ocupação, carga horária de trabalhos e estudos, (e se houve) intervalo sem estudo desde a conclusão do ensino fundamental até o ingresso no ensino médio.

Quanto à **faixa etária dos respondentes**, tem-se uma variação de 18 a 56 anos, sendo 33,59% (n=43) alunos matriculados no 1º ano, 35,94% (n=46) no 2º ano e 30,47% (n=39) no 3º ano, totalizando o universo da pesquisa (n=128). Os jovens representam 69,53% do universo estudado, com uma predominância de alunos com 19 anos (23,60%), 20 anos (14,61%) e 21 anos (10,11%) e de 29 anos, representando (1,12%) da amostra (Tabela 1). Os jovens estão distribuídos em 33,71% (n=30) do 1º ano, 35,96% (n=32) no 2º ano e 30,34% (n=27) no 3º ano do Ensino Médio (EM).

Tabela 1- Frequência de Idade dos alunos jovens (18 a 29 anos) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Idade	Quantidade (n)	%
19	21	23,60
20	13	14,61
21	9	10,11
22	9	10,11
23	8	8,99
26	8	8,99
24	6	6,74
18	4	4,49
25	4	4,49
27	3	3,37
28	3	3,37
29	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os alunos adultos (n=30) representam 23,44% do universo estudado, com predominância de respondentes com 43 anos (10%), 51 anos (10%), 31 anos (6,67%) e 56 anos, indicando (3,33%) da amostra (Tabela 2). Destes alunos, 26,67% (n=8) estão matriculados no 1º ano, 40% (n=12) no 2º ano e 33,33% (n=10) no 3º ano do EM.

Tabela 2- Frequência de Idade dos alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Idade	Quantidade (n)	%
43	3	10,00
51	3	10,00
31	2	6,67
34	2	6,67
39	2	6,67
45	2	6,67
52	2	6,67
32	1	3,33
35	1	3,33
36	1	3,33
37	1	3,33
38	1	3,33
40	1	3,33
42	1	3,33
44	1	3,33
47	1	3,33
48	1	3,33
49	1	3,33
50	1	3,33
54	1	3,33
56	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

No que se refere aos alunos que optaram por não informar a idade, com (n=9) respostas em branco, estando 55,56% (n=5) matriculados no 1º ano, 22,22% (n=2) no 2º ano e 22,22% (n=2) no 3º ano. Abaixo, a frequência total da Idade dos alunos do 1º, 2º e 3º ano do EM (Figura 3).

Figura 3- Frequência total da Idade dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidos através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

O segundo aspecto do perfil se refere ao **sexo dos respondentes** (n=128), do qual 50,78% (n=65) são do sexo Feminino e 46,09% (n=59) do Sexo Masculino, sendo que 3,13% (n=4) não se manifestaram, deixando a questão em branco/sem resposta (B/SR) (Figura 4)

Figura 4- Frequência total do Sexo dos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidos através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Dentre os jovens, destacam-se 50,56% (n=45) do sexo masculino e entre os adultos, as mulheres são a maioria indicando 63,33% (n=19) dos respondentes. Os sexos conforme faixa etária (jovem e adulto) são apresentados na (Tabela 3) e (Tabela 4).

Tabela 3 - Frequência do Sexo dos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

SEXO	Quantidade (n)	%
MASCULINO	45	50,56
FEMININO	41	46,07
B/SR	3	3,37
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Tabela 4- Frequência do Sexo dos alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

SEXO	Quantidade (n)	%
MASCULINO	11	36,67
FEMININO	19	63,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Sobre o **ofício/ocupação dos respondentes**, identificou-se 67 (sessenta e sete) diferentes ocupações, com grande percentual de estudantes que optaram por não se manifestar (B/SR), correspondendo a 17,97% (n=23) da amostra, outros 5,47% (n=7) estão desempregados, 4,69% (n=6) são vendedoras, 3,13% (n=4) somente estudam e 2,34% (n=3) são auxiliares administrativos. Dentre os jovens, 16,85% (n=15) não se pronunciaram, 7,87% (n=7) estão sem emprego, 5,62% (n=5) são vendedoras, 4,49% (n=4) estudantes e 3,37% (n=3) exercem o ofício de auxiliar administrativo e 3,37% (n=3) são donas de casa (Tabela 5).

Tabela 5- Frequência da Ocupação/Profissão dos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Ocupação/Profissão	Quantidade (n)	%
Branco/Sem resposta (B/SR)	15	16,85
Desempregado(a)	7	8,99
Vendedora	5	5,62
Estudante	4	4,49
Aux administrativo	3	3,37
Dona de casa	3	3,37
Atendente	2	2,25
Aux de estoque	2	2,25
Aux de produção	2	2,25
Cabeleireiro	2	2,25
Mecânico	2	2,25
Pintor	2	2,25
Secretária	2	2,25
Operador de caixa	2	2,25
Não trabalha/Nenhuma	2	2,25
Garçom/Garçonete	2	2,25
Artesão	1	1,12
Aux de enfermagem	1	1,12
Aux de escritório	1	1,12
Aux de motorista	1	1,12
Aux de serralheiro	1	1,12
Aux de vendas	1	1,12
Aux de veterinário	1	1,12
Aux de tapeceiro	1	1,12
Balconista	1	1,12
Borracheiro	1	1,12
Controlador de pragas	1	1,12
Correspondente bancária	1	1,12
Depiladora	1	1,12
Eletricista	1	1,12
Empresário	1	1,12
Esteticista	1	1,12
Fiscal de patrimônio	1	1,12
Gerente de operações	1	1,12
Gesseiro	1	1,12
Impressor	1	1,12
Jardineira	1	1,12
Manicure	1	1,12
Manicure e diarista	1	1,12
Marceneiro	1	1,12
Moto boy	1	1,12
Operador de extrusora	1	1,12
Polidor de farol de carro	1	1,12
Porteira	1	1,12
Recepcionista	1	1,12
Repositor	1	1,12
Vendedor	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Entre os adultos, destacam-se 13,33% (n=4) de domésticas, 6,67% (n=2) que não se manifestaram (B/SR), 6,67% (n=2) de faxineiras; além de ofícios que vão desde açougueiro à vigilante patrimonial, que correspondem 3,33% (n=1) cada (Tabela 6).

Tabela 6- Frequência da Ocupação/Profissão dos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Ocupação/Profissão	Quantidade (n)	%
Doméstica	4	13,33
Branco/Sem resposta (B/SR)	2	6,67
Faxineira	2	6,67
Açougueiro	1	3,33
Aux de limpeza	1	3,33
Aux de manutenção	1	3,33
Aux de vendas	1	3,33
Comerciante	1	3,33
Copeira	1	3,33
Cozinheira	1	3,33
Cuidador de idoso	1	3,33
Design de marceneiro	1	3,33
Dona de casa	1	3,33
Frentista	1	3,33
Guincheiro	1	3,33
Manicure	1	3,33
Mensalista	1	3,33
Motorista	1	3,33
Operador de empilhadeira	1	3,33
Pedreiro	1	3,33
Promotora de vendas	1	3,33
Recepcionista	1	3,33
Segurança	1	3,33
Técnico em telefonia	1	3,33
Vigilante patrimonial	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Acerca dos alunos sem indicativo de idade (n=9), observou-se que 66,67% (n=6) não manifestaram nenhuma ocupação (B/SR), 11,11% (n=1) exerce a função de auxiliar de serviço, 11,11% (n=1) é costureira e 11,11% (n=1) atua como vendedora.

No que diz respeito a **carga horária de trabalho** entre os jovens, 29,21% (n=26) não se manifestaram (B/SR), 26,97% fazem (8 horas), 8,99% (9 horas), 7,87% (n=7) o equivalente a 6 e 10 horas (para cada), 3,37% (12 horas) e 2,25% (n=2) relataram trabalhar numa escala de 12 x 36 horas.

Para os adultos, a carga de trabalho variou de 4 a 10 horas, com 46,67% (n=14) que trabalham 8 horas diárias, 10% (n=3) por (9 horas), 10% (n=3) fazem 12 x 36 horas, 6,67% (n=2) por (10 horas), 6,67% (B/SR) e 3,33% (n=1) 4 e 9 horas (para cada).

No 3º grupo, dos alunos que não informaram a idade, têm-se 44,44% (n=4) sem resposta, 22,22% (n=2) exercem 8 horas, 11,11% (n=1) indicam respectivamente 6,9 e 12 horas (para cada). Pode-se concluir que entre os estudantes (n=128), a média de trabalho diário é de 8 horas.

Perguntou-se também sobre a **carga horária dedicada aos estudos**, questão que apresentou diferentes interpretações pelos alunos, vezes entendida como hora de estudo (escolar), estudo extra (fora da escola) ou ambas. Os jovens dedicam-se aos estudos de 1 a 10 horas ou final de semana, sendo que 22,47% (n=21) estudam por 4 horas, 12,36% (n=11) por 3 horas e meia e 14,61% (n=13), dos quais 15,73% (n=14) optaram por não responder (Tabela 7).

Tabela 7- Frequência de carga horária de estudo dos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Quantidade de horas	Quantidade (n)	%
4	21	22,47
B/SR	14	15,73
3,5	11	12,36
5	13	14,61
3	10	11,24
2	6	6,74
7	3	3,37
1	3	3,37
6	2	2,25
2 a 4	3	3,36
8	1	1,12
9	1	1,12
10	1	1,12
Final semana	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos apresentaram uma carga horária de estudos variou de nenhuma hora, apenas em aula ou até 10 horas. Destes, 20% (n=6) estudam 3 horas e meia e 4 horas (para cada), 16,67% (n=5) por 3 horas, 6,67% (n=2) por 5 horas. Dos total de respondentes, 13,33% (n=4) não se manifestaram (Tabela 8).

Tabela 8- Frequência de carga horária de estudo dos alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Quantidade de horas	Quantidade (n)	%
4	6	20,00
3,5	6	20,00
3	5	16,67
B/SR	4	13,33
5	2	6,67
Nenhuma	1	3,33
1	1	3,33
2,5	1	3,33
4,5	1	3,33
8	1	3,33
10	1	3,33
Apenas em aula	1	3,33
4	6	20,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Do grupo que não manifestou a idade (n=9), 22,22% (n=2) relatam estudar por 3 horas, 11,11% (n=1) estudam por 1 hora, 11,11% (n=1) durante 1 hora e meia e 11,11% (n=1) por três horas e meia. Houve uma frequência de 44,44% (n=4) que não responderam sobre a carga horária de estudos.

A última questão de caracterização da amostra (perfil dos alunos) buscou saber se houve um **período ou intervalo sem estudo** (compreendendo o término do ensino fundamental e ingresso no ensino médio). A grande maioria dos jovens 94,38% de (n=84) relataram ficar um período sem estudar, 4,49% (n=4) dizem que não e 1,12% (n=1) não se manifestou (Tabela 9). Dos adultos, 100% (n=30) afirmaram um intervalo sem estudo. O terceiro grupo (sem idade), houve 66,67% (n=6) que período sem estudo e 33,33% (n=3) de B/SR.

Tabela 9- Frequência de tempo /intervalo sem estudo (conclusão do ensino fundamental) e ingresso no ensino médio pelos alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

SEXO	Quantidade (n)	%
SIM	84	94,38
NÃO	4	4,49
B/SR	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Quanto ao **tempo sem estudar** (até o ingresso no ensino médio), os jovens relataram um período de 1 a 10 meses, sendo 20,22% (n=18) por 2 meses, 12,36% (n=11) por 1 e 3 meses (para cada), 8,99% (n=8) por 6 meses e 11,24% (n=10) que optaram por não responder (Tabela 10).

Tabela 10- Frequência de tempo sem estudar (até ingresso no EM) pelos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Tempo em MESES	Quantidade (n)	%
2	18	20,22
3	11	12,36
1	11	12,36
B/SR	10	11,24
6	8	8,99
4	7	7,87
5	6	6,74
10	5	5,61
9	4	4,49
8	4	4,49
7	3	3,37
1,5	2	2,25
4 a 5	1	1,12
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos apresentam um intervalo maior de tempo sem estudo, que se estende desde 2 a 35 anos, sendo as maiores frequências de 10% (n=3) de 30 e 35 anos (para cada), 6,67% (n=2) para 5, 10, 16 e 26 anos (para cada). Do total de respondentes, 10% (n=3) não se manifestaram (Tabela 11).

Tabela 11- Frequência de tempo sem estudar (até ingresso no EM) pelos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Tempo em ANOS	Quantidade (n)	%
30	3	10,00
35	3	10,00
B/SR	3	10,00
5	2	6,67
10	2	6,67
16	2	6,67
26	2	6,67
2	1	3,33
3	1	3,33
7	1	3,33
12	1	3,33
14	1	3,33
20	1	3,33
21	1	3,33
22	1	3,33
23	1	3,33
24	1	3,33
25	1	3,33
28	1	3,33
34	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

A seguir são apresentadas e discutidas as questões do instrumento (Apêndice A). Para tanto, os dados são apresentados conforme a faixa etária, e para melhor visualização indicou-se a questão antes das tabelas e gráficos.

Q1 - Você sabe buscar informações na internet?.

A primeira questão procurou identificar se os alunos sabiam buscar informações na internet, do qual, destacam-se 84,27% (n=75) dos jovens afirmaram que sim, seguidos de 20,93% (n=12) em parte e 2,25% (n=2) disseram não saber (Tabela 12).

Tabela 12 - Frequência de Dados sobre “*Você sabe buscar informações na internet?.*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	75	84,27
NÃO	2	2,25
EM PARTE	12	20,93
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Entre os adultos, verificou-se que a maioria, composta por 56,57% (n=17) afirmaram saber buscar informações, seguidos de 26,67% (n=8) de forma parcial e 16,67% (n=5) não sabem fazê-lo (Tabela 13). No grupo de alunos que não manifestaram a idade, obteve-se 55,56% (n=5) que responderam sim, 22,22% (n=2) afirmaram saber parcialmente e outros 22,22% (n=2) não sabem realizar buscas na internet (Tabela 14).

Tabela 13 - Frequência de Dados sobre “*Você sabe buscar informações na internet?.*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	17	56,67
NÃO	5	16,67
EM PARTE	8	26,67
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Tabela 14 - Frequência de Dados sobre “*Você sabe buscar informações na internet?.*” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	5	55,56
NÃO	2	22,22
EM PARTE	2	22,22
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

Da amostra total (n=128) dos respondentes, a grande maioria dos alunos (75,78%, n=97) afirmaram saber buscar informações na internet, contudo, destacam-se os (17,19%, n=22) que sabem fazê-lo de maneira parcial e 7,03% (n=9) que não sabem fazê-lo. A Figura 5 apresenta a frequência total (n=128) para a primeira questão “*Você sabe buscar informações na internet?.*”

Figura 5- Frequência total sobre “*Você sabe buscar informações na internet?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q2 - Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?

No que se refere à importância da informação recuperada na internet, 32,58% (n=29) dos jovens afirmam que auxiliam para o crescimento pessoal e profissional, para 22,47% (n=20) a importância está em se manter atualizado e 19,10% (n=17) afirmam aprender coisas novas (Tabela 15).

Tabela 15 - Frequência de Dados sobre “*Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Para o crescimento pessoal e profissional	29	32,58
Para manter-se informado	20	22,47
Para aprender coisas novas	17	19,10
Para o aprendizado contínuo	14	15,73
Para obter autonomia e auxiliar na tomada de decisão	5	5,62
Apenas por exigência da escola	1	1,12
Apenas por exigência da sociedade	1	1,12
Apenas por exigência do serviço/profissão	1	1,12
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Entre os adultos foi possível identificar em 36,67% (n=11) que a informação recuperada da internet contribui para o crescimento pessoal e profissional, seguido de 33,33% (n=10) que se mantêm informado, 13,33% (n=4) para o aprendizado contínuo, 10% (n=3) aprendem coisas novas, destacando-se a obtenção de autonomia e exigência da profissão por uma pequena parcela representada por (3,33%) da amostra (Tabela 16).

Tabela 16 - Frequência de Dados sobre “*Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Para o crescimento pessoal e profissional	11	36,67
Para manter-se informado	10	33,33
Para o aprendizado contínuo	4	13,33
Para aprender coisas novas	3	10,00
Para obter autonomia e auxiliar na tomada de decisão	1	3,33
Apenas por exigência do serviço/profissão	1	3,33
Apenas por exigência da escola	0	0,00
Apenas por exigência da sociedade	0	0,00
Para ser cidadão/exercer a cidadania	0	0,00
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	0	0,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Já no terceiro grupo (sem idade) destacam que as informações da internet os auxiliam para aprender coisas novas (44,44%, n=4), para o desenvolvimento pessoal e profissional (22,22%, n=2), manter-se informado e atualizado (22,22%, n=2) e (11,11%, n=1) indicou apenas por exigência da escola (Tabela 17).

Tabela 17 - Frequência de Dados sobre “*Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?*.” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Para aprender coisas novas	4	44,44
Para o desenvolvimento pessoal e profissional	2	22,22
Para manter-se atualizado	2	22,22
Apenas por exigência da escola	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 6 apresenta a frequência total (n=128) para a questão 2.

Figura 6 - Frequência total sobre “Em sua opinião, por que é importante saber buscar informações na internet?”. de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q3 - Como aprendeu a buscar informações na internet?. (Teve auxílio? De quem?).

Quanto à forma/auxílio para o aprendizado de uso da internet, em particular, a busca de informações, tem-se 40,45% (n=36) dos jovens que aprenderam sozinhos, em cursos ou treinamentos (29,21%, n=26), com amigos (22,47%, n=20) e parentes (4,49%, n=4), apenas 1,12% (n=1) aprendeu com professor, um jovem (1,12%) com seu patrão e (1,12%) num centro social (Tabela 18).

Tabela 18 - Frequência de Dados sobre “*Como aprendeu a buscar informações na internet? (Teve auxílio? De quem?)*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Sozinho	36	40,45
Cursos ou treinamentos (fora da escola)	26	29,21
Amigos	20	22,47
Parentes	4	4,49
Professores	1	1,12
Patrão	1	1,12
Outros: Centro Social Marista	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

A grande maioria (43,48%, n=20) dos adultos obteve ajuda de parentes para aprender a utilizar a internet (busca de informações), 23,91% (n=11) fizeram sozinhos, 15,22% (n=7) por meio de cursos extracurriculares, 8,70% (n=4) com professores, 4,34% (n=2) não sabem usar a internet e o restante dos alunos teve auxílio da escola (2,17%) e da filha (2,17%) (Tabela 19).

Tabela 19 - Frequência de Dados sobre “*Como aprendeu a buscar informações na internet?. (Teve auxílio? De quem?)*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Parentes	20	43,48
Sozinho	11	23,91
Cursos ou treinamentos (fora da escola)	7	15,22
Professores	4	8,70
Outros: não aprendi /não sei usar	2	4,34
Amigos	1	2,17
Escola (aula)	1	2,17
Outros: Filha	1	2,17
Patrão	0	0,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

No terceiro grupo, 44,44% (n=4) aprenderam com amigos a buscar informações na internet, 22,22% (n=2) sozinhos, em cursos extracurriculares (11,11%), escola (11,11%) e um aluno (11,11%) afirmou não utilizar internet (Tabela 20).

Tabela 20 - Frequência de Dados sobre “Como aprendeu a buscar informações na internet?. (Teve auxílio? De quem?).” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestou a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Amigos	4	44,44
Sozinhos	2	22,22
Cursos ou treinamentos (fora da escola)	1	11,11
Não uso internet	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 7, apresenta a frequência total para a questão 3.

Figura 7- Frequência total sobre “Como aprendeu a buscar informações na internet?. (Teve auxílio? De quem?).” de acordo com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q4 - Com qual objetivo utiliza a internet?

A internet é utilizada pelos jovens utilizam para estudos, lazer e trabalho (78,65%, n=70), para pesquisas escolares (11,24%, n=10), entretenimento (6,74%, n=6), somente para o trabalho (2,25%, n=2) e outros (1,12%, n=1) (Tabela 21).

Tabela 21 - Frequência de Dados sobre “*Com qual objetivo utiliza a internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Todas as alternativas	70	78,65
Estudos/ Pesquisa	10	11,24
Entretenimento / Lazer	6	6,74
Trabalho/Profissional	2	2,25
Outros	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Assim como os jovens, os adultos também usam a internet para os estudos, lazer e trabalho (56,57%, n=17), para pesquisa (20%, n=6), lazer (13,33%, n=4) e somente para fins profissionais (10%, n=3) (Tabela 22).

Tabela 22- Frequência de Dados sobre “*Com qual objetivo utiliza a internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Todas as alternativas	17	56,67
Estudos/ Pesquisa	6	20,00
Entretenimento/Lazer	4	13,33
Trabalho/Profissional	3	10,00
Outros	0	0,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

O terceiro grupo assinalou todas as alternativas (55,56%, n=5), para pesquisas (33,33%, n=3) e (11,11%, n=1) não usa a internet (Tabela 23).

Tabela 23- Frequência de Dados sobre “*Com qual objetivo utiliza a internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Todas as alternativas	5	55,56
Estudos/ Pesquisa	3	33,33
Não uso internet	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 8 indica a frequência total (n=128) para a questão 4:

Figura 8- Frequência total sobre “Com qual objetivo utiliza a internet?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q5 - Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?

Ao serem questionados sobre o conhecimento da informação (no momento anterior à busca), 50,56% (n=45) têm a noção do que necessitam, 39,33% (n=35) sabem parcialmente e 8,99% (n=8) disseram não saber que tipo de informações precisam buscar; um respondente não se manifestou B/SR (1,12%) (Tabela 24).

Tabela 24- Frequência de Dados sobre “Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	45	50,56
NÃO	8	8,99
EM PARTE	35	39,33
B/SR	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos demonstraram maior conhecimento da informação que necessitam em relação aos jovens, destacando 56,67% (n=17) da amostra, assim como, uma noção parcial por 36,67% (n=11) dos respondentes; somente 6,67% (n=2) disseram não ter este conhecimento (Tabela 25).

Tabela 25- Frequência de Dados sobre “*Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	17	56,67
NÃO	2	6,67
EM PARTE	11	36,67
B/SR	0	0,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

A grande maioria, composta por 55,56% (n=5) do terceiro grupo, também afirmou ter conhecimento do que precisam, sendo que 33,33% (n=3) disseram em parte e 11,11% (n=1) não sabe a informação que necessita (Tabela 26).

Tabela 26-Frequência de Dados sobre “*Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	5	55,56
EM PARTE	3	33,33
NÃO	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A frequência total para a Q5 (n=128) são apresentadas na Figura 9.

Figura 9- Frequência total sobre “*Antes de pesquisar na internet: tem conhecimento da informação que necessita?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q6 - Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet:

Os jovens realizam buscas na internet através do assunto ou tema (66,29%, n=59), acessando sites conhecidos (11,24%, n=10), por palavras-chave (5,62%, n=5), apenas (4,49%, n=6) pelo autor ou título (2,25%, n=2), no qual, (6,74%, n=6) não fazem uso de estratégias para busca de informação (Tabela 27).

Tabela 27- Frequência de Dados sobre “Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Assunto ou Tema	59	66,29
Sites conhecidos	10	11,24
Não usa estratégias	6	6,74
Palavras chave	5	5,62
Nome/autor	4	4,49
Título	2	2,25
Combinação de palavras	2	2,25
Outros	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos também utilizam estratégias para buscar informações na internet, por assunto ou tema (43,33%, n=13), uso de sites conhecidos (23,33%, n=7), autor, palavras-chave ou título (6,67%, n=2) para cada, 3,33% por combinação de palavras, e apenas um respondente não faz uso de estratégias de busca (Tabela 28).

Tabela 28- Frequência de Dados sobre “Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Assunto ou Tema	13	43,33
Sites conhecidos	7	23,33
Nome/autor	2	6,67
Palavras chave	2	6,67
Título	2	6,67
Outros	2	6,67
Não usa estratégias	1	3,33
Combinação de palavras	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Os alunos do terceiro grupo (sem idade), fazem buscas por assunto ou tema (55,56%, n=5), por sites conhecidos (22,22%, n=2) ou não adotam estratégias (22,22%, n=2).

Tabela 29- Frequência de Dados sobre “Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Assunto ou Tema	5	55,56
Sites conhecidos	2	22,22
Não usa estratégias	2	22,22
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 10 apresenta a frequência total (n=128) para a Q6.

Figura 10- Frequência total sobre “Qual estratégia usa para fazer buscas ou pesquisas na internet?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio 2016.

Fonte: próprio autor.

Q7 - Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?.

Os alunos jovens afirmam saber diferenciar os diferentes tipos de materiais e documentos da internet (46,07%, n=41), de maneira parcial (39,33%, n=35) ou não sabem como fazer tal distinção (14,61%, n=13) (Tabela 30).

Tabela 30- Frequência de Dados sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	41	46,07
NÃO	13	14,61
EM PARTE	35	39,33
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Já a grande maioria dos adultos, representados por 46,67% (n=14) sabem fazer a distinção dos materiais/documentos de forma parcial, de maneira satisfatória (33,33%, n=10) ou não sabem como fazê-lo (20%, n=6) (Tabela 31).

Tabela 31- Frequência de Dados sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	10	33,33
NÃO	6	20,00
EM PARTE	14	46,67
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

O terceiro grupo (alunos sem indicativo de idade) indicaram uma mesma frequência para os sabem fazê-lo ou de parcialmente (33,33%, n=3) para cada; outros não sabem (22,22%, n=2) ou optaram por não responder (11,11%, n=1), indicados na Tabela 32.

Tabela 32- Frequência de Dados sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*.” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	3	33,33
EM PARTE	3	33,33
NÃO	2	22,22
B/SR	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A frequência total dos respondentes (n=128) são apresentados na Figura 11.

Figura 11- Frequência total sobre “*Sabe diferenciar os tipos de materiais e documentos existentes na internet?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q8 - Você tem dificuldades para buscar informações na internet?.

Sobre as dificuldades para buscar informações na internet, 65,17% (n=58) dos jovens disseram não encontrar obstáculos, 29,21% (n=26) apresentam uma *parcial* dificuldade, 4,49% (n=4) afirmam encontrar dificuldades e 1,12% (n=1) optou por não responder (Tabela 33).

Tabela 33- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?.*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	4	4,49
NÃO	58	65,17
EM PARTE	26	29,21
B/SR	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos enfrentam certos obstáculos para buscar informações (46,67%, n=14), sabem fazê-lo sem embaraço (33,33%, n=10) ou não tem dificuldades (20%, n=6) (Tabela 34).

Tabela 34- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	10	33,33
NÃO	6	20,00
EM PARTE	14	46,67
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Entre o terceiro grupo (sem idade), 55,56% (n=5) sabem buscar informações sem dificuldades, 33,33% (n=3) enfrentam dificuldades e 11,11% (n=1) enfrentam parciais obstáculos (Tabela 35).

Tabela 35- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*.” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	5	55,56
NÃO	3	33,33
EM PARTE	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 12 ilustra a frequência total (n=128) da Q8 conforme os anos do EM.

Figura 12- Frequência total sobre “*Você tem dificuldades para buscar informações na internet?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q9- Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?

Os jovens sabem identificar/avaliar se o material atendeu sua necessidade, conforme apontou 80,90% (n=72) dos respondentes, 15,73% (n=14) sabem parcialmente e 3,37% (n=3) não conseguem fazê-lo (Tabela 36).

Tabela 36- Frequência de Dados sobre “Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?”. de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	72	80,90
NÃO	3	3,37
EM PARTE	14	15,73
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos também conseguem avaliar os materiais de acordo com sua necessidade, segundo 73,33% (n=22) da amostra, 16,67% (n=5) conseguem parcialmente e 10% (n=3) não conseguem avaliar (Tabela 37).

Tabela 37- Frequência de Dados sobre “Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?”. de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	22	73,33
NÃO	3	10,00
EM PARTE	5	16,67
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

O terceiro grupo traz resultados similares, apontando 66,67% (n=6) que conseguem avaliar tal necessidade, 22,22% (n=2) parcialmente e 11,11% (n=1) não podem avaliar.

Tabela 38- Frequência de Dados sobre “Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?”. de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	6	66,67
EM PARTE	2	22,22
NÃO	1	11,11
Total	9	100

A frequência total para a Q9 (n=128) são apresentados na Figura 13.

Figura 13- Frequência total sobre “Ao encontrar a informação na internet, consegue saber se o material atendeu sua necessidade?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q10 - Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?

Os jovens verificam se o material recuperado da internet é o suficiente, quando encontram o tipo de material que precisam (65,17%, n=58), delimitam a busca para certa quantidade (17,98%, n=16), não se preocupam com quantidade (10,11%, n=9) ou quando se esgotam as tentativas sem encontrar material (5,62%, n=5) (Tabela 39).

Tabela 39- Frequência de Dados sobre “Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Quando encontra o tipo de material que precisa	58	65,17
Estipula/delimita a busca a certa quantidade de material	16	17,98
Não se preocupa com a quantidade	9	10,11
Quando (após tentativas) não encontra mais material	5	5,62
Outros	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos também verificam se o material recuperado da internet é o suficiente, quando encontram o tipo de material que precisam (56,67%, n=17), ou não se preocupam com a quantidade (16,67%, n=5), quanto não mais encontram materiais (13,33%, n=4) ou delimitam a busca (10%, n=3) (Tabela 40).

Tabela 40- Frequência de Dados sobre “*Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Quando encontra o tipo de material que precisa	17	56,67
Não se preocupa com a quantidade	5	16,67
Quando (após tentativas) não encontra mais material	4	13,33
Estipula/delimita a busca a certa quantidade de material	3	10,00
Outros	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Os alunos (do terceiro grupo) apontam similaridade com os adultos e jovens, cessando a busca quando encontram o que precisam (55,56%, n=5) ou não se preocupam com quantidade (33,33%, n=3); dos quais (11,11%, n=1) não se manifestou (Tabela 41).

Tabela 41- Frequência de Dados sobre “*Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?*.” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Quando encontra o tipo de material que precisa	5	55,56
Não se preocupa com a quantidade	3	33,33
B/SR	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 14 apresenta as frequências totais para a Q10 dos alunos EJA (n=128).

Figura 14- Frequência total sobre “Como faz ou sabe se a quantidade de material recuperado na internet foi o suficiente?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q11 – Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?

Os jovens fazem comparação entre os materiais recuperados na internet (56,18%, n=50), realizam de maneira parcial (26,97%, n=24) ou não efetuam tal comparação (16,85%, n=15) (Tabela 42).

Tabela 42- Frequência de Dados sobre “Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	50	56,18
NÃO	15	16,85
EM PARTE	24	26,97
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos comparam os materiais recuperados na internet (66,67%, n=20), indicando uma maior preocupação em relação aos jovens. Os resultados para os que fazem parcialmente foram os mesmos que os jovens (26,67%, n=8) e uma parcela menor não realiza esse cotejo (6,67%, n=2) (Tabela 43).

Tabela 43 - Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	20	66,67
NÃO	2	6,67
EM PARTE	8	26,67
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

O terceiro grupo de alunos também fazem cotejo entre os materiais encontrados (33,33%, n=3), outros não realizam (44,44%, n=4) e 22,22% (n=2) de forma parcial (Tabela 44).

Tabela 44 - Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
NÃO	4	44,44
SIM	3	33,33
EM PARTE	2	22,22
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

Na Figura 15 são apontadas as frequências totais (n=128) da Q11.

Figura 15- Frequência total sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q12 - Como podemos saber se a informação encontrada na internet é verdadeira e confiável?

Os jovens afirmam que o site ou local onde está disponível a informação é uma conduta para avaliar a veracidade e confiabilidade da fonte/informação (47,19%, n=42), outros alunos não sabem dizer ou avaliar (21,35%, n=19), pelo tipo de material (13,48%, n=12), conteúdo (11,24%, n=10) ou título (3,37%, n=1) (Tabela 45).

Tabela 45- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Pelo site ou local onde está disponibilizada	42	47,19
Não sabe dizer ou avaliar	19	21,35
Pelo tipo de material	12	13,48
Pelo conteúdo	10	11,24
Pelo título	3	3,37
Não se preocupa com isso	1	1,12
Pelo autor	1	1,12
Outros	1	1,12
Pelo ano	0	0,00
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	0	0,00
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos trazem resultados similares, no qual 50% (n=15) afirma que o site é uma fonte para avaliação, 23,33% (n=7) não sabem dizer, 10% (n=3) pelo tipo de material, 6,67% (n=2) conteúdo e 3,33% (n=1) pelo título (Tabela 46).

Tabela 46- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Pelo site ou local onde está disponibilizada	15	50,00
Não sabe dizer ou avaliar	7	23,33
Pelo tipo de material	3	10,00
Pelo conteúdo	2	6,67
Pelo título	1	3,33
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	1	3,33
Outros; pesquisa em outros sites confiáveis o mesmo assunto	1	3,33
Não se preocupa com isso	0	0,00
Pelo ano	0	0,00
Pelo autor	0	0,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Os alunos (sem indicativo de idade) avaliam a informação pelo site ou local onde está disponível (55,56%, n=5), 22,22% (n=2) não sabem avaliar, 11,11% (n=1) pelo tipo de material ou não se preocupam com isso (11,11%, n=1) (Tabela 47).

Tabela 47- Frequência de Dados sobre “*Você faz comparação entre os materiais que encontrou na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Pelo site ou local onde está disponibilizada	5	55,56
Não sabe dizer ou avaliar	2	22,22
Pelo tipo de material	1	11,11
Não se preocupa com isso	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A frequência total para a Q11, de acordo com os alunos da EJA (n=128) pode ser observada na Figura 16.

Figura 16- Frequência total sobre “Como podemos saber se a informação encontrada na internet é verdadeira e confiável?”. de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q13 - Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?

Após efetuarem buscas na internet, 56,18% (n=50) dos jovens são capazes de identificar o assunto, sua relevância e aplicabilidade, 37,08% (n=33) conseguem fazê-lo parcialmente e 6,74% (n=6) não se consideram capazes (Tabela 48).

Tabela 48- Frequência de Dados sobre “Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	50	56,18%
NÃO	6	6,74%
EM PARTE	33	37,08%
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Quanto aos adultos, 50% (n=15) afirmaram ser capazes em responder sobre o assunto, motivo/importância e uso de uma informação recuperada da internet, 40% (n=12) sabem em parte, 6,67% (n=2) não sabem responder e 3,33% (n=1) não se manifestou (Tabela 49).

Tabela 49- Frequência de Dados sobre “Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	15	50,00
NÃO	2	6,67
EM PARTE	12	40,00
B/SR	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Do terceiro grupo de respondentes, 55,56% (n=5) sabem responder acerca do assunto, relevância e uso de uma informação encontrada na internet, 22,22% (n=2) em parte, e outros (22,22%, n=2) não se consideram capaz (Tabela 50).

Tabela 50- Frequência de Dados sobre “Após ler o material encontrado na internet: Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	5	55,56
NÃO	2	22,22
EM PARTE	2	22,22
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 17 informa as frequências para a Q13, conforme o total de alunos EJA (n=128).

Figura 17- Frequência total sobre “Após ler o material encontrado na internet: “Consegue responder as perguntas: o quê (assunto)? Por quê (motivo)? Para quê (uso/aplicação)?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q14 - Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?.

Ao ler um material, 60,67% (n=54) conseguem interpretar, relacionar as ideias/conteúdo e passá-las ao papel, 31,46% (n=28) afirmam sabê-lo em parte e 7,87% (n=7) não podem fazê-lo (Tabela 51).

Tabela 51- Frequência de Dados sobre “Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	54	60,67
NÃO	7	7,87
EM PARTE	28	31,46
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os resultados obtidos entre os adultos estão próximos ao informado pelos jovens, onde 60% (n=18) dizem ser capazes de interpretar, relacionar e escrever a partir/durante a leitura, 26,67% (n=8) parcialmente e 10% (n=3) não sabem ou podem executar (Tabela 52).

Tabela 52- Frequência de Dados sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	18	60,00
NÃO	3	10,00
EM PARTE	8	26,67
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

A grande maioria (77,78%, n=7) no terceiro grupo, apontou saber ler, interpretar e escrever as ideias no papel, e outros 22,22% (n=2) afirmaram que não conseguem fazê-lo. (Tabela 53).

Tabela 53- Frequência de Dados sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	7	77,78
NÃO	2	22,22
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

As respostas obtidas conforme total de alunos (n=128) para a Q14, são demonstradas na Figura 18.

Figura 18- Frequência total sobre “*Durante a leitura do material, consegue interpretar, relacionar as ideias e escrevê-las no papel?*” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q15 - Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?

Uma grande parcela dos jovens (61,80%, n=55) dizem não apresentar dificuldades para organizar ou usar informações da internet, 24,72% (n=22) apresentam certos obstáculos nessas ações, 12,36% (n=11) enfrentam dificuldades (Tabela 54).

Tabela 54- Frequência de Dados sobre “Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	11	12,36
NÃO	55	61,80
EM PARTE	22	24,72
B/SR	1	1,12
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

A maioria dos estudantes adultos (46,67%, n=14) não enfrenta dificuldades para organização e uso da informação, 33,33% (n=10) têm dificuldades, 16,67% (n=5) em parte e 3,33% (n=1) optou por não responder (Tabela 55).

Tabela 55- Frequência de Dados sobre “Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	10	33,33
NÃO	14	46,67
EM PARTE	5	16,67
B/SR	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Para o terceiro grupo, há dificuldades para organizar e usar a informação por 44,44% (n=4) dos estudantes, outros 44,44% (n=4) não apresentam embaraços e 11,11% (n=1) de forma parcial (Tabela 56).

Tabela 56- Frequência de Dados sobre “*Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
SIM	4	44,44
NÃO	4	44,44
EM PARTE	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

Na Figura 19 são apontadas as frequências totais (n=128) para a Q15.

Figura 19- Frequência total sobre “*Você tem dificuldades para organizar ou usar as informações que encontrou na internet?*” de acordo com os alunos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

Q16 - Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?

Quando perguntado aos jovens sobre as possíveis dificuldades para organização da informação, 30,34% (n=27) não assinalaram nenhuma das alternativas propostas na Q16, 20,22% (n=18) têm dificuldades para a escrita e redação, 14,61% (n=13) na comparação nas informações encontradas na internet, 8,99% (n=8) na apresentação das informações, e 7,87% (n=7) na síntese, resumo e avaliação da informação (7,87%, n=7), dentre outras dificuldades com menor representatividade (Tabela 57).

Tabela 57- Frequência de Dados sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?*.” de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Nenhuma das alternativas	27	30,34
Escrita e Redação após leitura do material selecionado	18	20,22
Comparação entre as informações encontradas ou selecionadas	13	14,61
Como disponibilizar e/ou apresentar as informações selecionadas	8	8,99
Síntese / elaboração de resumos a partir do material selecionado	7	7,87
Avaliação das informações encontradas	7	7,87
Todas as alternativas	5	5,62
Identificação e Seleção da informação relevante	2	2,25
Leitura do material encontrado	2	2,25
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	0	0,00
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Entre os adultos, foi identificadas as mesmas proporções (%) em distintas dificuldades, sendo 16,67% (n=5) para escrita e redação, nenhuma das alternativas, elaboração de resumos e todas as alternativas da Q16, seguidos de 13,33% (n=4) para a avaliação da informação, comparação entre informações (6,67%, n=2) e outras dificuldades com menor representatividade (3,33%, n=1) (Tabela 58).

Tabela 58- Frequência de Dados sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?*.” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade	
	(n)	%
Escrita e Redação após leitura do material selecionado	5	16,67
Nenhuma das alternativas	5	16,67
Síntese / elaboração de resumos a partir do material selecionado	5	16,67
Todas as alternativas	5	16,67
Avaliação das informações encontradas	4	13,33
Comparação entre as informações encontradas ou selecionadas	2	6,67
Como disponibilizar e/ou apresentar as informações selecionadas	1	3,33
Identificação e Seleção da informação relevante	1	3,33
Leitura do material encontrado	1	3,33
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	1	3,33
Total	30	100

Fonte: próprio autor

O terceiro grupo de alunos (sem idade) assinalou nenhuma das alternativas (33,33%, n=2), escrita e redação, disponibilização da informação, avaliação da informação, comparação, identificação e seleção de informação relevante e leitura do material correspondendo a 11,11% (n=1) para cada (Tabela 59).

Tabela 59- Frequência de Dados sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?*.” de acordo com o terceiro grupo de alunos que não manifestaram idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Nenhuma das alternativas	3	33,33
Escrita e Redação após leitura do material selecionado	1	11,11
Como disponibilizar e/ou apresentar as informações selecionadas	1	11,11
Avaliação das informações encontradas	1	11,11
Comparação entre as informações encontradas ou selecionadas	1	11,11
Identificação e Seleção da informação relevante	1	11,11
Leitura do material encontrado	1	11,11
Síntese / elaboração de resumos a partir do material selecionado	0	0,00
Todas as alternativas	0	0,00
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	0	0,00
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 20 aponta os resultados obtidos na Q16 conforme a distribuição total (n=128) dos alunos EJA.

Figura 20- Frequência total sobre “*Quais dificuldades você encontra para organizar ou usar as informações da internet?*.” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Q17 – De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?

A última questão de múltipla escolha buscou sugestões dos alunos para auxílio para manejo das informações. Entre os jovens, (51,69%, n=46) gostariam de cursos, oficinas ou treinamentos, 15,73% (n=14) preferem projetos em parceria, outros 12,36% (n=11) atividades extraclasse com docente e bibliotecário, 8,99% (n=8) uso de materiais didáticos/apoio aos alunos, 5,62% (n=5) através de exercícios e atividades em sala de aula, 2,25% (n=2) palestras informativas e 1,12% (n=1) ressaltou que todas as alternativas são importantes para esse auxílio aos educandos (Tabela 60).

Tabela 60- Frequência de Dados sobre “De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?”. de acordo com os alunos jovens (18 a 29 anos, n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Oferecer cursos, oficinas ou treinamentos aos alunos	46	51,69
Propor e realizar projetos em parceria entre docente, aluno e biblioteca	14	15,73
Realizar atividades extraclasse (biblioteca) c/docente e bibliotecário	11	12,36
Oferecer material didático ou de apoio ao aluno	8	8,99
Propor exercícios ou atividades em sala de aula	5	5,62
Realizar palestras informativas	2	2,25
Outros: nenhuma das alternativas	1	1,12
Outros: Todas as alternativas	1	1,12
Outros: oferecer mais apoio em qualquer atividade	1	1,12
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	0	0,00
Total	89	100

Fonte: próprio autor.

Os adultos também destacaram a importância dos cursos e treinamentos, correspondendo a 50% (n=15) dos respondentes, 16,67% (n=5) atividades em sala, 10% (n=3) projetos (com docente) realizados na biblioteca e materiais didáticos para apoio aos alunos (10%, n=3), sendo que 3,33% (n=1) não se manifestou (Tabela 61).

Tabela 61- Frequência de Dados sobre “*De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?*” de acordo com os alunos adultos (30 a 59 anos, n=30) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Oferecer cursos, oficinas ou treinamentos aos alunos	15	50,00
Propor exercícios ou atividades em sala de aula	5	16,67
Propor e realizar projetos em parceria entre docente, aluno e biblioteca	3	10,00
Oferecer material didático ou de apoio ao aluno	3	10,00
Realizar palestras informativas	3	10,00
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	1	3,33
Realizar atividades extraclasse (biblioteca) c/ docente e bibliotecário	0	0,00
Total	30	100

Fonte: próprio autor.

Os alunos do 3º grupo (sem idade), preferem cursos, oficinas e treinamentos (44,44%, n=4), 33,33% (n=3) atividades extraclasse (participação docente e bibliotecário), 11,11% (n=1) os materiais didáticos ou de apoio e 11,11% (n=1) não respondeu (Tabela 62).

Tabela 62- Frequência de Dados sobre “*De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?*” de acordo com o grupo de alunos que não manifestaram a idade (n=9) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Alternativa/Opção	Quantidade (n)	%
Oferecer cursos, oficinas ou treinamentos aos alunos	4	44,44
Realizar atividades extraclasse (biblioteca) c/ docente e bibliotecário	3	33,33
Oferecer material didático ou de apoio ao aluno	1	11,11
EM BRANCO/SEM RESPOSTA	1	11,11
Total	9	100

Fonte: próprio autor.

A Figura 21 apresenta a frequência total dos alunos EJA (n=128) para a Q17

Figura 21- Frequência total sobre “De que maneira a escola, professor e a biblioteca podem auxiliá-lo na busca e uso das informações?” de acordo com os alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

Fonte: próprio autor.

A seguir são apresentados os resultados das questões dissertativas, referentes a 5ª e 6ª categoria de análise, sendo a **5ª categoria – Informação** (questão 20) e **6ª categoria – Competência em Informação** (questões 18, 19, 21). Dessa maneira, o Quadro 1 (Q20) apresenta nove atributos, função ou importância da informação para a vida pessoal e profissional, apontado pelos alunos jovens e adultos.

Quadro 2 - Funções e qualidades atribuídas à Informação pelos alunos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=128), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016.

1. Importante para aprender mais
2. Importante para o aprendizado
3. Importante para o crescimento e o aperfeiçoamento
4. Importante para o futuro e para a evolução pessoal
5. Para aplicar o que foi aprendido no trabalho
6. Para auxiliar os filhos em idade escolar
7. Para evoluir e acompanhar o mundo atual.
8. Para manter-se atualizado
9. Proporcionar melhores oportunidades no mercado de trabalho

Fonte: próprio autor.

Quanto a 6ª categoria de **Competência em Informação**, em particular, sobre o objetivo de uso do laboratório de informática e sala de leitura, os alunos jovens e adultos afirmaram não conhecer e/ou não utilizar tais dependências.

No que tange aos temas de interesse, foram identificados 36 (trinta e seis) assuntos/categoria de assuntos entre os jovens, relacionados à conhecimentos de educação formal e/ou não formal (Quadro 3).

Quadro 3 - Temas e assuntos de interesse de alunos jovens (n=89) do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016

Q 19 - Quais temas ou assuntos despertam seu interesse? (Jovens)	
1.	Animais / Natureza / Plantas
2.	Assuntos em geral (sem preferência)
3.	Assuntos polêmicos
4.	Assuntos relacionados às Exatas
5.	Assuntos relacionados à informação
6.	Assuntos relacionados à Sociedade
7.	Astronomia
8.	Biologia / Corpo humano
9.	Cidadania / Moradores de Rua
10.	Ciência
11.	Cinema / Filmes
12.	Crianças / Abandono de menores
13.	Direito
14.	Drogas
15.	Economia / Profissões
16.	Educação / Leitura / Livros
17.	Engenharia
18.	Esporte / Futebol / Jogos
19.	Filosofia
20.	História / Histórias Medievais / Escravidão / História do Brasil
21.	Informática / Tecnologia
22.	Línguas (Português e Inglês)
23.	Moda / Estética / Arte
24.	Música
25.	Notícias / Atualidades / Jornalismo / Entretenimento / Lazer
26.	Política / Crise política
27.	Português / Redação
28.	Psicologia / Pessoas
29.	Química
30.	Redes Sociais / Internet
31.	Religião
32.	Romance / Romantismo
33.	Saúde / Doenças Sexualmente Transmissíveis
34.	Sociologia
35.	Temas livres / Cotidiano
36.	Ufologia.

Fonte: próprio autor.

Entre os adultos, verificou-se 26 (vinte e seis) assuntos/categoria de assuntos entre os jovens, relacionados à conhecimentos de educação formal e/ou não formal (Quadro 4).

Quadro 4 - Temas e assuntos de interesse de alunos adultos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=30), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016

Q 19 - Quais temas ou assuntos despertam seu interesse? (Adultos)	
1.	Alimentação / Saúde
2.	Anúncios
3.	Artes
4.	Assuntos bíblicos
5.	Biologia
6.	Comportamento / Valores / Ética
7.	Concursos Públicos
8.	Conhecimento em geral
9.	Culinária / Receitas
10.	Educação / Ensino Fundamental
11.	Entretenimento
12.	Filmes
13.	História
14.	Internet / Uso da internet
15.	Jogos de lógica
16.	Livros
17.	Matemática
18.	Meio ambiente
19.	Moda
20.	Notícias / Jornais
21.	Palestra
22.	Política / Política Brasileira
23.	Português / Redação / Escrita
24.	Profissões
25.	Química
26.	Todos os assuntos

Fonte: próprio autor.

A Q21 identificou os possíveis significados e entendimentos pelos alunos adultos e jovens, acerca do conceito de CoInfo, o qual, destacam-se 15 (quinze) interpretações ora relacionadas as Competência individuais e da informação, ou ambas (Quadro 5).

Quadro 5 – Significados do conceito Competência em Informação pelos adultos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=30), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016

Q21 – Em sua opinião, o que significa o termo Competência em Informação? (Adultos)	
1.	Achar uma solução (a partir das informações) para encontrar-se dentro da própria realidade/mundo
2.	Aluno/indivíduo com interesse pelo estudo
3.	Conhecimento, capacitação e aprimoramento
4.	Consciência das coisas do mundo e da própria realidade
5.	Dominar bem o uso da internet, tornando-se uma pessoa informada
6.	Estar “conectado” com as notícias
7.	Estar bem preparado com a novas tecnologias
8.	Estar informado sobre os acontecimentos no Brasil e no Mundo
9.	Informação é tudo aquilo que nos mantém informados.
10.	Legitimidade da informação atrelada às questões sociais e políticas, em prol da comunidade
11.	Obter informações rápidas e precisas na internet
12.	Receber informações de/com qualidade
13.	Ser responsável e alcançar os objetivos
14.	Ser responsável pelas informações que dá/fornece, dar informação correta
15.	Ser uma pessoa bem informada e com estudo

Entre os jovens foram encontrados 18 (dezoito) significados sobre o termo Competência em Informação (Q21), destacando habilidades individuais e da informação, ou ambas (Quadro 6).

Quadro 6 –Significados do conceito Competência em Informação pelos jovens do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (n=89), obtidas através de Questionário aplicado em uma Escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, maio de 2016

Q21 – Em sua opinião, o que significa o termo Competência em Informação? (Jovens)	
1.	Está atrelada à responsabilidade, conhecimento e desenvolvimento
2.	Estar feliz [satisfeito] com a informação que procurou
3.	Informação clara e precisa
4.	Informação com respaldo (segura e verdadeira)
5.	Pessoa determinada, que reconhece sua capacidade de conquistar informações e utilizar em sua vida
6.	Pessoas que tem conhecimento de informática
7.	Saber buscar e usar a informação da internet
8.	Saber do que se trata todos os tipos de informações e conhecimentos
9.	Ser competente no que faz e ser capaz de executar certas atividades
10.	Ser competente no que for fazer com as informações
11.	Ser uma pessoa capaz de fornecer e receber informações
12.	Ser uma pessoa dedicada, ter o desejo de aprender mais e com maiores detalhes/aprofundamento
13.	Ser uma pessoa informada, estar atualizada das notícias
14.	Significa qualidade da informação
15.	Significa saber passar uma boa informação e também uma informação verdadeira
16.	Ter a noção do que está fazendo, ter a certeza de algo (fazê-lo com segurança)
17.	Uma [pessoa] apta com conhecimento
18.	Verificar se as informações da internet são verdadeiras e confiáveis, saber lidar com elas.

Fonte: próprio autor.

Vase with Red Poppies and Daisies (1890) Vincent Van Gogh

Discussão

---

5 DISCUSSÃO

A seguir os resultados serão discutidos, conforme as categorias para estabelecidas para a análise de conteúdo, sendo: 1ª categoria – **Busca de informação** (representada pelas questões 1 a 4); 2ª categoria – **Seleção das fontes de informação** (questões 5,6,7); 3ª categoria – **Avaliação das fontes de informação** (questões 8 a 12); 4ª categoria – **Organização e Uso da informação** (questões 13 a 16); 5ª categoria – **Informação** (questão 20); 6ª categoria – **Competência em Informação** (questões 17,18, 19, 21).

Ao que se refere ao perfil dos alunos da EJA, vê-se que é marcado pela heterogeneidade, constituído por distintas gerações (jovem e o adulto), que apresentam necessidades e características (biológica, psicológica, socioeconômica, cultural, política e legal) específicas. Neste sentido, se identificam variados interesses, com tempos e distintos ritmos de aprendizagem. Tais diferenças enobrecem a prática pedagógica, pois celebra e respeita a diversidade, transformando-o num processo dinâmico e plural (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

De acordo com pesquisa nacional realizada por INEP/MEC (2013) houve 3,7 milhões de pessoas matriculadas na modalidade EJA, e de acordo com PNAD/IBGE (2013) 13,3 milhões (8,5%) de indivíduos (com idade igual ou superior a 15 anos) são consideradas analfabetas (SILVA, 2015).

Por outro lado, Di Pierro (2016) alerta para a crise do ensino de jovens e adultos no Brasil, destacando a alarmante queda de matrículas registradas em 3,2 milhões nesta modalidade de ensino, desde o Censo Escolar realizado em 2007, e dos 13 milhões de analfabetos e 27% de analfabetos funcionais conforme IBGE (2014). Tais dados segundo a pesquisadora ferem os direitos educativos garantidos em legislação, já que a EJA é de grande importância para o crescimento do país. Menos de 5% dos alunos que não concluíram o ensino fundamental estão frequentando a EJA, pois jovens e adultos não se identificam com modelo de ensino, considerado inadequado às suas expectativas, e 43% de jovens (até 19 anos) não haviam terminado o ensino médio em 2014 (CATELLI JÚNIOR, 2016).

Na região de Ribeirão Preto/SP, destacam-se 5866 matrículas no Ensino Médio (modalidade EJA presencial) no período de 2010 a 2015, sendo o número de matrículas (ano): n=1375 (2010), n=1473 (2011), n=726 (2012), n=753 (2013), n=732 (2014) e n=807 (2015), (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO, 2016).

Neste estudo observou-se que os homens são a maioria entre os jovens, e as mulheres se destacam entre os adultos. Verifica-se que com o aumento de estudantes mulheres na EJA, encontra-se neste espaço a possibilidade em dividir experiências e para a sociabilização, as quais, relatam inúmeros motivos para a volta à escola: busca por melhores oportunidades pessoais e profissionais, auxílio aos filhos que estão em fase escolar, retorno ao trabalho para contribuir para a renda familiar, aprender a ler, vontade de cursar uma faculdade ou curso técnico (VIGANO; LAFFIN, 2016).

Estes alunos trabalham em variadas ocupações e dividem-se entre o tempo dedicado ao trabalho e aos estudos, assim como, tiveram a necessidade de realizar um intervalo sem estudos (desde o término do ensino fundamental) e ingresso no ensino médio. Vê-se que a procura pela escola e a conclusão dos estudos trata-se de um projeto de vida para estes alunos, pois é uma decisão que depende de variáveis, como: tempo e disposição, influência de terceiros (família, filhos, marido, patrão), recursos financeiros, condições, meios de transporte e locomoção, num processo contínuo de ingresso e desistência (BARRETO, 2006).

Os alunos da modalidade EJA precocemente experienciam o trabalho e adquirem responsabilidades, seja ao cuidar da casa e dos irmãos enquanto os pais trabalham ou realizando serviços para complementar a renda da família. Neste sentido, pode-se afirmar que os alunos EJA são na grande maioria, trabalhadores, e que grande parte de seus conhecimentos resultam das funções/ofícios que executam; os saberes informais, mas que serão de grande valia na obtenção de novos conhecimentos (BARRETO, 2006).

Outra questão diz respeito à versatilidade de atividades ou ofícios que esses alunos realizam para garantir a sua sobrevivência. Dessa maneira, seria pertinente à escola (juntamente com o governo) auxiliar para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências pessoais e profissionais, para garantir melhores oportunidades e de administração de vida desses sujeitos (BARRETO, 2006).

Di Pierro (2016) ressalta que existe uma dificuldade dos alunos para equilibrar o tempo de emprego e escola, e restrição de horários (classes noturnas, horário rigoroso e currículo restritamente escolar). Cada aluno tem seus anseios e necessidades, além de um motivo que os levem a concluir os estudos. Neste sentido, um modelo que reproduz o ensino fundamental e médio regular não se torna atrativo, pois esses educandos têm uma bagagem de vida, de cultura e de trabalho, assim como, precisaram criar estratégias para resolução de (seus) problemas e constituíram família, portanto, necessitam de um currículo flexível.

A autora ressalta que a mobilização dos adultos para a educação contínua se depara com questões de prioridade na vida do indivíduo (trabalho, família, comunidade, religião, etc), comum à população brasileira, mas também em outros países. Vê-se pouca convocação e divulgação pelo governo e poder público, a qual se restringe a comunicação de abertura de vagas na EJA pelo Diário Oficial. Sugere-se o uso das redes sociais e dos meios de comunicação variados (internet, celular, rádio e televisão) para atrair esses adultos (DI PIERRO, 2016).

A escola pública *La Verneda*, localizada na Espanha é um modelo de ensino que une currículo regular e específico para EJA, com flexibilidade de horários e de funcionamento nos três períodos (manhã, tarde e noite); que juntamente com o ensino regular, o aluno pode realizar aulas extras na área de conhecimento que lhe interessa (em níveis variados e com acúmulo de créditos) e realizar módulos interdisciplinares com duração de 3-4 meses. Assim sendo, torna-se possível ajustar a organização e [tempo] escolar a necessidades dos alunos. Uma possível implementação no Brasil deste modelo seria complexa, visto que a regulamentação do ensino é rigorosa, e ainda persiste no país, um modelo de ensino supletivo que não inclui essa diversificação e flexibilidade (DI PIERRO, 2016).

Para Barreto (2016) a escola é também um ambiente de sociabilidade e interação social, por essa razão, a elaboração de atividades e projetos em grupo ou de situações-problema enfrentados na comunidade, permite-os compartilhar experiências e ajudar uns aos outros, estimulando o pensamento crítico e o senso coletivo. Vigano e Laffin (2016) alertam que a escola, isoladamente, não é capaz de abarcar todas as particularidades que constituem a Educação de jovens e adultos, porém, é um fecundo campo de estudo que merece atenção dos pesquisadores, pois se trata de um espaço de sociabilização, busca de autonomia e empoderamento do indivíduo.

A relevância da EJA não se limita ao mercado e a formação de mão de obra qualificada, mas também, para a constituição de cidadania e inserção de jovens e adultos na política e cultura, além de promover um diálogo entre as gerações; uma vez que, o desenvolvimento do país depende do jovem e do adulto (DI PIERRO, 2016). Catelli Júnior (2016) reforça que a políticas públicas não devem antagonizar a educação de crianças e adolescentes em detrimento aos jovens e adultos, visto que o nível de alfabetismo de crianças tem forte relação com a escolaridade dos pais, de acordo com estudos realizados pelo INAF.

Grande parte dos alunos relata que estudar contribui para a conquista de um emprego, uma oportunidade de crescimento na empresa, ou ainda, um melhor trabalho, sabendo-se que

a escolarização básica ou ensino médio são um dos pré-requisitos para contratação do empregado. Contudo, não é a único incentivo que os fazem procurar a escola, mas também pela “[...] a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação de capacidade e dignidade que traz satisfação pessoal” (BARRETO, 2006, p. 22).

[...] os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos. (ARROYO, 2006, p. 30).

Outra questão, diz respeito às expectativas e o imaginário construído por estes jovens e adultos, que nem sempre são correspondidas. Os adultos esperam deparar com um modelo convencional de ensino (aulas expositivas), cópia e grande quantidade de lição de casa, pois creem que a repetição leva a boa aprendizagem. Estes podem se mostrar resistentes às práticas ativas de aprendizagem, que incentivam a participação e o debate, os trabalhos em grupo e atividades inovadoras, no entanto, também almejam que além de conhecimento escolar, possam ter suas necessidades individuais atendidas, imprimindo sua marca no mundo (BARRETO, 2006).

Os jovens e adultos tem abundante *saber sensível*, devido sua experiência e são altamente receptivos e acessíveis para busca de novos conhecimentos e de vivências oportunizadas pela escola. Essa atitude é positiva e deve ser bem explorada pelo docente de maneira a prepará-los à conhecimentos mais complexos, como o saber científico. Já o saber cotidiano, é o saber da “concretude”, da “realidade” que se dá pela ação reflexiva que produz ou cria soluções para os inúmeros desafios que enfrentam esses alunos. É o conhecimento informal, das ruas, o senso comum; um saber elaborado, porém, não sistematizado. Infelizmente, são conhecimentos pouco valorizados no ambiente escolar (BARRETO, 2006).

Pode-se afirmar que os alunos de EJA reúnem conhecimentos de grande valia, adquiridos na comunidade, em mercados formais ou informais de trabalho e de experiências de vida, que estão relacionados às diversas “áreas” ou domínios de conhecimento, tais como: química, física, matemática, biologia, língua materna, agronomia, artesanato, medicina, economia, cultura, etc. Estes conhecimentos refletem a formação integral e contínua e uma necessidade ao desenvolvimento individual e social, conforme defende Paulo Freire (1987) (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

A obtenção de conhecimentos não ocorre de maneira linear ou por sua condensação, mas sim, pelo confronto àqueles anteriormente adquiridos num movimento de desconstrução e superação de antigos saberes, assim como, não se encontra apenas na realidade ou no sujeito, pois o conhecimento é concepção do sujeito, inserido na sociedade e mediado pela realidade. Sendo assim, o aprendizado tem estreita relação com o viver, o sentir e a compreensão de mundo, quando há atribuição de sentido e significado pelo indivíduo, associando-o com saberes já adquiridos (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Neste sentido, o desafio da educação é trabalhar com esta pluralidade, abraçando sujeitos com distintos anseios, necessidades e histórias de vida, pois, o anseio do jovem se distingue do adulto e idoso (e vice-versa), e é neste sentido que se deve buscar uma aproximação dessas diferenças, para que juntos, possam ensinar e aprender um com os outros (SANTOS; NASCIMENTO, 2014). É preciso reconhecer que esses jovens e adultos são portadores de conhecimentos de vida, resultante de suas experiências no trabalho e na comunidade, o que contribuirá para a valorização e resgate de sua autoestima e confiança. O acolhimento e respeito ao aluno estimula um canal de comunicação e de aprendizado ao integrar conhecimentos formais (escolares) e informais (BARRETO, 2006).

De acordo com Barreto (2006) é comum indivíduos que realizam os estudos na vida adulta, seja após um afastamento ou seu início propriamente dito. Jovens e adultos ingressam à escola e trazem consigo suas crenças e experiências construídas em sua trajetória e pela concepção de mundo influenciada por questões familiares, profissionais, culturais e ambientais, mais voltada, inicialmente, ao *ver* e *fazer* e a partir do estudo, prepara-os para o *olhar* (crítico e investigativo).

Representações sociais sobre a escola e desempenho são idealizadas pelo aluno, que não se restringem ao ambiente escolar, pois é/está influenciada por expectativas e cobranças do próprio educando, mas também, pelos professores, familiares e amigos. Quando não atingem tais expectativas, comumente são vítimas de preconceito e são associados a burros, preguiçosos, deficientes ou lerdos. Estes estereótipos são altamente prejudiciais a confiança e aceitação do sujeito, deixando profundas marcas que afetam a sua autoimagem e podem refletir comportamentos de grande timidez, inquietação ou agressividade em sala de aula (BARRETO, 2006). A EJA sofre um estigma de educação desvalorizada e de “segunda chance” para os indivíduos que não puderam estudar quando adolescentes ou sofreram reprovação inúmeras vezes (VIGANO; LAFFIN, 2016).

Kuenzer (2007) trata da relação dual entre trabalho e educação, inseridas num contexto de “exclusão includente” e de “inclusão excludente”. Neste sentido, a exclusão includente se dá pela supressão do mercado formal e aumento da terceirização e da informalidade, pela recontração de trabalhadores com salários mais baixos e do trabalho precarizado. Em contrapartida, a inclusão excludente ocorre sob o discurso da “escola para todos”, pela ausência de cuidado com a qualidade de ensino e da “empurraterapia” [aumento dos analfabetos funcionais], da certificação vazia (educação como mercadoria) e da aparente ideia de inclusão.

Negar o direito a educação do jovem e do adulto reforça a disparidade de poder que firmam as relações entre capital e o trabalho, tanto quanto, deflagra a subordinação do Estado aos interesses do mercado. Alia-se a esse contexto, o estereótipo da pobreza e a exclusão social, pelas dificuldades para o acesso (e conclusão) dos estudos, desqualificando-os e legitimando-os a viver à margem da sociedade. É latente o preconceito e a associação destes aos “carentes” e “incapazes”, que necessitam de assistência e ações filantrópicas enquanto garantia de sua subsistência (RUMMERT, 2008).

Historicamente, se identificam processos excludentes e de marginalização das minorias (indígenas, negros, mulheres e homossexuais), fortemente discriminadas por suas características socioeconômicas, políticas e culturais. Inicialmente, as mulheres apresentavam menor escolaridade em relação aos homens, mas ao longo do tempo, fortaleceram-se e conquistaram formação escolar/acadêmica e o mercado de trabalho, numa luta constante por igualdade de direitos (VIGANO; LAFFIN, 2016).

Dessa maneira, uma possível saída e enfrentamento para tal contexto, está na Educação Emancipatória (que ocorre no espaço destas contradições) e que funcione fora do sistema capitalista, num outro modo de produção, possibilitando a separação entre trabalho e capital, sob condições de igualdade, unitariedade e justiça social (KUENZER, 2007). O processo de aprendizagem abrange a expansão/magnitude do conhecimento e seu aperfeiçoamento pelo indivíduo, por sua correlação com a realidade econômica, política, social e cultural da sociedade, que o permite agir com propriedade e autonomia em sua vida (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Para que a educação emancipadora se desenvolva na prática, faz-se necessário: a) respeito à individualidade do aluno; b) produção de conhecimento crítico e útil para a mudança social; c) entendimento do conceito de ensino e aprendizado; d) fomento a criatividade do aluno e professor; e) estímulo ao trabalho coletivo; e) valorização do

professor; f) relação democrática entre professor, instituição e órgãos; g) convívio com a comunidade; h) oferecimento de conteúdo relevante e significativo à realidade do aluno (SANTOS; NASCIMENTO, 2014).

Os desafios da educação são inúmeros e idênticos ao sistema educacional, que implicam uma avaliação de que tipo de educação se almeja, como e para quem será oferecida, quais recursos e tecnologias serão utilizados, quais abordagens e diretrizes são condizentes com educação cidadã, democrática e inclusiva (REIS; PEDROSO; CUNHA, 2010). Catelli Júnior (2016) critica a inserção da EJA na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) pelo motivo que este público possui demandas pessoais e profissionais específicas, que infere um currículo próprio, recursos e financiamentos que garantam um ensino de qualidade, considerando a diversidade de sujeitos que constituem essa modalidade de ensino.

Nesta perspectiva, seria interessante agregar saberes relacionados ao mercado de trabalho, mas que também, os auxiliem para sua vida pessoal: oratória, redação, conhecimento do mercado de trabalho (trabalho formal e não formal), orientação para busca de emprego (agências, elaboração de currículo), noções de empreendedorismo, realização de cursos técnicos ou complementares. Pode-se também abordar os conhecimentos necessários para o desempenho das diferentes ocupações (realizadas pelos alunos), como exemplo, os saberes envolvidos para a função de servente de pedreiro: medidas de peso e comprimento; domínio de área (espaço e cálculo), volume; visão espacial e estética; materiais, produtos e quantidades; domínio do tempo cronológico; noções de misturas, proporções, etc (BARRETO, 2006).

Desta maneira, com base nos resultados e discussões, pôde-se atingir o primeiro objetivo específico desta pesquisa, que nos possibilitou identificar o perfil dos alunos do ensino médio EJA. Adiante, são discutidos os resultados conforme as categorias estabelecidas para a análise:

Quanto à 1ª categoria - **Busca de informação**, verificou-se que grande parcela dos jovens e adultos afirmam ter esse conhecimento, contudo, é considerável aqueles que sabem parcialmente. No que se refere à importância da informação recuperada na internet, ambos os grupos reforçam o auxílio para o crescimento pessoal e profissional, para manter-se atualizado e para aprender coisas novas. Estes alunos aprenderam sozinhos (jovens) ou com parentes (adultos) a utilizarem a internet, marcando a ausência da escola neste processo, e ambos a usam para fins de estudos, lazer e trabalho. Neste contexto, cabe delimitar a importância da pesquisa:

A pesquisa é, portanto, um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, as quais têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando temos um problema e não temos informações para solucioná-lo [...] As pesquisas devem contribuir para a formação de uma consciência crítica ou um espírito crítico do pesquisador [estudante] (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 44).

De acordo com Silva e Tomaél (2004) as TICs estão presentes na rotina dos indivíduos e transformou-se num instrumento de trabalho, porém, requer qualificação e capacitação para seu uso. Neste cenário, os indivíduos também são inundados pela informação (impressa, digital, midiática) enquanto “produto” para venda, consumo e entretenimento.

A [possibilidade] de acesso à informação está atrelada ao desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação, o que oportunizou sua disseminação, transferência de conhecimentos, e aumento da criação e consumo e tratamento da informação (SILVEIRA; CÓRDOVA; BUENO, 2009); SILVA; TOMAÉL, 2004).

Tendo em vista que uma das características da Internet é possibilitar a qualquer pessoa, teoricamente, disponibilizar informações, estas carecem de utilização cuidadosa, principalmente as fontes que estão tornando-se cada vez mais instrumentos de uso constante de estudantes e profissionais (SILVA; TOMAÉL, 2004, p. 5).

O ato de buscar ou pesquisar uma informação gera um processo de elaboração de conhecimentos e de significados. O indivíduo parte de um foco/ponto de vista para procurar uma determinada informação (produto de uma reflexão) para posteriormente comparar e interpretar essas informações. Durante esse processo são acendidos sentidos, percepções, consciência, memória, raciocínios e inteligência – elementares ao ensino e aprendizagem e em seu decurso, o usuário “realiza tarefas cognitivas de seleção, análise, síntese, comparação, organização e escrita, de acordo com sua estrutura cognitiva, seus interesses e necessidades, seus conhecimentos prévios e suas condições internas e externas” (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 156-7).

O conhecimento traduz e reconstrói sinais, signos e símbolos por meio de representações, ideias, concepções e discursos. Sua organização é baseada em princípios que, sumariamente, englobam ligações (conjunções, inclusões) e separações (diferenciações e exclusões). O “ciclo” do conhecimento caminha da separação à ligação (mutuamente), da análise à síntese (reciprocamente) (VARELA; BARBOSA, 2012).

Silveira, Córdova e Bueno (2009) orientam alguns cuidados para a elaboração das estratégias de busca de informação na internet e base de dados: a) definir contexto de busca – verificar tipo de informação que necessita, tempo disponível para efetuar a pesquisa, volume de informação desejada), b) procedimento de busca (itens ou contextos pertinentes à informação desejada, classificação destes itens conforme grau de relevância, palavras chave ou descritores para sua recuperação), c) restrições linguísticas (idioma) e cronológica (tempo-validade da informação), limitação geográfica (disponibilidade a determinados países/locais) e credibilidade da informação, d) definição dos recursos da web (índice, catálogo, metapesquisa).

Prodanov e Freitas (2013) e Silveira, Córdova e Bueno (2009) alertam para as questões éticas e de plágio na escrita científica, os conteúdos devem ser devidamente atribuídos aos seus responsáveis intelectuais. Definem plágio “como o ato de assinar ou apresentar uma obra intelectual de qualquer natureza (texto, música, obra pictórica, fotografia, obra audiovisual), contendo partes de uma obra que pertença a outro autor, sem colocar os créditos para esse autor original” (SILVEIRA; CÓRDOVA; BUENO, 2009. p. 92). E apresentam os tipos comuns de plágio: integral, parcial e conceitual:

Plágio integral – a transcrição, sem citação da fonte de um texto completo

Plágio parcial – a cópia de algumas frases ou parágrafos de diversas fontes, para dificultar a identificação;

Plágio conceitual – a apropriação e um ou vários conceitos, ou de uma teoria, que o autor de um texto apresenta como se fosse seus (SILVEIRA; CÓRDOVA; BUENO, 2009, p. 92).

Quanto as tipologias de fontes de informação, podem ser classificadas em: a) primárias constituída por informação original (periódicos, relatórios científicos, patentes, livros, dissertações e teses); b) secundárias, enquanto produto de análise e síntese das fontes primárias (dicionários, artigos de revisão, catálogo de bibliotecas); c) terciárias que são as fontes extraídas das fontes primária e secundária (catálogo de catálogo, resumos, índices, abstracts) adaptadas ou criados à partir de fontes impressas; e ainda, as obras de referência ou de leitura não contínua para consulta de informações pontuais (enciclopédias, dicionários, etc) (CAMPELLO; CALDEIRA, 2005; SILVA; TOMAÉL, 2004).

Essas fontes de informação podem ser oriundas de canais formais ou informais de comunicação. A comunicação informal diz respeito as comunicações de caráter pessoal/privado, oriundos de pesquisa não concluída, armazenada ou de possível recuperação, ou ainda, pesquisas em andamento ou informações recentes, com acesso limitado e de

natureza não linear, específicas de seminários, reuniões, palestras, etc. Já a comunicação formal, representa a informação pública e de acesso amplo, de fácil recuperação, com maior complexidade, comprovada/fidedigna, vida útil longa, disseminação linear e uniforme, geralmente presente nos periódicos e livros (CAMPELLO; CÉNDON; KREMER, 2000; LE COADIC, 1996).

No ambiente digital, também é possível encontrar combinações de fontes (primárias, secundárias e terciárias), ou ainda, fontes não convencionais (mecanismos de busca, repositórios, bibliotecas digitais/virtuais) oriundas do ambiente dinâmico e interativo que caracteriza a internet. Outra questão diz respeito, a versatilidade das fontes que podem ser encontradas de maneira impressa e digital (concomitantemente), ou ainda, de fontes primárias e secundárias, originalmente impressas, mas que, atualmente estão disponíveis na internet (SILVA; TOMAÉL, 2004).

A internet disponibiliza uma grande massa de informação, muitas vezes sem utilidade ou relevância, o que infere a necessidade de técnicas que permitam o acesso e a recuperação de informações confiáveis, de qualidade e com bom índice de revocação. O deslocamento das fontes impressas e convencionais para a internet é bastante usual (SILVA; TOMAÉL, 2004; TOMAÉL et al., 2004).

Sobre a 2ª categoria - **Seleção das fontes de informação**, observou-se que os alunos ao serem questionados sobre o conhecimento da informação (no momento anterior à busca), jovens e adultos afirmaram ter noção do que necessitam, assim como, grande parte que sabe parcialmente realizar as buscas por meio de assunto, tema ou sites conhecidos, conseguindo diferenciar total e parcialmente os tipos de materiais existentes na internet.

Varela e Barbosa (2012) afirmam que as necessidades de informação são inúmeras e diversificadas, contudo, existe uma limitação cognitiva que impõe uma seleção das informações que serão atendidas/selecionadas pelos indivíduos. Tais necessidades podem surgir de situações específicas, problemas, incertezas e ambiguidades. Esses aspectos são relacionados às questões intrínsecas e extrínsecas ao indivíduo (elementos culturais, tarefas, atividades, objetivos, graus de risco, normas, controles, etc). Neste sentido, o significado da informação não é suficiente, também é preciso considerar o contexto, os padrões e normas de uso que transformam a informação em algo relevante para uso por determinados indivíduos em particulares situações.

Calva Gonzáles (2006) relata que o indivíduo tem necessidades vitais e de sobrevivência que antecedem às necessidades de informação. O homem é influenciado pela

sociedade e ambiente em que vive, na presença de necessidades ou insatisfações que o leva à motivação e execução de determinados comportamentos que buscam satisfazer e suprir tais carências. Dessa maneira, pode-se afirmar que o ambiente influencia o indivíduo (e vice versa). Outra questão diz respeito a pressão social que acometem os indivíduos, pelo sentimento de insegurança orgânica/física ou social que geram tais tensões. Essa insegurança social diz respeito ao ambiente social, assim como, a necessidade do indivíduo de adaptação/aceitação e sobrevivência neste contexto.

Como puede observarse, las necesidades están condicionadas tanto por factores individuales como sociales y dan origen a motivaciones o impulsos para que el hombre reaccione a su ambiente en busca de satisfacción por medio de actividades, de varios grados de complejidad, que están condicionadas tanto por factores individuales, como sociales (CALVA GONZÁLEZ, 2006, p. 31).

A hierarquia de Maslow⁵ expressa os tipos/níveis de necessidade inerentes aos indivíduos: a primeira, são as necessidades fisiológicas (alimento, sono, sede, evacuação, etc), segurança (família, autopreservação, etc), sociais (aceitação, relacionamentos, amizade, etc), estima (autoconfiança, autorespeito, independência, realização, etc), e por fim, a autorealização, que traduz as aptidões, competências e habilidades de cada indivíduo. Dessa maneira, satisfeitas as necessidades primárias ou fisiológicas, surgem outras carências distribuídas em níveis mais elevados, simultaneamente (ou não). A última hierarquia (necessidade de autorealização) geralmente não se encontra totalmente satisfeita nos indivíduos. Esta se refere ao nível do conhecimento que também se associa (com frequência e intensidade mais elevada) às necessidades de informação, porém, cabe ressaltar que essas carências não se manifestam de forma linear, pois estão presentes em outros níveis de necessidades (CALVA GONZÁLES, 2006).

As necessidades de informação podem surgir por uma insatisfação do usuário, pela carência de um conhecimento específico, para a resolução de problemas e tomadas de decisão, por influência social, científica, política e econômica, ou ainda, particulares. As mesmas podem ser reunidas/organizadas por função e uso, forma de manifestação, conteúdo, posição no tempo e caráter coletivo ou específico (BETTIOL, 1990; PRASMAD, 1992).

De acordo com sua função e uso, destacam-se as necessidades sociais (solução de problemas), recreativas (lazer), profissionais (performance) e educacional (pesquisa e

---

⁵ MASLOW, A.H. **El hombre autorrealizado**: hacia una psicología del ser. México: Kairos, 1988.

trabalhos escolares), para manter-se atualizado ou pesquisar sobre assuntos específicos. (BETTIOL, 1990; PRASMAD, 1992). No âmbito científico, para identificar informações relevantes e atualizadas, coletar dados de pesquisas ou informações para elaboração de novas pesquisas (PRESMIT, 1990). Ou ainda, buscar atualização periódica sobre um assunto específico, realizar pesquisas retrospectivas, levantamentos bibliográficos sobre um tema singular, ou aprofundar-se em outros campos dentro de um mesmo tema/assunto, obter toda informação possível sobre determinado tema (FIGUEIREDO, 1994).

Durance (1989⁶ apud Calva Gonzáles, 2006) aponta outros aspectos que indicam necessidades de informação, sendo: *Natureza da atividade* (pesquisa, ensino, serviços), *Ambiente onde o indivíduo realiza a atividade* (tempo disponível, recursos tecnológicos e canais de comunicação disponíveis, qualidade das relações de trabalho, condições físicas das instalações e do ambiente) e *Características do indivíduo* (conhecimento, nível de experiência, hábitos, interesses, uso dos recursos e da informação, habilidades, idiomas, facilidade de comunicação, temperamento, caráter).

Figueiredo (1994) ressalta o atendimento de necessidades de informação de uma comunidade científica em unidades de informação, observadas: pelo crescimento da literatura em determinados campos de conhecimento, custo da literatura na área, número de usuários reais e potenciais, nível educacional, acessibilidade aos serviços de biblioteca, custo de manutenção das informações, experiência do usuário, agilidade do serviço, valor da solução quando existe um problema de informação e se esta solução pode ser encontrada na literatura.

Calva Gonzáles (2006) realizou um levantamento referente as especificidades da necessidades de informação, classificando-as em fatores internos e externos: *Internos*: 1) conhecimento, 2) experiência, 3) Habilidades, hábitos e habilidades, 4) Interesses pessoais, 5) A motivação para atividades pessoais e de trabalho, 6) Personalidade, 7) ambições, 8) educação, 9) status social, nível hierárquico do sujeito em seu local de trabalho, papel ou papel que desempenha no seu trabalho e grupo e 10) Objetivos pessoais e objetivos. E os *fatores externos*: 1). Atividade na qual o sujeito no trabalho, 2) condições de vida/moradia e 3) ambiente que cerca o assunto ou grupo de indivíduos em geral.

Calva González (2006) reforça que estes fatores influenciam diretamente no entendimento do comportamento para a busca de informação, que representa o surgimento das necessidades. Os fatores internos e externos se associam/relacionam de modo a desencadear motivações que conduz os sujeitos a ter uma necessidade de informação.

---

⁶ DURANCE, J. C. Information needs: old song, new tune - School Library Media **Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 127, Spring 1989

Tais necessidades podem ser ou não expressadas oralmente e/ou formalizadas, requeridas pelo seu conteúdo ou pela ausência de conhecimento, quando o usuário precisa de maiores esclarecimentos sobre dados de uma pesquisa científica, teoria, metodologias, procedimentos, etc. O usuário (individual/grupo/coletivo) pode necessitá-la no momento (presente) ou apresentar uma necessidade em potencial (futuro), visto que os usuários apresentam necessidades distintas de informação que podem sofrer variações conforme o tempo (BETTIOL, 1990; FIGUEIREDO, 1994; PRESMIT, 1990; PRASMAD, 1992).

Para a busca e uso da informação, são essenciais ações de planejamento e elaboração de estratégias para a delimitação das fontes/canais de informação, monitoramento dos objetivos propostos e posterior avaliação da informação recuperada na internet. Do mesmo modo, o uso da informação compreende atividades realizadas pelos indivíduos para assimilar a informação e transformá-la em conhecimento que exigem decodificação/interpretação (leitura e conhecimentos prévios e novos), domínio/organização do conhecimento (uso de instrumentos cognitivos) representados pelos esquemas, mapas conceituais e textos (VARELA; BARBOSA, 2012).

Acerca das dificuldades para buscas na internet neste estudo, foram identificados que os jovens e adultos afirmam não encontrar obstáculos ou apresentam uma parcial dificuldade para selecionar as fontes de informação. Os jovens e adultos sabem avaliar se o material atendeu sua necessidade de maneira completa ou parcialmente, destacando-se uma parcela entre os adultos que não conseguem fazê-lo. Cunha (2010) realça que as pesquisas/buscas na internet podem apresentar alguns entraves, que podem ter relação às informações disponíveis, de dificuldades apresentadas pelos usuários, ou ainda, do sistema de recuperação da informação adotado.

No que tange às informações e possíveis dificuldades que prejudicam a busca de informação, são oriundos da grande quantidade de dados armazenados em diversos computadores (com marcas, modelos e sistemas operacionais distintos), de alta volatilidade (vida média de uma página na web é de 70 dias), presença de excessivo volume de dados e crescimento (mensal) de páginas na internet, uma alta prevalência de dados desatualizados, mal redigidos e com erros de digitação, além da baixa qualidade de conteúdos disponíveis na internet (CUNHA, 2010).

Outro aspecto que inibe buscas na internet, está relacionada as possíveis dificuldades enfrentadas pelos usuários e/ou em sua interação com o sistema: seja na impossibilidade de definir/especificar os termos que representem sua necessidade de informação, nos obstáculos

para compreender os resultados disponibilizados pelo sistema, assim como, para identificar um sítio/site confiável diante milhares de opções disponíveis. O cansaço e a desmotivação do usuário para ler e filtrar os resultados disponíveis também podem ser considerados (CUNHA, 2010).

Cunha (2010) salienta que é muito frequente a recuperação de um grande volume de informações/materiais de baixa relevância sem indicativo de qualidade. Neste sentido, torna-se imprescindível a utilização de estratégias de busca para a definição e representação dos termos/descriptores. Para tanto, Cunha (2010, p. 159,160) lista as possíveis estratégias para uso nos mecanismos de busca:

- a) **Busca booleana:** baseada em operadores booleanos (conceito matemático) que permite a junção/integração ou exclusão de termos (*and, or, not, followed by, near, aspas*).
- b) **Busca difusa:** recupera possíveis grafias alternativas de palavras, por meio de associações, mesmo quando as palavras estão grafadas erroneamente.
- c) **Busca por conceito:** busca de documentos que não apresentam uma palavra específica, mas, que possuem uma relação conceitual com a mesma.
- d) **Busca por frase:** busca por documentos que envolvam uma frase/sentença exata ou específica.
- e) **Busca por palavras-chave:** estratégia que demanda que o resultado final contemple uma ou mais palavras estipuladas.
- f) **Busca por proximidade:** recuperação de documentos que apresentem certas palavras próxima às outra(s).
- g) **Índice:** representado por um catálogo de resultados gerado pelo mecanismo de busca quando analisa sítios da internet
- h) **Relevância:** valor ou % de qualidade informativa dos documentos recuperados, conforme os termos utilizados ou determinados previamente.

Neste sentido, Cunha (2010) destaca algumas estratégias para qualificar os mecanismos de busca na internet, através da autoridade da fonte, confiabilidade da instituição, pela imparcialidade dos dados e pela atualidade dos dados/informações.

A autoridade da fonte pode ser verificada pela identificação do autor/instituição responsável pelas informações, a que se propõe (indicação da missão/objetivo), informações

sobre a autoridade (“sobre nós”), indicação de endereço (físico) e outros canais de contato além do email. Se tais aspectos não estiverem presentes, aconselha-se buscar outra fonte (CUNHA, 2010).

Quanto a confiabilidade da instituição, sugere-se alguns questionamentos: é possível identificar o autor da informação?, há citação de onde foi retirado?, Os dados apresentados são oriundos de fontes confiáveis?, existem erros gramaticais ou de digitação? (este aspecto compromete a qualidade do conteúdo); há quanto tempo a página não é atualizada?, a formação ou qualificação técnica do autor é indicada no site/sítio? (CUNHA, 2010).

Cunha (2010) reforça que a imparcialidade dos dados permite identificar viés de informações, ao observar se o conteúdo é equilibrado ou indica somente um ponto de vista, pelo conteúdo em consonância (ou não) com o sítio (vincula-se a alguma organização?) e pela presença de anúncios vinculados no conteúdo (no caso de sites comerciais): “Qualquer sítio que possua algum viés ou uma tênue linha entre a propaganda e o seu conteúdo não é uma boa fonte de informação” (CUNHA, 2010, p. 169).

A data de publicação é pertinente para verificar a atualidade do conteúdo informacional na internet, sendo assim, o sítio precisa indicar sua última atualização, em casos específicos, indica-se também o horário (bolsas de valores, jornais). Quando não houver a indicação de data, sugere-se consultar o código-fonte da página “[...] para identificar esse dado (no *Internet Explorer* ou *Mozilla Firefox*, clique na aba exibir e em seguida na linha código-fonte)” (CUNHA, 2010, p. 170).

Na **Avaliação das fontes de informação** - 3ª categoria de análise, tem-se que os jovens e os adultos verificam se o material recuperado da internet é o suficiente quando encontram o tipo de material que precisam ou restringem a busca ou procura, fazem a comparação entre os materiais de maneira total ou parcial, e uma parcela representativa dos jovens não fazem esse cotejo. Além disso, parte dos jovens e adultos afirmaram que o site ou local onde está disponível a informação é uma conduta para avaliar a veracidade e confiabilidade da fonte e da informação, além de outros que não sabem dizer. Estes, após, efetuarem buscas na internet, são capazes de identificar o assunto, sua relevância e aplicabilidade de forma satisfatória, mas também, há aqueles que o fazem parcialmente.

Cada vez mais, a Internet torna-se uma fonte matizada, que compreende tanto informações comerciais, utilitárias – que nos subsidiam no dia a dia – acadêmicas, quanto as científicas, contidas em fontes internacionais, que subsidiam pesquisas cujos resultados possivelmente se transformam em capital social. [...] o uso das fontes na internet é favorecido pela facilidade de acesso e pelo acesso em tempo real, imediato, que faz com que o usuário da fonte ganhe tempo e obtenha uma resposta imediata à sua necessidade ou questão de informação (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008, p. VII).

Uma importante pesquisa foi realizada na Universidade de Stanford, com 7804 estudantes (ensino fundamental, médio e superior), por meio de testes adaptados e nivelados para os distintos níveis de ensino. O estudo teve o objetivo de investigar se os alunos apresentavam dificuldade em avaliar a confiabilidade das informações obtidas na internet, identificar o autor e credibilidade da fonte. A pesquisa desenvolveu-se entre 2015-2016, no período anterior às eleições presidenciais nos EUA, o corpus utilizado foram matérias de jornais, redes sociais e propagandas, por meio da análise de informações de caráter cívico-político publicadas na rede. Os pesquisadores verificaram que apesar da familiaridade e aparente competência dos jovens para avaliar informações da internet, os resultados indicaram que estes tiveram dificuldade em distinguir os tipos de fontes, identificar o conteúdo, o viés político da mensagem, assim como, o local que originou a informação. Independentemente do nível de escolaridade, foram detectadas uma falta de senso crítico para tais avaliações. Logo, concluíram que essa ausência de competência para distinção das fontes confiáveis (ou não) e a desinformação impactam significativamente na atuação cívica dos indivíduos (DONALD, 2016; STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP; McCORMICK FOUNDATION, 2016).

Para Tomaél et al. (2004) avaliar a informação permite reconhecer sua relevância e aplicabilidade e detectar inconsistências nas fontes acessadas. Para tanto, são necessárias estratégias para aferir a precisão e confiabilidade das fontes impressas, seja pela conferência das referências e/ou solidez da bibliografia e citações, o que, na internet, torna-se um desafio pela possibilidade de remeter à outras obras de caráter duvidoso. Trabalhos de autores ou de organizações desconhecidas podem dificultar a precisão da fonte (SHERIDAN LIBRARIES, 2016). É possível encontrar na internet, resultados preliminares ou parte de publicações (em fase de elaboração) sem indicação de autoria ou responsabilidade editorial, no qual, Tomaél et al. (2004) não consideram fontes seguras para utilização.

As fontes de informação disponíveis na internet devem ser utilizadas com cautela. Dessa maneira, as informações selecionadas para uso devem ser filtradas por critérios de avaliação que analisem tanto o conteúdo, quanto a apresentação da informação (TOMAEL et al., 2004, p. 20).

Koehler (1999) ressalta que a internet não necessariamente representa um sítio de informações com total qualidade e confiabilidade, porém, é um espaço de manifestações socioeconômicas, culturais e sociais que abrangem o ciclo da informação. A informação digital também apresenta uma permanência (tempo disponível na rede) e constância (imutabilidade do conteúdo) que influenciam em seu uso e avaliação.

Há na internet um volume exorbitante de informações desfragmentadas e de forma não linear que suscitam parâmetros para o controle, a avaliação da qualidade e veracidade das fontes de informação. A informação em excesso é prejudicial tanto quanto a ausência desta, a qual, deve abranger o conteúdo fundamental para torná-la suficiente e completa, visando atender as necessidades dos usuários. A informação sucinta também pode indicar um critério de qualidade (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Em razão da informalidade que impera na internet, a maioria das fontes não disponibiliza informações técnicas (autoria, responsabilidade, vinculação institucional) que poderiam dar maior credibilidade ao conteúdo que veiculam. A informalidade, se por um lado incrementa a comunicação, por outro, aumenta a número de fontes voláteis na rede (TOMAÉL et al., 2004, p. 24).

A avaliação de uma fonte de informação, precisa incluir a análise do autor e sua competência para tratar determinado assunto ou tema, ser citado por outros pares, habilidade para associar sua formação ao conteúdo tratado, buscar considerações ou críticas tecidas à sua obra/publicação, o propósito da obra, e ainda, data da publicação e local/sites da internet em que se encontra disponível (HENDERSON, 2002; STOKER; COOKER, 1995; TOMAEL et al., 2004).

Tomaél, Alcará e Silva (2008) sintetizam os índices e parâmetros de qualidade elaborados por autores na área da Ciência da Informação para avaliação de fontes na internet, sendo: Barnes e Vidgen (2004), Lee (2002), Lopes (2004), Simeão (2006), Tomaél (2004) e Wang e Strong (1996).

Para Wang e Strong (1996) são valorizados os atributos de precisão, objetividade e facilidade de compreensão, a acessibilidade e segurança da fonte, sua relevância e valor agregado, de fácil entendimento, concisa e consistentes (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Segundo Lee (2002) os parâmetros para avaliação, incluem: acessibilidade e viabilidade da informação, em quantidade suficiente e adequada às necessidades, íntegra, completa e extensa, de apresentação consistente, de fácil manuseio e entendimento, precisa e confiável (ausente de erros), útil, segura, conveniente e atualizada (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Tomaél et al. (2004) consideram os seguintes atributos para avaliação das fontes de informação: identificação do autor responsável pela fonte, consistência, veracidade e completude das informações, tipo e adequação da linguagem utilizada, presença de links internos e externos, facilidade de uso, layout/aparência, possíveis restrições de acesso e uso e suporte ao usuário (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Barnes e Vidgen (2004) valorizam a usabilidade das informações, por sua facilidade de uso, atratividade e experiência positiva do usuário, a qualidade das informações, pelo seu objetivo/propósito, exatidão, confiabilidade, facilidade de entendimento e profundidade, e por fim, a qualidade da interação, que diz respeito a segurança de uso, noção de personalização, confiança no uso e possibilidade de contato com o autor da obra (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Lopes (2004) destaca a credibilidade da informação, sua fonte, natureza e utilidade, conteúdo evidente, preciso e completo, o propósito e perfil do site, a arquitetura, seleção e conteúdo dos links de retorno, a facilidade de navegação e acessibilidade da fonte, sua interatividade e alertas (presença de anúncios) (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Simeão (2006) pautam-se na interatividade entre o sistema e usuário e/ou grupo de usuários, na hipertextualidade (integração e nexos dos conteúdos) e pela hipermediação, caracterizada pela interação da informação e dos recursos textuais, audiovisuais e de imagens em movimento que geram o conteúdo (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008).

Consideramos que qualidade de fontes de informação diz respeito a fontes adequadas para o uso em contextos específicos; em outras palavras, são fontes que contêm um conjunto de atributos suficientes para atender as necessidades amplas e específicas, que possam contribuir com uma comunidade de usuários ou com usuários individuais que necessitem de informações personalizadas (TOMAÉL; ALCARÁ; SILVA, 2008, p. 4).

Tomaél, Alcará e Silva (2008) ressaltam a importância em avaliar os aspectos intrínsecos da informação, que se refere ao conteúdo disponibilizado na fonte, atrelada às necessidades de usuários ou da comunidade. Dessa maneira, os critérios a serem considerados são: precisão (autenticidade, confiabilidade), clareza (facilidade de interpretação),

objetividade (imparcialidade, baseada em fatos), consistência/relevância (inclusão de toda informação que propõe, com embasamento científico e de valor agregado, exata) atualização (indicação de atualizações, informação atualizada) integridade (comtempla todos os elementos necessários, concisa e em quantidade suficiente para suprir a necessidade) e alcance da informação (amplitude e profundidade).

Tomaél et al. (2004, p. 31-37) destacam critérios para avaliação de fontes na internet:

- a) *Informações de identificação*: com dados detalhados sobre o autor ou responsável pelo site (pessoa física ou jurídica), clareza e definição do endereço eletrônico/link, título claro, preciso e informativo, objetivos da fonte e público alvo, identificação da tipologia da fonte, quando originado de fonte impressa.
- b) *Consistência das informações*: descrição, cobertura e amplitude da informação disponível, sua utilidade/relevância para o usuário, resumos ou informações complementares, coerência na apresentação e conteúdo, valor agregado à informação (se tem embasamento ou meramente opinativa), trata-se de informação original ou apenas um mediador para recuperá-la.
- c) *Confiabilidade das informações*: permite verificar a autoridade e responsabilidade (quem a produziu), pelos/com dados completos do autor da fonte, se este é reconhecido em sua área de atuação, se o autor é associado à alguma instituição ou organização, se o conteúdo produzido é congruente a área; existência de outros trabalhos elaborados pelo autor e dados para contato, data de produção e/ou atualização da publicação.
- d) *Adequação da fonte*: se a linguagem utilizada é coerente e compatível com o propósito da obra, correlação entre site, fonte e assunto.
- e) *Links*: presença de links internos que direcionem as informações complementares, clareza, tipos disponíveis (anexos, figuras, dados complementares), atualização do site/links. Quanto aos links externos, que proporcionam o acesso a outros links, transparência para onde conduzem o usuário, tipos disponíveis (dados complementares ou similares, figuras, comércio ou portais relacionados), revisão/atualização do link.

- f) *Facilidade de uso e acesso*: para utilizar e navegar no site/documento, de maneira clara, linear e que permita avançar ou retroceder, quantidade de *clics* necessários para acessar a fonte/informação, sendo o ideal (da página inicial até o site – até 3 *clics*; da fonte à informação < 3 *clics*), disponibilidade de recursos de busca e de auxílio a pesquisa (guia, tesouro, lista, glossário, mapa do site, etc).
- g) *Layout da fonte*: quais foram as mídias utilizadas, imagem fixas ou em movimento, harmonia da quantidade de mídia e nexos entre texto, som e imagem, se as figuras foram adotadas para complementar ou suprir conteúdo, relação com o conteúdo, legibilidade e nitidez da imagem.
- h) *Restrições percebidas*: possíveis situações que possam restringir ou bloquear o acesso, seja pela quantidade de acessos/usuários simultâneos permitida, mensagens de erro ou direitos autorais que impedem o acesso total à fonte.
- i) *Suporte ao usuário*: ferramentas ou canais que auxiliam os usuários, via email, endereço, recursos para portadores de necessidades especiais e opções de consulta em outras línguas.

Contudo, ressaltam Tomaél et al. (2004) e Tomáel, Alcará e Silva (2008) que os critérios e metodologias para avaliação da qualidade de fontes de informação na internet estão sujeitas a alterações, visto que, trata-se de um ambiente dinâmico e em constante transformação, pois a “definição de critérios de qualidade envolve não só as informações veiculadas e seus produtores – sejam eles físicos ou jurídicos, como também os espaços virtuais onde estão elas principalmente disponíveis” (TOMAÉL et al., 2004, p. 37-8).

Bibliotecas de colégios e de universidades nos EUA, promovem ações e orientações com foco na avaliação da informação, auxiliando os alunos para a análise de fontes de informação obtidas na internet. Em suma, orientam os alunos para que realizem o exame da Autoridade (Quem é o autor? Qual é o seu ponto de vista?, o tipo de domínio – edu, gov, org, net), dos Objetivos (Por que a fonte foi criada? Quem é o público-alvo?), para a Publicação e formato (Onde foi publicado? Em que meio?), sua Relevância (Como é relevante para a sua pesquisa? Qual é o seu alcance?), a Data de publicação (Quando foi escrito? Ele foi atualizado?) a Documentação (Eles citaram suas fontes? Quem eles citaram?), Precisão

(canais de contato com o responsável intelectual) e Objetividade (As informações são precisas? Apresentam anúncios?) (BERKELEY LIBRARY, 2017; CORNELL UNIVERSITY LIBRARY, 2017; OAKTON COMMUNITY COLLEGE, [201-]).

De acordo com Varela e Barbosa (2012) identificar e pesquisar fontes de informação na internet, exige do usuário capacidades para solucionar dificuldades que venha à enfrentar, saber avaliar o quão útil e pertinente é a fonte/informação recuperada, quais são os aspectos/elementos que podem ser utilizados em uma situação específica, e ainda, como armazenar dados e informações de maneira adequada e organizada para voltar a consultá-la ou usá-la sempre que necessário.

Quanto à **Organização e Uso da Informação** - 4ª categoria de análise, os jovens dizem não apresentar ou ter parciais dificuldades para organizar ou usar as informações da internet, já os adultos, dividem-se entre os que afirmam ter tais dificuldades ou aqueles que não tem. Ao lerem um material, conseguem total ou parcialmente, interpretar, relacionar as ideias/conteúdo e passá-las ao papel, indicando uma proximidade entre os resultados informados pelos jovens e os adultos. Grande parcela dos estudantes afirmaram não apresentar dificuldades para organizar a informação, outros indicaram dificuldades para a escrita e redação (após a leitura do material selecionado), apresentação das informações, síntese e resumo.

Tais resultados apontam para necessidade de habilidades para leitura e escrita (questões que antecedem à CoInfo) e que influenciam significativamente para a interpretação, organização e uso de informações: “A decodificação e interpretação da informação incluem atividades de leitura, de construção de relações, conhecimentos prévios, novos dados, comparação de diferentes pontos de vista e a avaliação” (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 144).

A compreensão global de um texto inclui ações para identificar e recuperar informações, através da construção de um entendimento amplo, reflexivo e interpretativo. Essa compreensão é de natureza processual e gradativa, que ao longo do processo permitem ao leitor focalizar unidades independentes, trechos específicos, enfocar o conteúdo e observar a estrutura textual. Dessa maneira, para se recuperar uma informação será preciso investigar, procurar, localizar e selecionar frases e parágrafos (completos e/ou trechos) (VARELA; BARBOSA, 2012).

Após realizar a busca e leitura dos materiais recuperados, é imprescindível a estruturação de um plano para a redação/trabalho escrito. Desta forma, otimiza-se o processo

e se evita dispersões. A redação científica exige alguns critérios, dentre eles, a impessoalidade, a objetividade, os cuidados com uso de linguagem coloquial e jargões, adjetivações, uso rebuscado ou excessivo de alguns termos e equilíbrio na construção dos parágrafos (DINIZ; SOUZA, 2008).

Severino (2007) ressalta que é muito comum haver obstáculos na compreensão de textos teórico-científicos, que podem reforçar desapontamentos e desânimo por parte dos alunos; e neste sentido, as técnicas/métodos de estudo são de extrema importância para a leitura e documentação, facilitando a compreensão e inteligibilidade do texto, e consequentemente, permite ao aluno organizar a informação recuperada em meio físico e digital. Emediato (2008) enfatiza a importância da documentação pessoal e a capacidade de organização dos alunos para os estudos e leituras:

Na trajetória acadêmica do estudante, é a competência do planejamento dos estudos e sua capacidade de organização de leituras, anotações e pesquisas, que irão, a médio prazo, fazer a diferença em sua formação profissional e intelectual. Sem planejamento e organização, uma enorme quantidade de tempo é gasta inutilmente (EMEDIATO, 2008, p. 195).

De acordo com Santos (2015) os textos de cunho científico traz maiores dificuldades para seu entendimento, pois são elaborados com o intuito de ensinar ou proporcionar aprendizado(s), tem natureza sistemática e metódica, com distribuição e divisão das informações de maneira distinta aos textos de literatura geral. São oriundos de dados não cotidianos e apresentam termos e raciocínios menos familiares. Já os textos de literatura geral visam o lazer e a informação geral, trazem saberes assistemáticos e têm seu embasamento em fatos do cotidiano, de senso comum e ideias familiares.

Severino (2007) sugere diretrizes metodológicas para a leitura, estabelecidas seis etapas: a) delimitação da unidade de leitura, b) análise textual, c) análise temática, d) análise interpretativa, e) problematização, f) síntese pessoal. Para tanto, destaca os benefícios na leitura analítica:

Favorecer a compreensão global do significado do texto;
Treinar para a compreensão e interpretação crítica dos textos;
Auxiliar no desenvolvimento do raciocínio lógico;
Fornecer instrumentos para o trabalho intelectual desenvolvido nos seminários, no estudo dirigido, no estudo pessoal e em grupos, na confecção de resumos, resenhas, relatórios, etc. (SEVERINO, 2007, p. 63).

O primeiro passo é a delimitação da unidade de leitura pelo aluno, unidade esta que contemple uma totalidade de sentido (um capítulo, seção, subdivisão), de maneira que a leitura (e compreensão) possa ser feita por etapas e linearmente, sem muitas interrupções. Dessa maneira, ao final da leitura, o aluno é capaz de retomar o raciocínio global, reduzindo-o sinteticamente. A extensão, natureza e acessibilidade ao texto é proporcional à familiaridade do leitor a temática tratada (SEVERINO, 2007).

Esta primeira etapa da leitura (de compreensão geral) consiste no reconhecimento de tópicos e objetivo principal, tecendo relações entre os fragmentos/unidades do texto, inferir o tema à partir da repetição de uma série particular de informações. Neste sentido, para se identificar a ideia principal é necessário determinar uma hierarquia (ideia predominante e ideia secundária), ou obter do resumo ou do título, o assunto principal (VARELA; BARBOSA, 2012).

A segunda etapa da leitura consiste na análise textual, ou seja, uma “triagem” com objetivo de preparação à leitura. Para tanto, realiza-se uma primeira leitura, corrida e que percorra a unidade textual (sem a pretensão de compreendê-lo totalmente). Neste momento, busca-se uma visão panorâmica e conjunta do raciocínio do leitor, assim como, identificar o estilo e método do autor. Esta etapa permite conhecer ou coletar dados sobre o autor da obra “Uma pesquisa atenta sobre a vida, a obra e o pensamento do autor da unidade fornecerá elementos úteis para uma elucidação das ideias expostas na unidade” (SEVERINO, 2007, p. 55). É importante também anotar as possíveis dúvidas, levantar principais conceitos e termos/vocabulário que atribuam significado a mensagem “É preciso eliminar todas as ambiguidades desses conceitos para que se possa entender univocamente o que se está lendo” (SEVERINO, 2007, p.55).

Para Severino (2007) conceito pode ser definido como:

O conceito é imagem mental por meio do qual se representa um objeto, sinal imediato do objeto representado. O conceito garante uma referência direta ao objeto real [...] O conceito, por sua vez, é simbolizado pelo termo ou palavra, no nível da expressão linguística. Os termos ou palavras são os sinais dos conceitos, suas imagens acústicas ou orais. Por extensão, tudo o que se disser dos conceitos, no plano da lógica, pode ser dito também dos termos ou palavras (SEVERINO, 2007, p. 84).

Severino (2007) ressalta que as possíveis dúvidas ou ambiguidades podem ser consultadas em dicionários, fontes históricas, materiais didáticos-científicos, obras especializadas e de referência, assim como, pesquisadores e pares da área estudada. Ao final

da análise textual recomenda-se a esquematização do texto que darão suporte ao raciocínio, permitindo-lhe observar a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto. Não trata-se de resumo, mas sim, de uma visualização global do texto para posterior estrutura da redação.

A terceira etapa diz respeito a análise temática, pela compreensão textual e da mensagem do autor, visando identificar o tema e problema da pesquisa/texto, determinar a ideia central e secundárias (subtemas) da unidade de leitura, e possibilitar ao leitor percorrer a linha de raciocínio do autor, da estrutura do texto e esquematização das ideias. Esta análise permitirá a realização da síntese ou resumo, tendo em vista que trata-se de uma síntese das ideias/raciocínio e não apenas uma contenção de palavras, ou seja, o leitor deve ser capaz de reescrever com próprias palavras o que o autor pontuou (SEVERINO, 2007).

A análise interpretativa é a quarta etapa da leitura que consiste na interpretação do texto, situando-o no contexto (do autor) e de sua realidade, identificando os pressupostos que alicerçam suas posturas teóricas, pela aproximação/associação das ideias do texto com outros documentos do mesmo assunto, através de senso crítico diante as colocações do autor: “coerência interna da argumentação, b) validade dos argumentos empregados, c) originalidade do tratamento dado ao problema, d) profundidade de análise ao tema, e) alcance de suas conclusões e consequências, f) apreciação e juízo pessoal das ideias defendidas” (SEVERINO, 2007, p. 65).

Salienta-se que a análise:

É um processo de tratamento do objeto – seja ele um objeto material, um conceito, uma ideia, um texto etc – pelo qual este objeto é decomposto, tornando-se simples aquilo que era composto e complexo. Trata-se, portanto, de dividir, isolar, discriminar (SEVERINO, 2007, p. 83).

Durante a interpretação de um texto, é preciso ampliar as impressões iniciais para um entendimento completo e específico da leitura realizada. Nesta etapa, desenvolve-se uma compreensão lógica através do processamento e organização da informação contida no texto. Esta habilidade requer noções de coesão textual, a identificação de convergências e divergências entre informações, a realização de deduções e enumeração de evidências de apoio (VARELA; BARBOSA, 2012).

A quinta etapa é a problematização ou discussão do texto, pelo levantamento das questões, problemas e/ou ideias defendidas pelo autor (implícitas ou explícitas), permitindo ao leitor realizar o debate com tais aspectos. E por fim, na sexta etapa faz-se uma síntese, pela reelaboração da mensagem à partir de reflexões pessoais do leitor (e com base nas etapas

anteriores) elaborar uma redação com discussão e apontamentos pessoais (SEVERINO, 2007).

Cabe frisar que a síntese :

é um processo lógico de tratamento do objeto pelo qual este objeto decomposto pela análise é recomposto reconstituindo-se a sua totalidade. A síntese permite a visão de conjunto, a unidade das partes até então separadas num todo que então adquire sentido uno e global (SEVERINO, 2007, p. 83).

A avaliação do conteúdo de um texto/material requer saberes oriundos de outras fontes de informação, pois o leitor precisa confrontar as afirmações do texto, com suas vivências e conhecimentos de mundo, avaliando de maneira objetiva a qualidade, a adequação, estrutura e gênero textual. Para isso: “[...] devem recorrer a evidências de apoio contidas no texto e compará-las a outras fontes de informação, utilizando conhecimento geral e específico, assim como capacidade de raciocínio abstrato” (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 159).

Apesar da demonstração dos processos necessários para se chegar a um autêntico domínio de leitura, ressalta-se que os esquemas cognoscitivos são particulares a cada indivíduo, construídos pelas experiências vivenciadas. As conexões entre os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos vão sendo estruturadas continuamente, de uma forma que é particular a cada indivíduo (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 159).

Com base no exposto, pode-se afirmar que a CoInfo está atrelada à qualificação no processo de ensino e aprendizagem, estimulando e orientando a leitura e pesquisa, com o objetivo de formar indivíduos autônomos e criativos. Neste modelo, o usuário torna-se o foco para atendimento de suas necessidades de informação, pois “quanto melhor se entendem os processos humanos envolvidos na base da informação, melhor poderão ser os sistemas de recuperação e interpretação de textos, reflexão e avaliação da informação para o usuário” (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 160).

A documentação é outro importante método de estudo, que permite ao aluno organizar os materiais/documentos e extrair informação relevante e útil. O mesmo proporciona uma progressiva assimilação dos conteúdos (qualitativa e seletivamente), e podem ser classificadas em documentação temática, bibliográfica e geral (ROVER, 2006; SEVERINO, 2007). Esta documentação pode ser realizada através de fichamentos, conhecido como “procedimento utilizado na organização de dados da pesquisa de documentos. Sua finalidade é a de arquivar

as principais informações das leituras feitas e auxiliar, na identificação da obra (ROVER, 2006, p. 32).

A documentação temática é realizada pela elaboração de fichas e tem o objetivo de reunir aspectos/itens relevantes, pela identificação dos títulos e subtítulos do documento/texto. Tais elementos também podem ser oriundos de anotações de aula e seminários. Para tanto, deve-se respeitar a responsabilidade intelectual do autor, quando tratar-se de citações diretas/literais, o contrário, ao tratar-se de notas do próprio autor, não há necessidade de indicar a fonte (DINIZ; SILVA, 2008; SEVERINO, 2007) As fichas de documentação podem ser reunidas num fichário, e agrupadas por assunto/disciplina “Neste caso, cada disciplina corresponde a um setor do fichário e suas partes essenciais determinariam o título das fichas, enquanto os conceitos e elementos fundamentais dessas partes corresponderiam aos subtítulo das fichas” (SEVERINO, 2007, p. 69).

Já a documentação bibliográfica ou ficha de citação/resumo diz respeito aos conteúdos de fontes de informação científica (livros, artigos, capítulos, resenhas), correspondentes a uma área de conhecimento específica. Esse fichamento é feito em etapas, conforme leituras de materiais que contenham informações relevantes e pertinentes à área estudada. Sugere-se realizar uma leitura geral/superficial no sumário, orelhas, prefácio e introdução das obras. As citações e referências seguem normas da ABNT (DINIZ; SILVA, 2008; ROVER, 2006; SEVERINO, 2007).

as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) orientam a escrita e informam como proceder na apresentação dos trabalhos acadêmicos e científicos, sendo suas regras recomendadas a todo pesquisador, para ter seu trabalho reconhecido como original (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 46).

A documentação geral busca agrupar e organizar documentos úteis de fontes efêmeras [fontes de informação na internet], oriundos de jornais, revistas, apostilas, entre outros. Estes materiais podem ser organizados e armazenados conforme seu conteúdo/assunto ou área de interesse do aluno, e posteriormente utilizados como fontes para trabalhos escolares-acadêmicos, atribuindo maior valor científico. Nestas fichas são indicadas referências bibliográficas, conforme normas ABNT. Os fichamentos podem ser realizados com obras indicadas pelo curso (bibliografias principais) e posteriormente adicionar as bibliografias complementares, para enriquecer o tema estudado (SEVERINO, 2007).

Santos (2015) destaca a importância da hierarquização das ideias para a seleção e organização das informações. Neste aspecto, deve-se conceber o texto como um conjunto de

“blocos”, no qual, a ordenação das ideias é feita sequencialmente, adotando-se títulos para nortear esta sequência. As ideias/conceitos consideradas mais importantes em cada bloco devem ser anotadas pelo aluno e organizadas. Em suma, a redação de um texto é feito pela seleção das informações, em seguida, a organização desses “blocos de ideias” e sua posterior “hierarquização”, conforme grau de relevância. Ao final deste processo, as informações (escolhidas e encadeadas) estão prontas para sua redação (em parágrafos).

Dando continuidade a sua explanação, Santos (2015) exemplifica a redação de um parágrafo, composto por uma ideia central e complementado por uma ideia secundária. Assim: “escreve-se a primeira ideia importante, procurando dar à frase a melhor expressão, segundo o objetivo que se tem. Em seguida, completa-se o parágrafo com todas as ideias secundárias que se julguem necessárias e suficientes para tornar clara a ideia principal” (SANTOS, 2015, p. 97).

Para Emediato (2008) orienta a construção de parágrafos e propõe sete distintas maneiras para se elaborar um parágrafo. Assim sendo, o mesmo precisa conter uma unidade de objetivo (tipo de informação) a ser tratada na unidade. Sua construção contempla uma introdução, desenvolvimento e conclusão, distribuída em três períodos (tópico frasal, desenvolvimento da ideia frasal e conclusão). Quando as tipologias de parágrafos (clássicas na literatura) e revista pelo autor, são: 1. Organizados por tempo. 2. Por espaço, 3. Por definição, 4. Por enumeração, 5. Por comparação (associação-dissociação), 6. Por causa e efeito, 7. Por exemplificação, 8. Por conclusão-dedução. De maneira sucinta, aponta-se abaixo as diferentes tipologias de parágrafos:

Tempo – histórico sobre o assunto e dados históricos (quando?)
 Espaço – locais e situações (onde?)
 Definição – o que é? Definição, conceituação, explicar o seu significado.
 Enumeração – lista de características – funções, princípios e etapas
 Comparação – estabelecer relações de semelhança e diferença, contrastar
 Causas/Efeitos – resultados, consequências, fatores causais
 Exemplificação – fatos concretos, provas factuais
 Conclusão/Dedução – dedução geral sintetizando os dados e informações contidas nos parágrafos anteriores (EMEDIATO, 2008, p. 92).

Outra técnica de redação científica e para a organização da informação, trata da elaboração de resumos conforme estabelece a norma NBR 6028:2003 e assim compreendido: “Resumo é a apresentação concisa e seletiva de um texto, ressaltando de forma clara e sintética a natureza do trabalho, seus resultados e conclusões mais importantes, seus valor e

originalidade. É importante para pesquisadores, sobretudo por auxiliar na seleção de leituras” (FRANÇA; VASCONCELLOS, 2013, p. 94)

[...] normalmente um texto mais longo (10% a 25% do texto original), destaca as ideias essenciais do texto-base e deve manter o espírito do autor. Procura preservar suas intenções e ênfases, tratando com mais detalhe aquilo que o autor trata mais longamente (SANTOS, 2015, p. 32-3).

O resumo deve ser conciso, objetivo e redigido na terceira pessoa do singular e verbo na voz ativa, reproduzindo informações mais elementares do texto/documento, acompanhado ao final de palavras-chave ou descritores que representam o conteúdo do documento. Este pode ser classificado em resumos indicativo/descritivo, informativos ou críticos (ABNT, 2003; CHEMIN, 2012; DINIZ; SILVA, 2008; EMEDIATO, 2008; FRANÇA; VASCONCELLOS, 2013; LANCASTER, 2004; LAKATOS; MARCONI, 2001).

Os resumos indicativos sintetizam informações relevantes, sem apontar dados quantitativos e qualitativos e não dispensam consulta ao original, com uso de frases breves e diretas, assim como, não empregar citações. Já o resumo informativo ou analítico traz dados suficientes para sua compreensão, porém sem apontar juízos de valor, dispensando a consulta ao original. E por fim, o resumo crítico são redigidos por especialistas e baseiam-se num exame crítico de uma obra, com opiniões do autor em comparação à outras obras de um mesmo campo do saber (ABNT, 2003; CHEMIN, 2012; DINIZ; SILVA, 2008; EMEDIATO, 2008; FRANÇA; VASCONCELLOS, 2013; LANCASTER, 2004; LAKATOS; MARCONI, 2001).

A prática do resumo, além de exercitar no aluno a capacidade de síntese, desenvolve aos poucos a competência da leitura seletiva e objetiva de informações. Contudo, é importante utilizar alguma técnica, pois o resumo desorganizado produz resultados negativos para o estudante (EMEDIATO, 2008, p. 195).

Emediato (2008) propõe 4 etapas para a elaboração de bons resumos : a) identificar o plano geral da obra, descrito no sumário (em livros) e títulos e subtítulos (capítulos de livro e revistas científicas), b) identificar a ideia principal e objetivo da obra – geralmente dispostos na introdução do trabalho, c) observar outras partes importantes do documento, como as figuras, tabelas, dados, etc., d) identificar as conclusões do texto.

Chemin (2012) também aponta alguns cuidados para a elaboração de resumos, sendo: a) efetuar a leitura completa do texto para compreender o assunto, b) reler o texto (sempre que preciso) para ridimir dúvidas e visualizar a linearidade dos parágrafos, c) seccionar o texto em

blocos de ideias que apresentem uma unidade de sentido/significado, destacando as ideias centrais, d) sintetizar a ideia central através de palavras abstratas, e) redigir um texto com próprias palavras, encadeando as ideias conforme apresenta o texto.

Neste contexto, ressalta-se a atuação do bibliotecário nas ações de incentivo a leitura e formação de leitores [e escritores], preocupando-se em alinhar atividades e programas estruturados com/na filosofia/sociologia da educação, psicologia educacional e da aprendizagem, utilizando das TICs e estratégias de ensino para alcançar resultados satisfatórios, estimulando os educandos-leitores a refletir, observar, analisar, sintetizar e resolver problemas que possam garantir-lhes autonomia diante o mundo (VARELLA; BARBOSA, 2012).

Castro Filho (2016) defende com base no Plano Nacional de Livro e Leitura (PNL), a necessidade de programas de capacitação de educadores, bibliotecários e mediadores de leitura, sendo a biblioteca escolar, o espaço adequado e com os recursos para a realização de atividades de leitura e CoInfo, oportunizando aos bibliotecários as Competências específicas para orientar os leitores para uso das TIC, assim como, em parcerias para a criação e desenvolvimento de projetos que corroborem com o ensino e a aprendizagem.

Castro Filho (2016) alerta para a significativa falta de bibliotecas escolares e de bibliotecários no ensino público, assim como, das atividades de cunho pedagógico que aproximem conteúdos disciplinares e bibliotecas. Outra questão são as políticas públicas (já existentes) e que defendem a bibliotecas escolares e da leitura, entretanto, são criadas a favor interesses políticos e econômicos, sem a participação das entidades de classe e profissionais da Biblioteconomia/Ciência da informação e Educação. O pesquisador ressalta a importância de integrar as TIC a ações e programas que entrelacem biblioteca, tecnologias, educandos e leitores.

Uma das opções de resposta é gerar uma política de biblioteca escolar para o Brasil como um todo, de modo que possamos tentar igualar as diferenças ambientais e culturais de cada região. A segunda opção pode ser o trabalho em conjunto com as universidades, instituições, entidades de classe, Ministérios da Cultura, da Educação e bibliotecas escolares, visando fortalecer as pesquisas no campo das Competência dos profissionais bibliotecários diante da biblioteca escolar e seus usuários (CASTRO FILHO, 2016, p. 66).

O bibliotecário (ainda) que consciente de suas competências educativas, realiza práticas voltadas à promoção da leitura e narrativas orais; sendo poucas ou insuficientes as atividades de orientação à pesquisa, o que pressupõe ações mais complexas e efetivas que

visem contribuir para o desenvolvimento de habilidades informacionais dos alunos, por meio do auxílio à pesquisa (CAMPELLO, 2010).

O bibliotecário que conseguir aproximar os alunos da biblioteca e da informação, bem como conquistar a confiança dos professores e da direção pedagógica, divulgando as potencialidades de sua unidade de informação perante a comunidade escolar, atingirá os objetivos institucionais e sociais da biblioteca escolar (CASTRO FILHO; COPPOLA JÚNIOR, 2012, p. 36).

Campello (2010) salienta que os profissionais da informação podem oferecer importante contribuição à Competência Informacional no país, com vistas a fortalecer o papel educativo do bibliotecário nas escolas brasileiras. Para atingir este objetivo, torna-se imprescindível a participação dos professores e da instituição de ensino neste processo: “Os bibliotecários escolares colaboram com outros educadores ao oferecerem instrução, estratégias de aprendizagem e prática na utilização das Competência essenciais exigidas no século 21” (ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS, 2007, p. 3).

Os indivíduos lidam com uma imensa variedade de suportes e fontes de informação; no qual os profissionais também apresentam dificuldades, pois também necessitam destas habilidades para lidar com este contexto informacional (BELLUZZO, 2005). Desta maneira: “O bibliotecário deve se preparar para lidar com as questões relacionadas à competência da informação que são muito próximas às de educação, pois incluem aprendizagem e avaliação aplicadas a diferentes níveis de formação” (CONEGLIAN; SANTOS; CASARIN, 2010, p. 273).

A Competência em Informação, assim como a relação entre docente e bibliotecário deve ser harmoniosa, respeitando-se o espaço e as habilidades pertinentes à cada profissão. Se aliados, trarão muitos ganhos e conquistas e estarão comprometidos para alcançar um objetivo em comum: a educação e ensino destes alunos. Cabe ressaltar as funções e contribuições de cada ator neste cenário, explicitando-se a importância da biblioteca e do profissional da informação (CAMPELLO, 2009).

Os usuários e sua fidelização deve ser o cerne da preocupação dos bibliotecários, no investimento de ações que atraíam e os aproximem da Unidade de informação. Grande parte das ações permanece, ainda, voltada a leitura e livro impresso. As práticas com foco na pesquisa são modestas ao considerar que a competência em informação se caracteriza pela pesquisa orientada, com pouca atuação do bibliotecário e de planejamento às ações coletivas (CAMPELLO, 2009).

Belluzzo (2008) sugere a criação de estratégias para integração entre os profissionais bibliotecários e docentes que se balizem em diretrizes curriculares que considere os preceitos da CoInfo, propiciar a ambiência necessária para o estabelecimento de políticas e programas e realizar, com posterior acompanhamento e avaliação das atividades propostas e/ou realizadas.

A Biblioteca Escolar compreende a união entre elementos como a infraestrutura (acervo, recursos tecnológicos e informacionais), o bibliotecário que é o profissional capacitado para a atuação no desenvolvimento de atividades e programas nas unidades de informação com foco no ensino e aprendizagem (CASARIN, 2013).

A missão da Biblioteca Escolar é pontuada pelo Manifesto IFLA/UNESCO: “A Biblioteca Escolar promove serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a oportunidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários de informação, em todos os formatos e meios” (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E DE BIBLIOTECAS, 2000, p.1).

Concepções arcaicas que restringem a Biblioteca Escolar a um mero acervo de livros ou local para leitura desconsideram suas reais potencialidades, pois a unidade não compreende (apenas) as obras impressas, mas sim, inúmeros recursos informacionais e serviços que onde se insere o bibliotecário, além do suporte às atividades curriculares e/ou realizadas em sala de aula (CASARIN et al., 2013).

Na visão de Belluzzo (2008) a biblioteca e escola tem estreita relação, o que justifica o trabalho interdisciplinar (docente e bibliotecário) para o auxílio e orientação para a pesquisa escolar. A pesquisa escolar, que antigamente era realizada por meio de consulta às enciclopédias e livros impressos, atualmente apresenta uma infinidade de fontes e suportes que trazem consigo uma maior complexidade para seu uso, assimilação e aplicação com vistas a obtenção de conhecimentos (BELLUZZO, 2008).

Um aspecto de grande relevância para a comunicação científica é a pesquisa, no qual, se busca a resposta a problemas ou hipóteses anteriormente definidas. Por outro lado, a postura da escola é de agilizar este processo, onde se suprime a essa orientação para a busca e avaliação da informação, sem atentar aos pormenores ou procedimentos metodológicos. Cabe salientar que a parceria entre docente e bibliotecário deve levar o aluno a questionar-se sobre os aspectos pertinentes a pesquisa e processo de confecção de um trabalho escolar, do que se trata (assunto), qual o objetivo, extensão e prazo para confecção, etc. (BELLUZZO, 2005).

Em estudo realizado por Abe e Cunha (2011) com o objetivo de verificar o comportamento de busca de alunos de ensino médio de escolas particulares de Itajaí e Florianópolis (SC), apontou que os alunos demonstram otimismo e maior facilidade para a busca de informações na internet, porém apresentam grandes dificuldades para avaliar a informação recuperada, e posteriormente conseguir relacioná-las e utilizá-las; os mesmos tendem a compartilhar as informações que encontram.

A biblioteca deve atender as necessidades da escola, porém necessita de apoio e de iniciativas que busquem por melhorias e envolvimento do corpo docente, instituição e profissionais bibliotecários rumo a excelência da educação, de encontro à Lei 12.244/2010 que defende a presença desta unidade de informação nas instituições de ensino e através do Manifesto e Diretrizes promulgados pela IFLA/UNESCO (2006) que divulgam a missão e ações para implantação em bibliotecas escolares (CASTRO FILHO; COPPOLA JUNIOR, 2012).

Os agentes educacionais, juntamente com políticas adotadas pelas as escolas, podem interferir na formação dos alunos e no desenvolvimento da competência em informação pelos mesmos. Quando positiva, esta influência pode contribuir para um aprendizado amplo, que pode ser transposto a diferentes esferas da vida dos estudantes (CASARIN et al., 2013, p. 378).

Para a Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é preciso defender o trabalho do bibliotecário em parceria com os docentes, de forma a contribuir para a melhoria do ensino, da capacidade de leitura e escrita, uso das tecnologias de informação e comunicação e tomada de decisão (GASQUE; TESCAROLO, 2010).

O desenvolvimento de habilidades em informação e a aprendizagem permanente têm uma relação estratégica e de apoio mútuo, o que traz como resultado uma situação crítica para todo indivíduo, organização, instituição ou nação-estado na sociedade global de informação. Estes dois modernos paradigmas deveriam, de forma ideal, estar unidos para trabalhar de forma uníssona e sinérgica, um com o outro, se as pessoas e as instituições precisam sobreviver e competir no século 21 e futuramente (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES E INSTITUIÇÕES BIBLIOTECÁRIAS, 2008, p. 12).

Os docentes também precisam ser orientados quanto o uso da informação, de maneira que possam estabelecer conexões e a interlocução com a realidade pedagógica do século 21, intervindo neste contexto e preparando seus alunos para a participação na sociedade (GASQUE; TESCAROLO, 2010). Desta maneira, com a realização deste estudo e Oficina

propiciarão novos conhecimentos em/sobre uso da informação; integração entre profissionais e contribuição para aquisição e autonomia destes estudantes rumo à Universidade.

A partir do delineamento das categorias de análise, obteve-se a identificação e apresentação das dificuldades encontradas pelos alunos EJA para a busca e uso da informação na internet, concluindo, assim, o segundo objetivo específico desta pesquisa.

Na 5ª categoria de análise - a **Informação**, os alunos reforçam a sua importância (para vida pessoal e profissional) pois os mantém atualizados, oferece melhores oportunidades no mercado de trabalho, proporciona crescimento e aperfeiçoamento dos conhecimentos, é importante para o futuro, para o aprendizado e para aprender mais. A informação é direito humano assegurado pelas Nações Unidas, e também ressaltada nas Declarações de Praga e Alexandria (publicadas pela Unesco) e que defendem as atividades de CoInfo baseadas em tais direitos (ALVES; VARELA, 2016).

Contudo, a noção de informação traduz uma polissemia e distintas atribuições, de acordo com sua contextualização. No século XIX, se referia à notícia ou a comunicação de um evento ou fato. Já no âmbito da Cibernética (termo cunhado por Wiener em 1978), considera informação um processo capaz de instituir ordem num sistema caótico; no campo da economia neoclássica transforma-se num fator de incerteza e de neutralidade que não exprime valor de mercado. Já na Sociedade da Informação ou pós-industrial, diz respeito à organização de dados (armazenamento, recuperação, tratamento e uso) com fins econômicos e sociais. De qualquer maneira, vê-se a informação como alicerce das dinâmicas sociais (ALMEIDA, M., 2009).

No que refere à informação, não há uma conformidade do termo, já que se identificam distintas abordagens e aplicabilidades, onde uma única definição não se faz satisfatória ou completamente apropriada; contudo, as informações são passíveis de identificação, ordenamento e classificação o que permite a sua compreensão (BUCKLAND, 1991).

Buckland (1991) atribui três empregos ou abordagens para o termo informação: informação como “processo”, “conhecimento” ou “coisa” (caráter informativo e de utilidade), tipos de informação (eventos, dados, textos, documentos e objetos), função comunicativa e educativa (reduz a ignorância, mas também, cria incertezas) e possui estreita relação com sistemas de informação. A informação abrange um processamento e ciclo (desde o acesso até sua disseminação) com uso em atividades que dela necessitem, sendo um objeto de estudo da Ciência da Informação.

McGarry (1999) lista os atributos possíveis que podem definir uma/a informação:

Considerada como um quase-sinônimo do termo fato; Um reforço do que já se conhece; A liberdade de escolha ao selecionar uma mensagem; A matéria-prima da qual se extrai o conhecimento; Aquilo que é permutado com o mundo exterior e não apenas recebido passivamente; Definida em termos de seus efeitos no receptor; Algo que reduz a incerteza em determinada situação (MCGARRY, 1999, p. 4).

Martins, A. (2013) se contrapõe a condição de “informação como coisa” ou estrita às questões cognitivas. Para a autora, a informação possui vertente social e simbólica, a qual insere o sujeito no processo da informação em suas nuances socioeconômica, tecnológica, cultural, social e política, de maneira que “[...] a informação pode ser entendida como uma forma simbólica que supõe complexas matrizes de produção, circulação e expressão de modos de produção de sentidos (MARTINS, A., 2013, p. 3).

A informação é de natureza multifacetada e contém aspectos objetivos, subjetivos, individuais e coletivos que se aliam às quatro dimensões da CoInfo (técnica, estética, ética e política) [já citadas anteriormente] para o manejo da informação, que incluem competências para a análise e aplicação significativa da informação para construção da realidade (VITORINO, 2016; VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Maravilha-Lopes (2013) reflete sobre a informação e sua relação com a vigilância, poder e conhecimento, com base nas obras de Foucault. Para tanto, afirma que o saber e o poder têm estreita ligação e influenciam o comportamento social. Ademais, tecnologias são responsáveis pela vigilância, panoptismo e controle do conhecimento, onde a gestão da informação exercita o saber-poder para aqueles que os detém, transformando-se em conhecimento. Quem dispõe de informação exerce o poder: “O poder é, então, relacional. Está dependente da relação entre o poder que determinado indivíduo ou grupo detém e das condições de que dispõe para melhor exercer o poder. Quem detém o saber tem poder e quem tem o poder tem cada vez mais saber” (MARAVILHA-LOPES, 2013, p. 73).

É polivalente em suas aplicações: serve para emendar os prisioneiros, mas também para cuidar dos doentes, instruir os escolares, guardar os loucos, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os mendigos e ociosos. É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões (FOUCAULT, 1987, p. 181).

De acordo com Silveira (2000, grifo nosso) existem três fontes de poder: a) **personalidade** ou as características do indivíduo e seu acesso a instrumentos de poder

(coação, compensação, persuasão); b) **propriedade**, que corresponde à renda e riqueza atrelada à compensação, ou também induzida pela submissão ou coação e; c) **organização** ou condicionamento do poder, ao construir modelos sociais para obter a submissão desejada, bem como, o poder condigno/merecido (ação do Estado) e o poder compensatório (equivalente à sua riqueza).

Revoredo (2012) tece uma reflexão a partir da obra de Michel Foucault “A Ordem do Discurso” de (1996) e sua relação com a informação. Assim sendo, pode-se deduzir que a informação é cerne do discurso e um discurso em potencial, que se manifesta em distintos níveis de linguagem sendo o modo prático de informar algo a alguém. A mesma tem seus princípios e padrões de verdade que se difunde entre/nas estruturas sociais, transformando e doutrinando contextos sociais, conforme propõe a estrutura do discurso (regulação, seleção, organização e distribuição) exposta por Foucault e observada pela filosofia da informação. Tais estruturas de informação-discurso fixam relações de poder, relações sociais e de esclarecimento da sociedade.

Por sua vez, o indivíduo ao interagir com as relações de poderes e de estruturas de grupos sociais, exclui, reprime e torna-se dono do “Saber Poder”, definindo os procedimentos externos ou internos de controle e delimitação do Discurso. Essas relações do ‘Saber’, do ‘Poder’ e do ‘Sujeito’ acarretam em estruturas de organizações intelecto-sócio-doutrinárias, ou seja, os indivíduos/sujeitos sociais se agrupam e se separam pelas semelhanças e pelas diferenças discursivas (REVOREDO, 2012, p. 9).

A institucionalização da informação pela mídia, ação do mercado e pelo Estado concedeu-lhe status simbólico e valor econômico, onde, sua condição simbólica tem estreita relação com a representação e a produção de sentidos por/entre indivíduos e grupos, através de um imaginário que engendra e administra as relações sociais. A informação expressa símbolos, sentidos e bens que são mercantilizados e “consumidos” em contextos particulares de associação, correspondência ou divergências através de lutas simbólicas, para a preservação ou alteração da ordem dominante independente de sua natureza (social, econômica, política, discursiva) (MARTINS, A., 2013).

Neste contexto, a internet possibilita o acesso a uma imensidão de informações, que estão/vão além de nossa capacidade de absorção e de cognição. Tais meios, isoladamente, não são suficientes para promover o conhecimento, assim como, camuflam relações de poder, de hierarquia e de arbitrariedade marcando diferenças sociais, em oposição à concepção de democratização da informação e do conhecimento (ALMEIDA, M., 2009).

Segundo Wolton (2003) a internet oferece uma gama de funções, recursos e serviços que possam atender necessidades específicas, sejam estas, pessoais, profissionais, educacionais ou de entretenimento. Dessa maneira, estas quatro utilidades irrompem diferenças socioculturais e de conhecimento. Para Almeida, M. (2009) o tipo de conteúdo e as estratégias de busca por informação utilizada pelos indivíduos são seletivos e fortes indicadores dessas diferenças socioculturais.

De acordo com Vargas e Gomes (2013) os jovens e adultos são dotados de talentos e experiências, pois se constituem sujeitos sócio-históricos e culturais capazes de expandir suas potencialidades, quando lhe são proporcionadas as oportunidades e incentivos necessários para o seu enriquecimento social e intelectual. Dessa maneira, a formação do sujeito estrutura-se no diálogo e proximidade com o outro ao compartilhar experiências. E em particular, na Educação de Jovens e Adultos, a realidade vivenciada por estes indivíduos são constituintes da Educação e base para as práticas pedagógicas (VARGAS; GOMES, 2013).

Desta forma, a inclusão digital não compreende somente o acesso, mas também, a qualificação dos indivíduos para o uso das tecnologias, assim como, o compartilhamento e produção de conteúdo na rede. Os currículos escolares devem prezar o uso das bibliotecas e das TICs para a busca e uso de informações, pois a informação é “indissociável” à Educação, que “[...] envolve-se profundamente com o processo de busca e utilização do conhecimento representado pela informação, em um dado momento de aprendizagem”. (MARIA, 2007, p. 144). Sendo assim, a informação deve constituir-se como uma etapa formal do ensino e coadunável com a política pedagógica das instituições (MARIA, 2007).

A alfabetização digital corresponde à inclusão social para o alcance da justiça e dos direitos humanos. Portanto, devem-se oferecer condições para jovens e adultos (de baixa renda) de maneira a ampliar sua participação em espaços coletivos, sua atuação política e o acesso as informações e conhecimento, a tomada de consciência, a emancipação de classe e a transgressão das estruturas de poder, ou seja, condições para o empoderamento freireano (JOAQUIM, 2015).

Dias, C. (2013) alerta que mesmo nos países desenvolvidos há discrepância no acesso e democratização das TICs, que compreendem a execução de políticas públicas (sociais e educacionais) que promovam a igualdade de acesso e de aprendizagem de novas tecnologias. Tais aprendizados podem ser adquiridos por meio de práticas pedagógicas, cursos tecnológicos e de formação, de acordo com o nível de escolaridade dos alunos. Neste sentido, é necessário oferecer condições favoráveis para que estes educandos superem seus limites e

dificuldades, preparando-os para atuação cidadã e democrática, e para o alcance de objetivos pessoais e coletivos.

Reis, Pedroso e Cunha (2010) colocam que a informação é insumo no processo educativo e na constituição de conhecimentos, que não somente possibilita a inserção do indivíduo na sociedade, mas também, o faz através de conhecimentos prévio-instituídos que permitem a reflexão e elaboração de novos saberes. Dessa maneira, o processo educacional e a informação enquanto agentes socializadores contribuem para a compreensão da cultura e realidade social. O uso e incorporação das TIC na educação são elementos a compor políticas públicas e ações governamentais, as quais, devem incluir a formação docente, pautadas em modelos e experiências (inovadoras) que desenvolvam e potencializem os conhecimentos e Competências necessárias para lidar com as tecnologias e informação (REIS; PEDROSO; CUNHA, 2010).

A informação a educação tem particularidades e mecanismos de ação específicos, porém, são ações complementares, ao serem realizadas em sinergia, constituem-se como processos universais, culturais e de uma mesma realidade que encontra no indivíduo/educando a sua especificidade (REIS; PEDROSO; CUNHA, 2010). Neste sentido, os autores defendem o uso da informação pelo seu paradigma social, ou seja, pois traduz uma responsabilidade social em benefício a sociedade “[...], entendida como um instrumento para a construção do conhecimento e de ação, torna-se pertinente advogar em favor do acesso às tecnologias e da socialização efetiva da informação” (REIS; PEDROSO; CUNHA, 2010, p. 29).

Maria (2007) celebra a parceria entre a informação e educação, ressaltando que assim como a biblioteca, as salas de aula são ambientes de informação e de aquisição de conhecimento. E que, pela união desses campos de conhecimento e de seus profissionais será possível almejar a disseminação da CoInfo na Educação.

Nesse contexto, uma parceria entre informação e educação pode fazer a diferença no desenvolvimento do processo educativo e do ensino, contribuindo para o movimento pela democratização do acesso às tecnologias de produção e comunicação da informação. É nessa parceria que reside nossa esperança para inclusão social e cognitiva das classes desfavorecidas economicamente – e para ela deveria convergir nosso esforço coletivo na formulação de políticas públicas que contemplem as Competência em informação na educação (MARIA, 2007, p. 144).

Para Maria (2007) é necessário redefinir os espaços de informação em convergência com a mundialização, integrando as TICs neste contexto. Dessa maneira, a informação

caracteriza-se como bem ou ativo social, uma necessidade primária e direito de todo indivíduo, sendo o acesso um elemento norteador de políticas públicas. Fornecer informação e estudo aos cidadãos não significa transformar o Estado onipresente e regulador, mas sim, assegurar-lhes os direitos presentes na Lei e oferecer condições para o exercício da cidadania e a transformação de uma sociedade democrática (SILVEIRA, 2000).

A democracia reflete uma conciliação das TICs e valores humanos que amparam a sociedade. Para tanto, fazem-se necessárias ações de cidadania e atuação político-social que equacionem políticas públicas e interesses privados, pela divisão de deveres e de responsabilidades para desenvolvimento sustentável da nação e bem-estar social. Dessa maneira, a educação e o direito à informação são protagonistas neste cenário, pela garantia de educação pelo Estado, o acesso e compartilhamento de conhecimentos, de uma sociedade civil atuante e politicamente participativa e miríade de recursos e oportunidades para o desenvolvimento e superação da pobreza, sem descuidar da educação e o conhecimento (SILVEIRA, 2000).

O alcance de uma Sociedade do Conhecimento envolve mudanças estruturais, valorização da liderança e cultura, o compartilhamento de informação e mensuração de resultados para uso da informação e conhecimento em benefício à sociedade, sendo que as competências pertinentes à sociologia do trabalho e educação, dizem respeito às habilidades para estimular/acessar recursos cognitivos (saber, informação) ou a associação de conhecimentos e vivências para tomada de decisão. E assim, esclarece sobre a relação das competências com processos de trabalho:

Além disso, vale lembrar que ao longo do tempo, percebemos que refletir sobre Competência é também refletir sobre os processos de trabalho. É o conhecimento sobre esses processos e as dinâmicas organizacionais que permite a definição dessas novas Competência como uma necessidade para o trabalho, alinhando a capacitação com os objetivos estratégicos das organizações na sociedade contemporânea (BELLUZZO, 2014, p. 7).

A concepção de conhecimento na sociedade em rede pode ser traduzida como a formação integral/global do indivíduo e suas competências, em virtude da natureza do trabalho, da luta pela cidadania e do respeito à identidade. Neste sentido, faz-se necessário um amplo investimento nos recursos de informação pela/na gestão do conhecimento, sejam estes pessoais (tácitos) ou codificados (explícitos) (BELLUZZO, 2014).

Belluzzo (2014) tece um diálogo entre TICs, Sociedade e Economia ao instituir as tecnologias enquanto insumos e objeto de transformação da realidade, por sua utilização e

adaptação às necessidades e interesses individuais e coletivos. Consequentemente tem-se uma infraestrutura e rede de informação, que conecta e reorganiza os diversos segmentos da sociedade, impactando o mercado, os processos de produção e as relações trabalhistas.

O processo de aprendizado na contemporaneidade implica a aquisição de habilidades para lidar com a informação e seu fluxo, de maneira atender as demandas e necessidades do mercado flexível e competitivo (GOMES; DUMONT, 2016). Este é processo é complexo e depreende mecanismos internos de desenvolvimento, também acessados pela interação e colaboração com o outro. Como resultado, tais processos ao serem internalizados corroboram para a autonomia e edificação do sujeito. No entanto, cabe ressaltar que o desenvolvimento e aprendizagem são dinâmicos, porém, não traduzem o mesmo processo ou sua transformação, já que um tem suas peculiaridades e não necessariamente se efetivam simultaneamente. Por esta razão, devem-se respeitar as particularidades e tempo de cada indivíduo (VARGAS; GOMES, 2013).

Belluzzo (2014) afirma que a atual economia se pauta na gestão do conhecimento, a qual infere uma instrumentalização do indivíduo para atuação neste contexto, além de formação crítica para a interpretação e consumo da informação que possa agregar valor e conhecimento. A aprendizagem nesta sociedade vive uma dicotomia, pois, há indivíduos com dificuldades para aprender, por outro lado, tem-se um alto grau de exigência para adequação à sociedade e ao mercado de trabalho. Neste aspecto, uma consequência é o estímulo ao aprendizado contínuo com base nos quatro pilares da educação, conforme sugere Delors (1998) e reforça a autora. Mata, Casarin e Marza (2016) também reforçam a importância do aprender a aprender, com base no relatório publicado pelo educador.

A questão central não diz respeito somente ao acesso à informação, mas sim qual o seu uso e significado. Assim, por que precisamos de instrumentos para acessar e usar a informação com sentido e significado e, a partir daí, estar criando conhecimento novo? A questão não é simplesmente ter acesso ao conhecimento, fato ou fenômeno, mas principalmente entendê-lo (BELLUZZO, 2014, p. 51).

Na 6ª categoria de análise - de **Competência em Informação**, foram atribuídos significados relacionados à informação e às competências do indivíduo, dentre elas, a capacidade do indivíduo em/de saber, entender e ser informado, saber usar a informação que procurou, habilidade em captar e compreender a informação, está relacionada à concretude da informação (certeza que é verdadeira e confiável), corresponde a uma pessoa esclarecida, atualizada, experiente, apta e que sabe que possui a capacidade de conquistar as informações,

dar informação correta e que possa ajudar outras pessoas. Esses alunos se interessam por temas variados, de âmbito escolar e não escolar, incluindo disciplinas em diversas áreas de conhecimento, atualidades, política, estética/arte, temas relacionados a saúde, redes sociais e internet, dentre outros. Os estudantes também destacam a importância dos cursos, oficinas e treinamentos, com a parceria entre docentes e bibliotecários para a aquisição de Competência em Informação, conforme defendem Dudziak e Belluzzo (2008).

Acerca da Competência da Informação e seu desenvolvimento, as autoras Vitorino e Piantola (2011) e Vitorino (2016) estabeleceram quatro dimensões para a CoInfo, com base na publicação de Rios (2006)⁷. Sendo assim, adotou-se tais obras para auxiliar na identificação destas dimensões e unidades de sentido que dão representatividade ao tema.

Com base nas respostas dos jovens e adultos, e a partir das referidas obras, realizou-se a análise e a identificação de uma quinta dimensão para a CoInfo a partir do entendimento do termo Competência em Informação pelos estudantes, que corresponde a última questão do instrumento (Apêndice A).

Vitorino (2016) ressalta a informação para o desenvolvimento da CoInfo, colocando-a como uma matéria prima que permeia o processo. Deste modo, o presente estudo destaca uma/a quinta dimensão (informação) enquanto condição para o empoderamento e autonomia dos educandos EJA com vistas à atuação cidadã e uso da informação em âmbito pessoal, profissional e social (Quadro 7).

---

⁷ RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Quadro 7 – Estabelecimento de cinco dimensões da CoInfo de acordo com o entendimento do termo Competência em Informação por estudantes do ensino médio EJA, em uma escola na cidade de Ribeirão Preto/SP, 2016.

Dimensões da CoInfo	Princípios / Unidades de sentido
Informação (empoderamento e autonomia)	Informação é tudo aquilo que nos mantém informados. Informação clara e precisa Informação com respaldo (segura e verdadeira) Representa conhecimento, capacitação e aprimoramento Significa qualidade da informação
Técnica (base do processo)	Está atrelada à responsabilidade, conhecimento e desenvolvimento Consciência das coisas do mundo e da própria realidade Verificar se as informações da internet são verdadeiras e confiáveis, saber lidar com elas Dominar bem o uso da internet, tornando-se uma pessoa informada Estar bem preparado com as novas tecnologias Pessoas que tem conhecimento de informática Saber buscar e usar a informação da internet Saber do que se trata todos os tipos de informações e conhecimentos Obter informações rápidas e precisas na internet Uma [pessoa] apta com conhecimento
Estética (sensibilidade)	Ser responsável e alcançar os objetivos Aluno/indivíduo com interesse pelo estudo Ser uma pessoa bem informada e com estudo Ser competente no que faz e ser capaz de executar certas atividades Ser competente no que for fazer com as informações Ser uma pessoa capaz de fornecer e receber informações Ser uma pessoa dedicada, ter o desejo de aprender mais e com maiores detalhes/aprofundamento
Ética (dimensão fundante)	Ser responsável pelas informações que dá/fornecer, dar informação correta Significa saber passar uma boa informação e também uma informação verdadeira Ter a noção do que está fazendo, ter a certeza de algo (fazê-lo com segurança) Receber informações de/com qualidade
Política e Social (importância e aplicabilidade)	Legitimidade da informação atrelada às questões sociais e políticas, em prol da comunidade Achar uma solução (a partir das informações) para encontrar-se dentro da própria realidade/mundo Pessoa determinada, que reconhece sua capacidade de conquistar informações e utilizar em sua vida Estar feliz [satisfeito] com a informação que procurou

Fonte: Adaptado de Vitorino (2016) e Vitorino e Piantola (2011).

Com base nas cinco dimensões da CoInfo apontadas no Quadro 7, vê-se que os alunos da EJA apresentam grande **saber sensível** com relação a informação, atrelada ao estudo e ao conhecimento, em ser/estar atualizado e conectado com as notícias, a importância da qualidade e veracidade das informações, de seu uso ético para auxiliar a comunidade, a capacidade em obter informações para uso na vida, etc. Estes conseguem (de certa maneira) expressar as questões/aspetos que constituem as Competência (tanto pessoais, quanto da informação), imprescindíveis para sua autonomia e empoderamento. Sendo assim, foi possível

caracterizar o entendimento da Competência em Informação pelos estudantes, concluindo o terceiro objetivo específico deste estudo.

Os resultados também apontam que, independente da faixa etária/geração, estes alunos demonstram dificuldades para o manejo da informação e reconhecimento das necessidades de informação, deflagrando a ausência da escola neste processo, visto que, aprenderam sozinhos ou com terceiros, a utilizar as TICs.

Para Vygotsky (1984)⁸ o indivíduo é um ser sócio-histórico, que se desenvolve na mediação e sinergia com o outro e o meio, através da linguagem e da utilização de instrumentos simbólicos, assim como, pelo incremento cognitivo (funções psíquicas) que se entrelaçam à aprendizagem e conhecimento. Sendo assim, a cognição e aprendizagem são uma unidade que se desenvolvem na progressão das funções cognitivas e que permitem a absorção de conhecimentos mais elaborados e que dão sustentação para novas/outras aprendizagens. O conhecimento é uma manifestação cultural associada à linguagem, e por meio desta, há internalização de conteúdos e a transformação da natureza social e psicológica do indivíduo (VARELA; BARBOSA, 2012).

Varela e Barbosa (2012) enaltecem a aplicabilidade da teoria sócio-histórica de Vygotsky e da autonomia proposta por Paulo Freire enquanto alicerce para estruturas lógicas que trabalham a informação e a educação, sendo essenciais para a aquisição de Competência cognitivas e de informação, de extrema relevância na atualidade: “Construir é interagir. O homem se constrói pelo relacionamento – o homem relacionado é sujeito e agente da história. A interação social é uma forma privilegiada de acesso à informação e ao objeto do conhecimento” (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 154).

Pereira, R. (2015) e Mata, Casarin e Marza (2016) defendem com base nos preceitos de Delors, uma aprendizagem ao longo da vida enquanto elemento das necessidades de informação para se almejar indivíduos autônomos e dinâmicos, condição indispensável para o futuro da cidadania. Neste contexto, a CoInfo propicia a instrumentalização e diminuindo fronteiras impostas pela Sociedade da Informação. Logo, tornar-se-ão capazes de localizar, recuperar, avaliar e interpretar e principalmente, agir e tomar decisões (com base na informação) em todos os aspectos de suas vidas. A Proclamação de Alexandria sobre CoInfo, promulgados pela IFLA e UNESCO salvaguardam o direito ao acesso a informação, a inclusão digital e social dos indivíduos por meio da aprendizagem ao longo da vida

---

⁸ VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

(PEREIRA, R., 2015). Bruce (2003) também ressalta o poder da CoInfo para a aprendizagem contínuo, ao capacitar os indivíduos e auxiliar no desenvolvimento econômico de uma nação.

Para Wurman (1991⁹ apud Pereira, R., 2015) vive-se uma “ansiedade informacional” devido a imensidão e a complexidade das informações disponíveis e de alta volatilidade que são reflexo da explosão informacional e da Era da informação. Sendo assim, os indivíduos com Competência para lidar com a informação, conseguem mais facilmente aplicá-la para a resolução de problemas e tomadas de decisão, auxiliando para diminuir o sentimento de ansiedade perante a informação.

Atualmente, tem-se a concepção de que apenas o uso/acesso à tecnologia e a informação traduzem conhecimento. Contudo para obter-se conhecimento, faz-se necessária uma postura crítica e reflexiva perante os dados e as informações, relacionando-a e confrontando-a com outros aspectos e realizando conexões com conhecimentos prévios (BELLUZZO; FERES, 2016).

É preciso diferenciar dado, informação e conhecimento:

informação é todo o dado trabalhado, útil, tratado, com valor significativo atribuído ou agregado a ele, e com um sentido natural e lógico para quem usa a informação. [...] o dado é entendido como um elemento da informação, um conjunto de letras, números ou dígitos, que, tomado isoladamente, não transmite nenhum conhecimento, ou seja, não contém um significado claro. [...] O conceito de conhecimento complementa o de informação com valor relevante e de propósito definido (REZENDE; ABREU, 2000, p. 60).

Notoriamente torna-se imprescindível a inserção da CoInfo na cultura escolar, ou seja, torná-la um elemento constituinte no processo de ensino e aprendizagem, visto que, abrange concepções, ações e práticas peculiares ao fazer educacional. Por outro lado, torna-se uma ação inoperante e de pouca amplitude quando dissociada dessa cultura, pois depende da inserção e apoio dos agentes escolares para sua execução e aprimoramento (PEREIRA, R., 2015).

A UNESCO estimula a instituição de parcerias e alianças que envolvam governo/políticas nacionais, professores, pesquisadores, educandos, corpo técnico-administrativo, instituições de ensino, mercado de trabalho e comunidade no processo de ensino e aprendizagem para desenvolvimento da CoInfo (BELLUZZO; FARIAS, 2015).

---

⁹ WURMAN, R. S. **Ansiedade de informação**: como transformar informação em compreensão. 5. ed. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1991.

Contudo, antes da realização de programas de CoInfo é preciso conhecer o contexto escolar, haja vista, que a escola internaliza e espelha grande parcela das relações constituídas em seu entorno, é preciso articulação social e a participação das bibliotecas neste processo. Questão essa que também alerta e frisa a baixa inserção e participação dos bibliotecários e das bibliotecas no cenário educacional (BELLUZZO; FARIAS, 2015; CASTRO FILHO, 2016).

Dessa forma, lançar nos ambientes escolares bibliotecários a romper com a cultura da indiferença atribuídas as bibliotecas escolares torna-se uma ação fundamental que abrirá caminho para efetivo estabelecimento de programas voltados ao desenvolvimento da Competência em Informação, os quais são raros no país, quando a ênfase são os níveis fundamentais e médio da educação (PEREIRA, R., 2015, p. 37).

De acordo com Perrenoud (2013) a escola é também responsável pela preparação do indivíduo para lidar com questões cotidianas e de mundo, com base em diversificados conhecimentos. As atividades de cunho pedagógico podem ser atrelados ao desenvolvimento de conteúdo em Competência de informação, alinhando questões escolares, tecnológicas, de vida e trabalho (ROCA; PROLONGO; GUERRERO, 2012; PERRENOUD, 2012).

Para Perrenoud (2000) a competência está atrelada a capacidade de acessar recursos cognitivos para lidar com distintas circunstâncias, e com base na informação e no conhecimento, possam estar preparados e integralizados à sociedade, ou seja, tais Competência empregam, agregam e mobilizam conhecimentos para auxiliar na resolução de problemas e contínuo aprendizado. Neste sentido, a CoInfo é uma área que demanda aprendizado e o desenvolvimento contínuo de conceitos, atitudes e habilidades para entendimento e uso da informação, seja para obter novos conhecimentos ou de utilidade cotidiana (BELLUZZO, 2007; VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2012, 2016).

Tanguy (1997)¹⁰ reconhece o valor da competência na esfera educacional e no trabalho, privilegiando o conhecimento (e não a instrução), pela necessidade de superação pelo sistema de ensino da qualificação profissional deficiente, mecânica e descontextualizada, ressaltando a importância da formação contínua (dentro e fora da escola), visto que, a transmissão de conhecimentos não é encargo somente da escola, e o foco é/deve ser o sujeito ativo (VARELLA; BARBOSA; FARIAS, 2016).

Varela, Barbosa e Farias (2016) esclarecem que o conceito de competência vem sido atrelado as diretrizes escolares e do trabalho, porém, sua polissemia e a apropriação diante as

---

¹⁰ TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (Orgs.). **Saberes e Competência:** o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1997. p. 25-67.

especificidades de cada país, tornam-se assunto de debate e de “contaminação” de significados, pela noção de que esta pretende suceder as atividades pedagógicas, sendo imposta (inicialmente) nas escolas para fins avaliativos.

Diante a natureza polissêmica do termo, torna-se necessário contextualizar o seu uso e aplicação. O mesmo apresenta convergências e divergências que podem refletir aspectos internos/externos, implícitos/explicitos, de visibilidade social e organização interna (observável e normalizado) e relacionado ao indivíduo (peculiar e não observável). Sendo assim, as teorias comportamentais priorizam a competência como referência, ações observáveis e comportamentos específicos – voltados à formação profissional e concepção de aprendizagem por objetivos. Outros teóricos investigam as capacidades do sujeito enquanto resultado de organização interna e identificados indiretamente (VARELLA; BARBOSA; FARIAS, 2016).

Neste aspecto, a competência utilizada pela/na educação volta-se a pedagogia por objetivos e o alcance de Competência através de comportamentos observáveis. A CoInfo é certamente um processo de aprendizagem e que corrobora para a aquisição de conhecimentos, desde que seja desenvolvido de maneira consciente, reflexiva e contextualizada, não refletindo em meras respostas à estímulos ou ordem de comportamentos, mas sim, pela capacidade do indivíduo, voluntariamente, reconhecer as informações necessárias para balizar suas ações ou inibir reações indesejáveis (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2013, 2016).

Ao introduzir a ideia de finalidade de comportamento, fato que a pedagogia por objetivo, desconsiderou, acentua-se que, subjacente a um comportamento observável, quer conscientemente ou de modo automático, existe uma organização realizada pelo sujeito, da qual se depreende a existência de um equipamento cognitivo que organiza, seleciona e hierarquiza seus movimentos em função dos objetivos a alcançar. Em outras palavras, a competência não é redutível aos comportamentos estritamente objetivos, mas está vinculada sempre a uma atividade humana, ligada à escola ou trabalho, e caracteriza-se por sua relação funcional com tais atividades definidas socialmente (VARELA; BARBOSA; FARIAS, 2016, p. 215-6).

No que tange a associação das competências e conteúdos disciplinares, Perrenoud (2012) sugere a instituição de espaços-tempo de formação comum a várias disciplinas, pela união das competências e disciplinas numa possível cooperação inter e pluridisciplinar, para reunir, acessar e mobilizar os conhecimentos obtidos em distintas disciplinas. Embora, nenhuma competência refere-se a uma disciplina específica, dependerá dos conhecimentos obtidos nessas disciplinas. E neste espaço, a CoInfo encontra sua importância enquanto

instrumento pedagógico e de ações realizadas em âmbito escolar [e não escolar], inseridos à proposta da instituição de ensino e que perpassasse o currículo escolar. Todavia, cabe frisar que não se trata de discutir neste trabalho questões epistemológicas concernentes a cultura escolar e ao currículo, mas sim, a inserção da CoInfo no cenário educacional como bem traduz Rodrigo Pereira (2015):

Ressalta-se, porém, que a discussão dessas temáticas – cultura escolar e currículo – não se estabelece no sentido de suas respectivas “construções”, ou seja, não se busca, aqui, definir nem uma nem outra, mas apenas situar o objeto em questão a condicionantes indispensáveis à prática da Competência em Informação no cenário educacional (PEREIRA, R., 2015, p. 34).

Jonhston e Webber (2007) vêem a CoInfo numa ótica disciplinar, devido suas características/demandas pessoais, sociais, dinâmicas e de natureza coletiva que conduzam os indivíduos para o reconhecimento das necessidades, para a avaliação e uso ético da informação, tornando-os capazes de reconhecer suas nuances sociais, políticas e legais. Neste sentido, a disciplina de CoInfo engloba sujeitos, ensino, aprendizagem e avaliação com foco na experiência do educando, a qual, deve contemplar um plano e questões pedagógicas específicas, destacando três grandes eixos: cidadania, crescimento econômico e empregabilidade. A formação tradicional e em uma única área de conhecimento não atende as necessidades sociais e acadêmicas, haja vista, as competências transcendem as disciplinas, e suscitam uma abordagem interdisciplinar e transversal.

Com base em Mortatti (2011)¹¹ as pesquisadoras Mata, Casarin e Marza (2016) defendem a realização de programas de CoInfo com base nos questionamentos “o que é”, “por quê?”, “onde”, “quando”, “como” e “quem”, alinhados ao processo de ensino e aprendizagem, para estimular o aprendizado ao longo da vida em benefício aos indivíduos, das organizações e da sociedade (*o quê*), com objetivo de atender as demandas e necessidades de informação (*por quê*). Propõe-se que esses programas a serem realizados nas escolas e bibliotecas (*onde*) (durante o ciclo de ensino) utilizando variadas fontes de informação (impressas e digitais) (*como*), direcionados aos indivíduos e comunidade (*quem*). Dessa maneira, a CoInfo contribui, notoriamente, para o processo de aprendizado, quando integrado ao currículo e com participação dos docentes e comunidade educacional.

---

¹¹ MORTATTI, M. do R. L. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários**, Araraquara, v. 17/18, p. 179-188, 2001.

Mata, Casarin e Marza (2016) também salientam a CoInfo como área de estudo (disciplina), por sua teoria e aplicabilidade, assim como, um processo de ensino que promove a realização de programas integrados aos currículos, sempre com foco no usuário.

Na perspectiva disciplinar, a competência informacional é considerada como uma área do conhecimento, destinada à pesquisa, ao desenvolvimento de metodologias específicas de análise, padrões e modelos pedagógicos, ou seja, uma área dedicada ao seu aprofundamento teórico e investigativo (MATA; CASARIN; MARZA, 2016, p. 296).

Alves e Varela (2016) destacam as mudanças na educação através de ações de organismos internacionais, como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica (OCDE) e União Européia (UE) sobre a importância (e necessidade) do aprendizado permanente e contínuo (ao longo da vida) através de novos modelos de aprendizagem, que incluam as Competência acadêmicas, sociais e profissionais, pois os alunos se deparam com necessidades de informação ao longo de sua trajetória e cotidiano. É preciso formar e orientar esses alunos para maximizar o uso dos recursos (digitais e das bibliotecas), e da informação útil, rentável e adequada para obter conhecimentos.

Um importante documento é o Processo de Bolonha, concebido pela União Europeia em 1999, para aplicação nos Sistemas de Ensino Superior dos países europeus, através do processo educativo, em convergência com as Competência e habilidades que estimulem o aprendizado ao longo da vida, com o uso das TICs e atividades sem permanência física nas instituições de ensino (extra-curriculares). Para tanto, foram estabelecidas algumas mudanças e estratégias para sua aplicação: a) reconhecimento e compatibilidade dos certificados, b) adoção da transparência nos certificações e avaliações, c) questões de qualidade de ensino, d) fortalecimento da coesão europeia, e) transparência na gestão, f) ampla divulgação na EU, g) foco nas necessidades do mercado de trabalho (ALVES; VARELA, 2016).

Porém, também foram adotados novos métodos de ensino, em Espaços Europeus de Educação Superior (EEES):

[...] a avaliação contínua, através do seguimento diário do trabalho do estudante, usando internet, tutoria pessoal e outros métodos, e a formação prática, com forte intervenção do estudante. No entanto, cada Estado-Membro é responsável pela organização do seu sistema educativo e pelos conteúdos curriculares (ALVES; VARELA, 2016, p. 312-3).

Em particular, destacam-se os programas desenvolvidos pelas Universidades Espanholas, em parceria com a Rede de Bibliotecas Universitárias e Centros de Recursos de

Aprendizagem e Informação (CRAI), contemplando quatro possibilidades de integração: 1) uma disciplina comum a todos os cursos da universidade, 2) disciplinas ou seminários de livre escolha e equivalente à créditos acadêmicos, 3) variedade de conteúdos de Literacia em Informação distribuídos transversalmente nas disciplinas do mesmo curso e 4) oferecimento de cursos pontuais para trabalhar elementos específicos da Literacia em Informação (nomenclatura adotada para o idioma Espanhol). Tais políticas têm apoio dos órgãos governamentais e de classe e são desenvolvidas conforme as especificidades de cada instituição e contexto universitário (ALVES; VARELA, 2016).

As autoras, ainda esclarecem (com base nas normas ACLR) que tais Competências não são exclusivas de quaisquer disciplinas, mas sim, desenvolvidas em todas as situações, ambientes de aprendizagem e níveis de ensino, entendido como: os conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitam que os educandos identifiquem suas necessidades de informação, onde devem buscá-las, como reconhece-las, avaliar sua fidedignidade e o uso orientado para resolução de problemas (ALVES; VARELA, 2016).

Almeida e Hernández-Perez (2013) ao longo de sua publicação citam diversos pesquisadores e elencam as estratégias adotadas para inclusão da Competência em Informação no ensino superior na Espanha, dentre elas: a) disciplina transversal obrigatória para os estudantes de graduação; b) curso básico incorporado em disciplinas obrigatórias, de acordo com o programa de cada universidade; c) curso básico incorporado às disciplinas obrigatórias, gradualmente, através de parcerias entre algumas instituições de ensino, em especial, aos estudantes de primeiro ano na modalidade de disciplina obrigatória; d) curso com equivalência de créditos de livre escolha; e) sessões integradas em disciplinas de orientação metodológica/de estudo; f) seminários ou parte de disciplinas básicas ou obrigatórias, por meio da cooperação de docentes e bibliotecários.

Almeida e Hernández-Perez (2013) trazem ainda, a descrição de três estratégias realizadas nas universidades espanholas, demonstradas, aqui, resumidamente: a primeira delas, foi realizada na Universidade Carlos III de Madrid, durante 2008-2009 com o tema: Técnicas de Pesquisa e uso de informações em parceria com docentes e biblioteca, e direcionada aos alunos do primeiro ano. Sua iniciativa foi institucional, transversal e específica, como disciplina obrigatória (com 3 créditos) e de conteúdo informacional, a avaliação da aprendizagem de caráter formativo e somativo. A segunda ação, realizada na Universidade Pompeu Fabra, no mesmo período, com o tema: Curso de Introdução à Universidade, realizado com alunos do 1º ano, de natureza institucional, transversal e específica, por meio

de sessões ao longo do ano letivo; o conteúdo abordou TICs e informação, o programa foi executado pelos bibliotecários, e de avaliação também formativa e somativa. A terceira, realizada na Universidade de Burgos em 2009-2010, tratou-se de um Curso de Técnicas Documentais e Fontes de informação especializadas, de mesma iniciativa que as anteriores, executada como parte de um curso de formação básica, de conteúdo informacional, para alunos do 1º ano, com carga horária total de 12h30min + uma hora de tutelado (aula virtual), realizada pelos bibliotecários e com avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Todas as atividades citadas geraram créditos para os alunos.

O estudo de Ortega et al. (2009) consistiu no desenvolvimento e aplicação de uma disciplina para graduandos da Universidade Carlos III de Madrid, no qual, foram utilizados 18 créditos (dos 60 créditos obrigatórios) de formação transversal e que perpassam todas as disciplinas oferecidas no primeiro ano do curso, sendo os 18 créditos distribuídos em competência em informação (6 créditos), inglês (6 créditos), atividades ou cursos (6 créditos), técnicas de expressão oral/escrita e busca de informação (6 créditos). O objetivo da disciplina foi desenvolver as habilidades necessárias para sua formação integral e de estímulo ao aprendizado ao longo da vida. A disciplina foi desenvolvida ao longo de sete semanas, com carga horária de 3 horas/semana e sete horas de atividades pessoais do estudante. Ao final do programa, os alunos apresentaram as seguintes Competências:

- Ser capaz de identificar e manifestar suas necessidades de informação;
- Conhecer as variadas fontes de informação (incluindo as especializadas), tipos de obras e documentos;
- Saber elaborar estratégias de busca para otimizar o tempo e a revocação;
- Obter senso crítico para avaliar informações;
- Saber organizar e apresentar informações de forma sucinta, objetiva e precisa, além da capacidade para sintetizar dados e informações;
- Ter conhecimento e saber interpretar a legislação nacional, reconhecer a propriedade intelectual e as diretrizes sobre plágio em trabalhos acadêmicos.

Em âmbito nacional, Belluzzo e Farias (2015) investigaram a percepção da CoInfo em documentos oficiais elaborados pelo MEC, UNESCO e FEBAB, os quais, estabelecem inter-relações com diretrizes educacionais. Dentre os documentos selecionados, destacam-se a LDB/1996 (MEC), a Declaração de Maceió sobre CoInfo (FEBAB) e o Manifesto de Florianópolis sobre CoInfo e populações vulneráveis e minorias (FEBAB, IBICT, UNESP).

Desta maneira, foram atribuídos três temas norteadores para análise (desafios para desenvolvimento da CoInfo, expectativa para o ensino superior e criatividade e competência). A análise dos referidos documentos traduzidas pelo Discurso de Sujeito Coletivo (DSC) apontou ideias centrais concernentes aos desafios impostos: práticas educacionais, políticas e diretrizes, atuação ativa, experiência extraclasse, atividade de extensão, cidadania, formação contínua, espírito científico e comunicar o saber, dentre outros. Outras questões dizem respeito a cultura pedagógica, organização do currículo e formação docente para a CoInfo.

Para Belluzzo e Farias (2015) a implantação da CoInfo no ensino se depara com aspectos didático-pedagógicos, de institucionalização, problemas na prática profissional, insuficiência no acesso, uso e avaliação da informação, transversalidade, padrões éticos, mudança de comportamento, etc. As autoras sugerem a instituição da CoInfo como uma disciplina ou tema transversal das disciplinas já oferecidas na graduação: “O desafio está em minimizar as lacunas relacionadas ao desnível dessa competência em alunos que ingressam no curso superior, criando uma atmosfera de estímulo, motivação e confiança” (BELLUZZO; FARIAS, 2015, p. 183). E neste sentido, corroborando com as especificidades desta pesquisa, a transversalidade também poderá ser aplicada no âmbito do ensino médio - para estudantes da modalidade EJA, com o objetivo de estarem melhor preparados um possível ingresso no ensino superior, como também, para atuação no mercado e na vida pessoal.

Por fim, Belluzzo e Farias (2015) apontam que a criatividade tem proximidade com o desenvolvimento de Competência e habilidades, formulação e coordenação de políticas e projetos, além do desenvolvimento sociocultural e econômico, que demanda mudança de concepções e atitudes: “A inovação, a interdisciplinaridade [ligação entre as disciplinas] e a transdisciplinariedade, [reunião/organização de saberes de distintas áreas de conhecimento] devem ser fomentadas e reforçadas nos programas de desenvolvimento da CoInfo e implementadas em todas as disciplinas” (BELLUZZO; FARIAS, 2015, p. 184).

A CoInfo também apresenta inter-relação com a sustentabilidade nos âmbitos econômico, ambiental, político, cultural e social, principalmente, evidenciam-se os aspectos sociais pela importância do “capital humano” para aquisição de competência para a cidadania (uso crítico dos dados e informações), para desenvolvimento econômico (uso criativo e vigoroso do conhecimento associados aos sistemas de informação), e para o mercado de trabalho/empregabilidade permitindo o ingresso e êxito financeiro dos indivíduos e organizações, conforme destaca (BELLUZZO, 2013; BELLUZZO; FERES, 2016).

Para Varela e Barbosa (2012) sabidamente pode-se apontar transversalidades políticas, conceituais, processuais e metodológicas entre Ciência da Informação, Educação e Cognição, pois a informação nos dias atuais é condição essencial (e decisiva) para a autonomia e o exercício da cidadania. Sendo assim, é mister observar as capacidades individuais para converter informação capturada em conhecimento, orientando tomada de decisões, inovações e estímulo a criatividade, e conseqüentemente, agregar valor e gerar novos produtos e serviços para a coletividade.

Do ponto de vista objetivo, no âmbito das práticas informacionais e de sua interlocução com a educação e as ciências cognitivas, depreende-se que a busca e o uso da informação, em todas as dimensões – acesso, análise, interpretação, avaliação, produção, entre outros – subentende o domínio de Competência e habilidades específicas e inerentes, bem como o domínio da leitura e seu significado crítico, sendo todas estas categorias mentais integrantes da ação cognitiva (VARELA; BARBOSA, 2012, p. 165).

É notório o valor dos saberes pedagógicos (ensino, aprendizagem, didática e mediação) para capacitar os educandos para busca e uso da informação, para torná-los independentes e cientes da utilidade das informações para a vida escolar/acadêmica, pessoal e profissional (VARELA; BARBOSA, 2012). Joaquim (2015) defende a formação de professores especialistas na Educação de jovens e adultos e uso das TICs com enfoque pedagógico, pois são necessários conhecimentos e transposições didáticas específicas para este contexto.

Dias, C. (2013) refletiu à prática docente e ações pedagógicas para uso das TICs na Educação de Jovens e Adultos na Espanha, de maneira a auxiliá-los em suas atividades cotidianas. Para tanto, a pesquisadora coletou dados (via entrevista) com estudantes adultos, participantes de curso/oficina de alfabetização tecnológica. Os alunos possuíam nível de educação básica, apresentavam poucas habilidades formais (especialmente no campo da tecnologia), se mostraram interessados e motivados para aprender, e reconheceram a importância das TICs para a sua formação e melhora do nível de escolaridade. Ao longo da oficina, demonstraram aumento da autoconfiança e melhor domínio da tecnologia, assim como, ressaltaram a importância dos dispositivos tecnológicos para o processo de aprendizagem e acesso às informações (manter-se atualizado). Por fim, inserem a figura do professor/tutor neste processo, de maneira a aproximar a realidade destes alunos com o ambiente escolar.

Pereira, R. (2015) desenvolveu um programa de CoInfo na biblioteca de colégio de ensino fundamental em Mato Grosso do Sul, com 20 alunos entre 10 e 12 anos. As atividades

foram desenvolvidas em etapas e tiveram como base a publicação de Carol Kuhlthau (2002) “Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental”. Numa primeira etapa, o autor adotou o questionário como instrumento para coleta de dados, com perguntas referentes à uso da biblioteca, recursos de informação e contribuição em seus trabalhos escolares (habilidades de localização e de interpretação). E a segunda etapa, constitui na execução do programa com base na elaboração de portfólio, composto pelo questionário aplicado no início da pesquisa, trabalhos escolares dos alunos (anteriores) e posterior à intervenção, o que permitiu ao pesquisador realizar a avaliação do programa.

Quanto ao acesso e recuperação de informações para os trabalhos escolares, 70% dos alunos afirmaram utilizar a internet como principal fonte de informação, e 85% deles afirmaram não ter dificuldades para recuperar informações. No que tange a seleção dos sites para a pesquisa, 55% avaliam pelo conteúdo que o site apresenta, 25% o fazem por indicação de terceiros (professores e colegas), 15% (pelas primeiras informações que encontra) e 5% pela data/responsável pelo site. Sobre os motivos para uso da internet, 40% dos alunos afirmaram que é mais rápido para encontrar o assunto, 35% dizem encontram muito material, 20% consideram as informações mais atualizadas e apenas 5% diz não utilizar a internet (PEREIRA, R., 2015).

Em contrapartida, também questionou os motivos para não usar a internet, nos quais: 55% afirmam que encontram sites que não tem relação com o assunto pesquisado, 25% quando páginas não abrem, 15% pela dificuldade de encontrar informações, vista a grande quantidade de material disponível na internet e 5% não usa internet. Rodrigo Pereira (2015) reforça que tais resultados “[...] manifestam a importância da mediação e da educação para o acesso e uso dos diversos recursos eletrônicos disponíveis na internet” (PEREIRA, R., 2015, p. 120).

Dentre estes e outros resultados apontados, o pesquisador concluiu num primeiro momento (anterior a execução do programa) que os educandos são privados de senso crítico com relação a informação e a elaboração de trabalhos escolares, visto que, muitas vezes baseiam-se na ação copiar e colar, inferindo a necessidade de habilidades e Competência para o manejo e uso ético da informação. Após a intervenção, obteve-se resultados satisfatórios em 80% dos trabalhos escolares apresentados pelos alunos, o que permitiu validar o programa, a ação dos bibliotecários, docentes e da biblioteca no contexto escolar (PEREIRA, 2015).

Ao final do programa, constatou-se que os participantes internalizaram habilidades de localização e interpretação, que muito contribuíram para a autonomia e desprendimento deles no acesso e uso das mais diversas fontes de informação, o que ficou caracterizado pela cotidiana demonstração de autossuficiência nas ações desencadeadas no ambiente da biblioteca escolar (PEREIRA, 2015, p. 143).

Brito (2012) investigou o uso das TICs com trinta alunos da modalidade EJA na cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar o uso e as relações com as tecnologias. Entre a amostra dos entrevistados, obteve-se 63% do sexo masculino e 37% do gênero feminino, com faixa etária entre 15 a 50 anos, sendo a amostra constituída por 57% jovens e 43% adultos. Quanto a situação profissional, verificou-se que 33% exerciam trabalho formal, 22% informal, 22% de estudantes e 19% eram desempregados. Dos entrevistados, 75% tinham computador na residência, com internet (59%), e aprenderam a utilizar o computador através de curso de informática (54%). Utilizam diariamente a internet (42%), grande parte das vezes em casa (26%) ou da escola (15%). Entre os usuários, destacaram os principais usos da internet, sendo: para acessar redes sociais e realizar pesquisas (59%), para fazer trabalho escolar (51%), baixar filmes e músicas (46%) e 30% para jogos. Os resultados da pesquisa indicaram que os jovens e adultos utilizam a internet para fins escolares e não escolares (pessoais), seja para pesquisa, estudo ou lazer, assim como, conteúdos de seu interesse. A pesquisadora sugere o delineamento de projetos para a EJA e políticas públicas que contribuam para a ampliação do acesso e uso das TICs, auxiliando para a aprendizagem ao longo da vida.

A pesquisa realizada por Brito (2012) traz resultados próximos ou similares ao obtidos neste estudo, quanto aos perfis dos alunos, a maioria da amostra ser composta por jovens, de uso da internet, da ausência da escola para ensinar a utilizar as TICs, visto que, aprenderam por cursos externos, o uso pelos educandos em todas as esferas (pessoal, profissional e entretenimento) e interesse por conteúdos de ensino formal/informal, instituindo a necessidade de ações e políticas (com base nas TICs) e na CoInfo para o aprendizado contínuo.

Zabala e Arnau (2010)¹² destacam quatro dimensões para o desenvolvimento da CoInfo na educação, que integram os âmbitos interpessoal, pessoal e profissional. A primeira dimensão é a social, diz respeito a atuação cidadã, justa e responsável, a segunda trata da dimensão interpessoal, com base nos relacionamentos e na comunicação, estimulando boas

---

¹² ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar Competência**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 197p.

relações com o outro/coletivo e sentimentos de respeito e tolerância; a terceira, corresponde a dimensão pessoal e diretamente relacionada ao senso crítico, autonomia e criatividade do indivíduo, autoconhecimento e entendimento da diversidade e meio ambiente, a última é a dimensão profissional, alinhada às atividades e conhecimentos específicos da profissão, que satisfaça as necessidades e expectativas do desenvolvimento profissional e pessoal (BELLUZZO; FARIAS, 2015).

O protagonista neste processo é o educando, cabendo ao docente apoiá-lo e orientá-lo para que possa desenvolver a autonomia e independência. Assim sendo, as aprendizagens das competências podem corroborar para resolução de conflitos e problemas do contexto socioeconômico e cultural, e de forma gradativa, preparar os alunos para exercícios e situações de maior complexidade, conforme as necessidades e particularidades que cada indivíduo manifesta. Concorde-se com Perrenoud (1999) sobre o fato que a competência mobiliza um funcionamento cognitivo de transferência (BELLUZZO; FARIAS, 2015).

O reconhecimento das dimensões políticas da CoInfo são balizadores para a emancipação e cidadania, já a dimensão técnica, diz respeito ao domínio dos recursos e fontes para tomada de decisão e resolução de problemas, dúvidas ou necessidades de informação. A dimensão estética reflete a motivação, o desejo pelo saber e a autonomia destes alunos para o aprendizado contínuo, que, aliados a ética, traduzem o senso crítico e uma postura segura para busca e uso de informações. É preciso trabalhar as dimensões da informação para o alcance das Competência e o alcance de uma Sociedade da Informação (VITORINO, 2016).

As estratégias e programas apontados nesta discussão, ainda que, no contexto universitário, são também possibilidades para a inclusão de ações ou programas (com as devidas adequações) no contexto do Ensino médio – EJA, em particular, os seminários, oficinas e/ou como parte de disciplinas com apoio entre os docentes e bibliotecários, conforme sugestão apontada pelos participantes. Adiante, são sugeridos dois programas para o desenvolvimento de Competência em Informação, no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Cabe pontuar que esse estudo permitiu uma aproximação da realidade dos alunos EJA e o reconhecimento de seu perfil, com um breve delineamento de sua Competência e necessidades. Desta maneira, a partir de levantamento de programas/modelos disponíveis para o desenvolvimento da CoInfo, destacam-se dois programas, um de âmbito internacional (Espanha) e outro Nacional. De origem espanhola destaca-se o “*Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolares*” de Durban Roca,

Cid Prolongo e García Guerrero (2012) e de origem nacional, a “Modelagem Conceitual pedagógica de desenvolvimento da Competência em Informação”, elaborados por Belluzzo e Farias (2015), que mais se aproximam à realidade estudada, os quais, unem conteúdos disciplinares, aspectos didático-pedagógicos e temas transversais, alinhando conceitos da Educação e da CoInfo. Com as devidas adequações, são programas que podem corroborar para a aquisição de Competência em Informação.

O documento “*Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolares*” de Durban Roca, Cid Prolongo e García Guerrero (2012) é um referencial para bibliotecas escolares, já que norteia e orienta a aplicação de Programas para o desenvolvimento da Competência Informacional de acordo com o contexto das Instituições de Ensino, com vistas a desenvolver ações de forma graduada, em etapas ciclos conforme o nível educativo. Neste documento se encontra um Modelo de Programa proposto por Anna Blasco e Gloría Durban (2011), em consonância com os padrões internacionais da *Alfabetización Informacional* (ALFIN), sendo baseado no ciclo da informação para alunos de ensino fundamental e médio. O Programa contempla 3 fases de aplicação, sendo: a Fase 1 (Busca e Recuperação da Informação); Fase 2 (Processamento e Análise da Informação) e Fase 3 (Comunicação e Compartilhamento da Informação).

O programa reúne conteúdos disciplinares e de comunicação e informação para a aquisição de conhecimentos. Considera-se que este conjunto de intervenções são de suma importância para a aprendizagem global, em diversificadas áreas de conhecimento, salientado nas habilidades/Competência linguísticas e comunicativas, no tratamento da informação e competência digital, na autonomia e iniciativa pessoal, e para o aprender a aprender. Desta maneira, a Biblioteca Escolar proporciona o ambiente de aprendizagem e possibilita a articulação do programa com a participação dos docentes e em consonância com a sala de aula e unidade de informação (DURBAN ROCA; CID PROLONGO; GARCÍA GUERRERO, 2012).

O objetivo deste programa é que os estudantes aprendam a organizar e planejar seus projetos de pesquisa e de estratégias para compreensão da leitura, organização dos conteúdos e compartilhamento das informações. Consequentemente permite a orientação para as habilidades de informação e a execução de projetos interdisciplinares. A aplicação deste instrumento envolve os aspectos curriculares e organizacionais de ensino, com programação e aplicação progressiva. Sendo assim, este programa baseia-se em autores como Piaget e Vygotsky e em propostas pedagógicas pela/na capacidade de aprendizagem dos estudantes

por meio da pesquisa, por meio da variedade de experiências e com o intuito da construção de conhecimentos. O desenvolvimento de Competência digitais, linguísticas e também cognitivas, num constante processo de aprender a pensar e a aprender (DURBAN ROCA; CID PROLONGO; GARCÍA GUERRERO, 2012).

Retoma-se também o Programa/Modelagem Conceitual pedagógica de desenvolvimento da Competência em Informação (MPDCoInfo) que oferece planejamento/diretrizes pedagógicas e conteúdo disciplinar e transversal, com base em padrões e indicadores de CoInfo que podem ser oferecidos como uma disciplina ou como tema transversal nas instituições de ensino. Tal modelagem pauta-se na aprendizagem significativa (David Ausubel), Aprendizagem por Competência (Perrenoud) e Zabala e Arnau (2010), que inclui a formação e trabalho docente para organizar e gerir situações de aprendizagem (BELLUZZO; FARIAS, 2015).

De forma breve, mostram-se as cinco etapas para o desenvolvimento da MPDCoInfo: Fase 1 que consiste na análise, planejamento e sinalização os padrões de CoInfo para tradução pedagógica e Competência, a Fase 2, para delineamento da proposta formativa e itinerários de aprendizagem alinhados aos objetivos propostos, na Fase 3, organiza-se as estratégias pedagógicas, na Fase 4 identificam-se os recursos pedagógicos e de apoio e a última fase, Avalia-se conforme as características definidas previamente. O plano de ação integra questões sistêmico (proposta formativa alinhada às necessidades dos alunos) e sistemática (embasamento teórico para proposta formativa) (BELLUZZO; FARIAS, 2015).

Com a filosofia da CoInfo nas práticas escolares e acadêmicas e alinhadas a missão da instituição, pode-se alcançar reconhecimento, visibilidade, adesão e recursos, contudo, não se trata de um tema secundário, pois a aquisição de conhecimentos também diz respeito ao modo pensar e refletir sobre a informação e seu uso, e por este motivo, é de suma importância para a aprendizagem (BELLUZZO; FARIAS, 2015).

A partir dos resultados obtidos neste estudo, sugere-se com base no trabalho de Ortega et al. (2009) e Ramos (2014), a realização de oficinas organizadas em módulos (ao longo do semestre) demonstradas no (Quadro 8), com vistas a propiciar noções básicas de CoInfo e conteúdos transversais, realizadas no período da aula e com a participação dos professores e bibliotecários. Tais atividades poderão ser desenvolvidas na sala de informática e biblioteca/sala de leitura, por meio de dinâmicas, trabalhos individuais/grupos e estudos de caso, com avaliação e autoavaliação ao final de cada módulo. O conteúdo a ser trabalhado deve alinhar conteúdos disciplinares, mas também de interesse aos alunos, que possam ajudá-

los em sua vida pessoal e profissional (fora do ambiente escolar). Para essas atividades serão utilizadas fontes de informação científicas e não científicas. Os docentes também participam na elaboração, execução e avaliação de tais atividades.

Quadro 8 – Sugestão de Módulos para Programa de CoInfo aos estudantes EJA

Módulos	Conteúdos e Tópicos
1 - Competência em Informação	Conceituação: dados, informação e conhecimento Fundamentos e importância da CoInfo Visita a uma biblioteca
2 – Busca de informação (impressa e digital)	Tipos de fontes de informação Estratégias de busca Base de dados especializadas Sites governamentais Sites na língua inglesa Avaliação de fontes de informação
3- Organização dos estudos e da informação	Organização do tempo Métodos e Técnicas de Leitura Documentação pessoal (fichamento, resumos, esquemas, resenhas, redação)
4 – Ética e uso da informação	Noções de ética Ética e propriedade intelectual Plágio Acadêmico Autonomia e Cidadania Lei de Acesso a informação
5 – Pesquisa Científica	Tipos de Pesquisa Cuidados na Redação Científica Citações Referências Apresentação de trabalhos científicos
6 –Uso da informação em âmbito escolar e não escolar	Avaliação da Informação Qualidade da Informação Confiabilidade da Informação Apresentação da Informação

Fonte: Com base em Ortega et al. (2009) e adaptado de Ramos (2014).

Destacam-se também a possível integração de temas transversais para uso e aplicação social, conforme os assuntos de interesse apontados pelos alunos deste estudo (Quadro 9). Cabe salientar que tais conteúdos ou tópicos a serem trabalhados transversalmente estão intrinsicamente relacionados à quinta dimensão da CoInfo demonstradas no (Quadro 7) deste estudo. Consequentemente, com a união da quinta dimensão (Informação) e os assuntos de interesse (transversalidade) destacados no (Quadro 9) poder-se-á atingir o empoderamento e autonomia desses indivíduos por meio de Programas de CoInfo direcionados ao público EJA.

Quadro 9– Sugestão de temas transversais para a EJA, com base nos assuntos de interesse destacados pelos alunos EJA.

Assuntos de interesse	Conteúdo ou tópicos a serem trabalhados
Arte, música, filme, teatro	Importância e desenvolvimento do capital cultural
Astronomia	Fases da lua, ótica, clima, estações do ano
Crianças	Educação Materno Infantil, noções de nutrição infantil, psicologia infantil, divisão de tarefas
Direito	Lei de acesso a informação, direitos do consumidor, acesso a programas sociais
Drogas	Noção de vício, acesso a programas sociais
Economia	Orçamento familiar, planejamento futuro, investimentos
Educação financeira	Uso de raciocínio lógico para problema do cotidiano, uso de cartão de crédito, planejamento familiar
Esporte	Socialização, respeito ao próximo
Estética	Apresentação pessoal, questões de autoimagem, cuidados pessoais e saúde
Filosofia	Raciocínio lógico, pensamento crítico
Informática e Tecnologia	Inclusão e Educação digital
Línguas	Costumes, globalização, aspectos culturais, turismo
Meio ambiente	Conservação, impacto ambiental
Nutrição	Educação nutricional, alimentação saudável com foco na prevenção de doenças crônicas não transmissíveis, planejamento de cardápio, elaboração de lista de compra, técnicas culinárias e dietéticas, organização de despensa, etc
Profissões	Orientação vocacional, conhecimentos e habilidades específicas, concurso público, oratória, cursos/especializações, marketing pessoal, etc
Psicologia Social	Motivação, autoconfiança, autoimagem, empatia
Redes sociais	Importância, riscos, questões éticas, uso consciente
Saúde e Educação sexual	DST, planejamento familiar, gravidez, importância do pré-natal, etc
Sociedade e Política	Noções de sociedade civil organizada, autonomia, igualdade de gênero, cidadania, direitos do consumidor, acesso a programas sociais
Vestibular e Concursos Públicos	Leitura e interpretação de edital, Organização de estudo, estratégias de prova, etc.

Fonte: próprio autor.

A partir dos resultados, apresentou-se as competências necessárias para busca e uso da informação aos estudantes, assim como, brevemente delineou-se ações e foram sugeridos dois programas para o desenvolvimento de Competência em Informação, concluindo o quarto e quinto objetivos específicos da pesquisa.

Conclui-se que os jovens, mesmo com uma aparente familiaridade para buscar e usar informações na internet, não conseguem de maneira satisfatória, organizar, analisar e documentar informações, assim como, necessidades de aperfeiçoamento em leitura e escrita.

Os adultos também apresentam tais dificuldades, em maior ou menor grau, e que reforçam a importância dos cursos e atividades, com docentes e bibliotecários, para o oferecimento de noções básicas de Competência em informação, baseado nos sete pilares da CoInfo e com adoção dos padrões IFLA.

Vitorino (2016) reforça que a CoInfo é um caminho para diminuir as desigualdades sociais e oportunizar o acesso à informação, auxiliando para a conquista de melhores oportunidades aos indivíduos e comunidade. E neste sentido, corroborando com as especificidades desta pesquisa, a transversalidade também poderá ser aplicada no âmbito do ensino médio - para estudantes da modalidade EJA, com o objetivo de estarem melhor preparados um possível ingresso no ensino superior, como também, para atuação no mercado e na vida pessoal.

Vincent Van Gogh - Crown Imperial Fritillaries in a Copper Vase

Considerações Finais

---

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, permitiu uma aproximação, ainda que limitada, à realidade dos Estudantes EJA, o que contribuiu para identificar o perfil, as dificuldades, necessidades e Competência em Informação, além das concepções de informação e Competência em Informação por esses estudantes. A existência de um público heterogêneo e com distintas idades, mostrou-se desafiador, mas também enriquecedor, pois a convergência intergeracional pode gerar fecundas discussões e atividades em grupo.

Dentre as limitações deste estudo, destacam-se o tempo enxuto para a coleta de dados em outros colégios na cidade de Ribeirão Preto/SP, o que possibilitaria atingir um maior contingente de jovens e adultos. Outra questão diz respeito à amostra por conveniência, pois houve situações de alunos que optaram por não se manifestar ou em raros casos, a não participar da referida pesquisa. A confecção do instrumento de coleta (questionário) foi desafiador, do qual se buscou contemplar aspectos de competência em informação direcionadas ao público EJA, vista a escassez de publicações nessa temática.

No Brasil, a trajetória EJA aponta uma história de lutas e preconceitos, assim como, de políticas públicas, movimentos sociais e algumas conquistas, mas ainda há um grande caminho a percorrer. Esses jovens e adultos trazem consigo sonhos, expectativas e uma grande bagagem de mundo, oriundas de saber sensível e do cotidiano das ruas, aliados ao imenso desejo de aprender e crescer. Neste contexto, a escola e as bibliotecas é e devem ser o espaço para socialização e de preparação para a vida, com vistas a atender não somente suas necessidades educacionais, de leitura e escrita, mas também, profissionais, sociais e de informação. Questões como, adequação do currículo e dos recursos, contextualização do ensino, flexibilidade, formação docente, transversalidade e competência surgem como conceitos-chave para o alcance de um ensino de qualidade, cidadão e emancipador dos educandos, estimulando os jovens e adultos para o aprendizado contínuo.

Pontua-se a importância da Competência em Informação na Educação, enquanto coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma Educação para a informação, uma educação com significado, útil e que possa assegurar o empoderamento do indivíduo. E neste contexto, os bibliotecários, juntamente com a comunidade escolar (e apoio governamental) tornam-se indispensáveis para o alcance e sucesso desse desafio. Em vista da carência base teórica que relacione Educação de Jovens e Adultos e as Competências em

Informação, crê-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão, articulação e fortalecimento da Educação e Ciência da Informação e fomento aos estudos de fronteira.

Dentre as contribuições deste estudo, destacam-se a o estabelecimento de uma quinta categoria para a CoInfo, da informação para o empoderamento e autonomia do educando EJA, mediante as ações de/em CoInfo distribuídas em módulos a serem trabalhados ao longo do semestre/ano letivo, com assuntos de interesse desses educandos e executados de maneira transversal com atuação colaborativa entre bibliotecários e docentes.

Contudo, são necessários aprofundamentos e posteriores estudos para o delineamento e aplicabilidade de padrões, modelos e métodos de avaliação com as adequadas transposições didáticas com abordagem pedagógica da CoInfo para a Educação de Jovens e Adultos.

Vincent Van Gogh - Vase with Carnations, summer 1886

Referências

REFERÊNCIAS

ABE, Veridiana; CUNHA, Miriam Vieira da. A busca de informação na Internet: um estudo do comportamento de bibliotecários e estudantes de ensino médio. **TransInformação**, Campinas, v.23, n.2, p. 95-111, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/470/450>> Acesso em: 20 out. 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: Informação e Documentação - Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro, 2003. 2p.

ALMEIDA, Maria da Graça Gomes; HERNÁNDEZ-PÉREZ, Tony. La integración curricular de la Alfabetización Informacional (ALFIN) en las universidades españolas: experiencias de tres modelos distintos. In: ENCONTRO IBÉRICO EDICIC, 6., 2013, Porto. **Anais...Porto: EDICIC**, 2013. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/23191/1/SPAIN_La%20integraci%2B%C2%A6n%20curricular%20de%20la%20Alfabetizaci%2B%C2%A6n%20Informacional.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

ALMEIDA, Marco Antônio de. A produção social do conhecimento na sociedade da informação. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.19, n.1, p. 11-18, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1829>>. Acesso em: 3 jan 2017.

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., 2014. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/rac/article/viewFile/954/pdf_93>. Acesso em: 10 ago. 2016.

ALVES, Fernanda Maria Melo; VARELA, Aida Varela. Integração curricular de Literacia em Informação em contexto universitário: a disciplina de técnicas de busca e uso da informação na Universidade Carlos III de Madrid em Espanha. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira. **Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 303-334.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, jul./2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. Um novo Fundef? As ideias de Anísio Teixeira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 277-290, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 mar. 2017.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000200013>.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/ UNESCO, 2006. p. 17-33. Disponível em: <http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS. *Standarts of 21st Century Learner*. Chicago: AASL; ALA, 2007. Disponível em: <www.ala.org>. Acesso em: 15 nov.2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1995. 225p.

BARELLA, Lúcia Maria de Santis. **Alfabetização de Jovens e Adultos na Perspectiva do Letramento**: descrição das práticas de letramento de jovens e adultos e possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas. 2007. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000409113>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BARNES, Stuart J.; VIDGEN, Richard. Interactive E-Government: Evaluating the Web Site of the UK Inland Revenue. **Journal of Electronic Commerce in Organizations** , v.1, n.2, p. 213-228, 2004.

BARRETO, Vera (Coord.). **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos – alunas e alunos da EJA**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secad, 2006. 53p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

BASSETTO, Clemilton Luis; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. A Competência em Informação como diferencial competitivo para os profissionais da informação no contexto da sociedade informacional. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013., Florianópolis. **Anais....**Florianópolis, 2013. Disponível em:<<http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1483>>. Acesso em: 25 out. 2015.

BELLUZZO, Regina Baptista Célia. Competência em Informação: vivências e aprendizado. In: BELLUZZO, Regina Baptista Célia; FERES, Glória Georges (Orgs.). **Competência em Informação**: das reflexões às lições aprendidas. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 58-74.

BELLUZZO, Regina Baptista Célia. **Construção de mapas**: desenvolvendo Competência em informação e comunicação. 2. ed. rev. e ampl. Bauru: Cá Entre Nós, 2007.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Como desenvolver a Competência em Informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 11-14, out. 2008. Disponível em: <<http://revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/25/25>> Acesso em: 7 nov. 2014.

BELLUZZO, Regina Celia Baptista. **Competência em Informação**: um diferencial das pessoas no século XXI, [Oficina]. Campinas: UNICAMP, 2005b. 47 slides color. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/getic/arquivos/Oficina_Regina.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competência na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **ETD: educação temática digital**, Campinas, v.6, n.2, p.30-50, jun. 2005a. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1655/1501>. Acesso em: 15 nov. 2014.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O conhecimento, as redes e a Competência em Informação (CoInfo) na sociedade contemporânea: uma proposta de articulação conceitual. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, número especial, p. 48-63, out. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pgc/article/view/21276>. Acesso em: 25 jul. 2016.

BELLUZZO, Regina Baptista Célia; FERES, Glória Georges. Inteligência, criatividade e competência em informação: uma articulação necessária no contexto social contemporâneo. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. **Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 125-153.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Em busca de parâmetros de avaliação da formação contínua de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da *information literacy*. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.5, n.2, p.129-139, jun. 2004. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/index.php/etd/article/viewArticle/1621>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BENDRATH, Eduard Ângelo. Organismos internacionais e políticas de Educação não Formal. **UNISAL**. Americana, ano XIV, n. 26, p. 187-206, 1º sem./2012. Disponível em: <http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/184>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BERG, Katharina. Competência em Informação e Bibliotecas Escolares. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.7, n.1, p. 92-97, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/viewFile/177/192>. Acesso em: 1 ago. 2016.

BERKELEY LIBRARY. University of California. **Evaluating Resources**, 9 mar. 2017. Disponível em: <http://guides.lib.berkeley.edu/evaluating-resources>. Acesso em: 14 mar. 2017.

BETTIOL, Eugenia Maranhão. Necessidades de informação: uma revisão. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**. Brasília, v.18, n.1, p. 59-69. jan./jun., 1990. Disponível em: <http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/4649>. Acesso em: 25 fev. 2017.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. **Diário Oficial [da] União**; Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2015.

BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 6 ago. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm>. Acesso em: 11 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. 63p. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRITO, Bianca Maria Santana de. **Jovens e adultos em processo de escolarização e as tecnologias digitais**: quem usa, a favor de quem e para quê?. 2012. 107f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102012-103931/>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización em informacion en la enseñanza superior. **Anales de documentación**. Murcia, Espanha, n. 6, p. 289-294, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500619>>. Acesso em: 9 jan. 2017.

BUCKLAND, Michael. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science (JASIS)**, v.42, n.5, p.351-360, june 1991. Disponível em: <<http://ppggoc.eci.ufmg.br/downloads/bibliografia/Buckland1991.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2016.

CALVA CONZÁLES, Juan José. **Las necesidades de información**: fundamentos teóricos y métodos. México, DF: Universidade Nacional Autónoma de México, 2004. 290p.

CAMPELLO, Bernadete Santos. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**: Nova Série. São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-77, dez. 2006. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/18/6>> Acesso em: 12 nov. 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7UUPJY/tesebernadetesantoscampello.pdf?sequence=1>> Acesso em: 8 nov. 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Perspectivas de letramento informacional no Brasil. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.184-208, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184/19549>> Acesso em: 12 nov. 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos; CALDEIRA, Paulo da Terra (Orgs.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 184p. (Ciência da Informação; v.1).

CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. 319p. (Aprender, 23).

CARTA DE MARÍLIA. In: **SEMINÁRIO DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: cenários e tendências**, 3., Marília, SP: UNESP, UnB, IBICT. 2014. Disponível em: <http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/CARTA_de_Marilia.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2016.

CARVALHO SILVA, Jonathas Luiz. Necessidades de Informação e Satisfação: algumas considerações no âmbito dos usuários da informação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Brasil, v. 3, n. 2, p. 102-123, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/48656>>. Acesso em: 3 set. 2015.

CASARIN, Helen de Castro S. et al. Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.367-380, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23713/13526>> Acesso em: 13 nov. 2015.

CASARIN, Helen de Castro S. et al. Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v.20, n.2, p.367-380, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/23713/13526>> Acesso em: 13 nov. 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617p (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1).

CASTELLS, Manuel. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Denis de (Org.). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p. 255-288.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de. Políticas Públicas, Biblioteca e Competência no contexto escolar. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. **Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016 p. 51-71.

CASTRO FILHO, Cláudio Marcondes de; COPPOLA JÚNIOR, Claudinei. Biblioteca escolar e a lei 12.244/2010: caminhos para Implantação. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 30-41, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ffclrp.usp.br/BEREV/article/view/102/82>> Acesso em: 13 nov. 2014.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. Revista Época (online). Entrevista: "**A educação de jovens e adultos chega a apenas 5% do público ao qual se destina**", 23 jun. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/roberto-catelli-jr-educacao-de-jovens-e-adultos-chega-5-do-publico-ao-qual-se-destina.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

CERVO, Amado Luiz; BREVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002. 242p.

CHEHUEN NETO, José Antônio; LIMA, William Guidini. Tipos de pesquisa científica. In: CHEHUEN NETO, José Antônio (Org.). **Metodologia da pesquisa científica**: da graduação à pós-graduação. Curitiba, PR: CRV, 2012. p. 97-120.

CHEMIN, Beatris Francisca. **Manual da Univates para trabalhos acadêmicos**: planejamento, elaboração e apresentação. 2. ed. Lajeado: UNIVATES, 2012. 315 p.

CHOO, Chun Wei. Como ficamos sabendo: um modelo de uso da informação. In: CHOO, Chun Wei. **A organização do conhecimento**: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. São Paulo: SENAC, 2003. p. 63-120.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil - Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/45/42>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

CONEGLIAN, André Luis Onório; SANTOS, Camila Araújo dos; CASARIN, Helen de Castro Silva. Competência em Informação e sua avaliação. In: VALENTIM, Marta (Org.). **Gestão, mediação e uso da informação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Cap. 12, p. 255-275.

CORNELL UNIVERSITY LIBRARY. Cornell University. **Evaluating Web Pages**: Questions to Consider: Accuracy of Web Pages, 13. fev. 2017. Disponível em: <<http://guides.library.cornell.edu/c.php?g=32334&p=203768&preview=ad0bac0490cf7ab0653096fe3b4a0fee>>. [Based on Kapoun, Jim. "Teaching undergrads Web evaluation: A guide for library instruction." C&RL News, p. 522-523, jul./aug. 1998. Used with permission].

CORTES, Rafael Luqui. Sociedade da informação e aprendizagem não formal: a importância das TIC no Brasil hoje e os desencontros no diálogo entre a escola, o estado e o universo digital. **Revista de Ciências da Educação [da] UNISAL**. Americana, ano XIII, n. 24, p. p.459-485 1º sem/2011. Disponível em: <<http://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/42>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

CUNHA, Murilo Bastos da. Serviços de Busca. In: CUNHA, Murilo Bastos da. **Manual de Fontes de Informação**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2010. Cap. 7, p. 148-171.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI Tradução de José Carlos Eufrázio. Brasília, DF: UNESCO, 1998. 281p.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, DF: UNESCO, 2010. 41p.

DERVIN, Brenda; NILAN, Michael. Information needs and uses. In: WILLIAMS, M. E. (Ed.). **Annual Review of Information Science and Technology**. White Plains, NY: Knowledge Industry Publications, v. 21, p. 3-33, 1986. Disponível em: <<https://comminfo.rutgers.edu/~tefko/Courses/612/Articles/zennezdervinnilan86arist.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2015.

DI PIERRO, Maria Clara. Revista Época (online). Entrevista: “**Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos**”. 27 jun. 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio; Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n.5, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 9 abr. 2017.

DIAS, Cláudia Maria Costa. EJA: la Percepción del Alumno a Respecto de la Adquisición de Conocimientos Tecnológicos y el Contexto de Enseñanza-Aprendizaje. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. jul. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1070#.WL8DV28rLDc>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

DIAS, Isabel Simões. Competência em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 73-78, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia científica**: como organizar e documentar a leitura: esquemas, fichamentos, resumos e resenhas. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN; EDUEP, 2008. 28p.

DONALD, Bruke. **Stanford researchers find students have trouble judging the credibility of information online**, 22 nov. 2016. Disponível em: <<https://ed.stanford.edu/news/stanford-researchers-find-students-have-trouble-judging-credibility-information-online>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. A Competência em Informação: melhores práticas educacionais voltadas para a Information Literacy, 2005. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005. **Anais...** Curitiba: CBBD, 2005, 15p. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/6876/>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Competência informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1 - 22, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/15729/>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da Competência em Informação no Brasil. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/1704>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Educação, informação e tecnologia na sociedade contemporânea: diferenciais à inovação?. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v.4, n.2, p. 44-51, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/111>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

DURAND, Thomas. L'Alchimie de la compétence. **Revue française de gestion**, n. 160, p. 261-292, 1. sem., 2006. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-1-page-261.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

DURBAN ROCA, Glória; CID PROLONGO, Ana; GARCÍA GUERRERO, José. **Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar**. Sevilla, Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Dirección General de Evaluación y Ordenación Educativa. 2012, 158 p. Disponível em: <<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/9e344cda-a851-46bb-b6e1-07aced30d800/DR4BECREA.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

EMEDIATO, Wander. **A fórmula do texto**: redação, argumentação e leitura. São Paulo: Geração Editorial, 2008. 295p.

EUCLIDES, Maria Luzinete. **Representação das necessidades de informação na organização da informação**: uma análise de modelos teóricos de busca. 2007. 111f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/euclides_ml_me_mar.pdf> Acesso em: 2 set. 2015.

FARIAS, Gabriela Belmont de; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Construção, representação e reconfiguração social da competência em informação no Brasil. In: PINTO, Virgínia Bentes; VIDOTTI, Silvana Aparecida Borsetti; CAVALCANTE, Lúcia Eugênia (Orgs.). **Aplicabilidades metodológicas em Ciência da Informação**. Fortaleza: Edições UFC, 2015. p. 169-190.

FARIAS, Gabriela Belmont de; BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **Como desenvolver a competência em informação mediada por modelagem conceitual teórico-prática**: por uma aprendizagem significativa e criativa na educação. Londrina: ABECIN Editora, 2015. 173p. (Coleção Estudos ABECIN; 01). Disponível em: <http://abecin.org.br/data/documents/Ebook_Farias_Belluzzo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter Ação-** Revista da Faculdade de Educação da UFG [online], v. 36, n. 2, p. 365-392, dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 12 nov. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v36i2.16712>.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E DE BIBLIOTECAS (IFLA). **Manifesto IFLA/UNESCO da biblioteca escolar**, 2000. 4p. Tradução do original inglês UNESCO *School Libray Manifesto*. Disponível em: <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>> Acesso em: 16 jan. 2015.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E DE BIBLIOTECAS (IFLA). **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Tradução Regina Célia Baptista Belluzzo, jul. 2008. 56 p. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E DE BIBLIOTECAS (IFLA). **Diretrizes da IFLA / UNESCO para a biblioteca escolar**, 2005. 28p. Tradução para o português (Brasil) do original inglês The IFLA/UNESCO *School Library Guidelines*. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 507-525, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6243/5116>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Novos paradigmas e usuários de informação. **Ciência da Informação**, v. 25, n. 2, 1995. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000000861&dd1=59cba>>. Acesso em: 4 set. 2015.

FIGUEIREDO, Nice Menezes de. **Estudos de uso e usuários da informação**. Brasília: IBICT, 1994.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.5, n. especial, p. 183-196, 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2016.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY Afonso. Desenvolver Competência e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JUNIOR, Moacir de Miranda. (Orgs). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e Competência**. São Paulo: Atlas, 2001a. p. 189-210.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996. 79p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987. 280 p.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. **Manual para normatização de publicações técnico-científicas**. 9. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013. 263p. (Aprender).

FREIRE. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDERICH, Márcia et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

FURTADO, Renata Lira; ALCARÁ, Adriana Roseclér. Desenvolvimento e formação de Competência em Informação: um mapeamento de modelos, padrões e documentos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 16, 2015, João Pessoa/PB, 2015. **Anais...**, João Pessoa/PB, 2015. 21p. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/paper/viewFile/2918/1040>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

GADOTTI, Moacir. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL, 2000, Évora. Um olhar sobre Paulo Freire: **Trabalho apresentado...** Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2000. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1125>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **A to Z: novas práticas em informação e conhecimento**. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315/25245>> Acesso em: 18 jul. 2016.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p.41-56. abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200p.

GOMES, Marcos Aurélio Gomes; DUMONT, Lúgia Maria Moreira. A noção de Competência em Informação e a de sociologia da educação e do trabalho: embate epistemológico. **InCID: Biblioteconomia e Ciências da Informação e da Documentação**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 84-105, set. 2015-fev. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/issue/view/7812>> Acesso em: 15 jul. 2016.

GOMES, Valesca dos Santos. **Reconhecimento Social e Permanência na EJA**. 2015. 76p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/7210>>. Acesso em: 17 ago. 2015.

GONÇALVES, Becky Henriette. **O Uso do Computador, a Alfabetização e a Pós-Alfabetização: o que dizem educandos/as do MOVA**. 2007. 172p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2007. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/8/TDE-2007-02-26T15:11:02Z-1349/Publico/DissBHG.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

HENDERSON, John R. **T is for Thinking The ICYouSee Guide to Critical Thinking About What You See on the Web**. Ithaca College Library, 2002. Disponível em: <http://www.icyousee.org/think/think.html>. Acesso em: 10 fev. 2017.

HORTON JÚNIOR, Forest Woody. **Understanding Information Literacy: a primer**. Paris: UNESCO, 2007. 94 p. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>>. Acesso em: 10 ago 2016.

HORTON JÚNIOR, Forest Woody. **Overview of information literacy resources**. Paris: UNESCO, 2013. 223p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219667e.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2017.

JOAQUIM, Bruno dos Santos. O empoderamento freireano a partir da inclusão digital na Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

JOHNSTON, Bill; WEBBER, Sheila. Como podríamos pensar: alfabetización informacional como uma de la era de informacion. **Anales de documentación**, Murcia, n. 10, p. 491-504, 2007. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/290/269>> Acesso em: 28 fev. 2017.

KOEHLER, Wallace. An analysis of web page and web site constancy and permanence. **Journal of the American Society for Information Science**. v.50, n.2, p. 97-121, 1999.

KRAWCZYK, Nora. A Escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p.169-202, nov. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jan. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 mar. 2017.

LANCASTER, F. Wilfrid. **Indexação e resumos: teoria e prática**. 2. ed. rev. e atual. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2004. 452p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa bibliográfica. In: LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 51-77.

LAU, Jesús. **Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente**. Boca del Rio, Veracruz, México: IFLA, jun. 2007. 56p. Tradução para o português por Regina Célia Baptista Belluzzo, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

LE COADIC, Yves-François. **A Ciência da Informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996. 119p.

LEE, Yang W. AIMQ: a methodology for information quality assessment. **Information & Management**, v.40, n.2, p. 133–146, dec. 2002. Disponível em: <<http://mitiq.mit.edu/Documents/Publications/TDQMpub/2002/AIMQ.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2017.

LEITE, Cecília et al. Relatório geral do evento: I Seminário sobre Competência em Informação do ENANCIB - integrando as redes dos pesquisadores – proposta de monitoramento e intercâmbio de atividades de pesquisa no Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO DO ENANCIB (ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO), 1., 2014, Belo Horizonte/MG. **Anais....**Belo Horizonte: MCT/IBICT/UNESP, 2014. 33p. Disponível em: <http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/RELATORIO_seminario_ENANCIB_2014.pdf>. Acesso em: 25 julho 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 260p.

LEVY-LEBOYER, C. **Gestión de la competencias**. Barcelona: Gestión, 1997.

LOPES, Ilza Leite. Novos paradigmas para avaliação da qualidade da informação em saúde recuperada na Web. **Ciência da Informação**, Brasília v. 33, n. 1, p. 81-90, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652004000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar. 2017.

MARAVILHAS-LOPES, Sérgio Paulo. A gestão da informação na análise de Foucault sobre as relações poder-saber. **Biblos: Revista de Bibliotecologia y Ciencias de La Información**, n.51, 2013. Disponível em: <<http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/103>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

MARIA, Isa. Informação e educação: parceria para inclusão social. **Inclusão Social**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 142-145, abr./set. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/pbcib/article/view/6163>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

MARTINS, Ana Amélia Lage. Mediação informacional: uma perspectiva a partir do campo social da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 14., 2013. Florianópolis SC, **Anais....** Florianópolis: ANCIB; IBICT, 2013. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xivenancib/paper/view/4185/3308>> Acesso em: 20 dez. 2016.

MARTINS, H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Geração digital. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, Taubaté, v. 6, n.3, p. 312-316, set./dez. 2010. [Resenha de Tapscott, Don]. A hora da geração digital. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010. Disponível em: <www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr/article/download/303/222>. Acesso em: 15 nov. 2015.

MATA, Marta Leandro da; CASARIN, Helen de Castro; MARZA, Miguel Ángel. Da educação de usuários à competência em informação: perspectivas conceituais. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosângela de Oliveira. **Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 279-300.

MCGARRY, Kevin. **O contexto dinâmico da informação: uma análise introdutória**. Tradução Helena Vilar de Lemos. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 1999. 205p.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Caderno CEDES**, Campinas, v.31, n. 84, p. 231-251, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 199p.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 239-248, jul./set., 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

MIRANDA, Silvânia. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as Competência informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>> Acesso em: 2 set. 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 6 jan. 2017.

MONTAGNER, Miguel Ângelo et al. O panoptismo e as novas tecnologias: o biocontrole como ideologia moderna. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 14, n. 41, p. 31-44, jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-92302007000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 dez. 2016.

NAKANO, Marilena; ALMEIDA, Elmir de. Reflexões acerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1085-1104, out. 2007.

OAKTON COMMUNITY COLLEGE. **How to Search the Web - Find and Evaluate Web Sites**, [201-]. Disponível em: <https://www.oakton.edu/library/more_about/eight_steps/step5_web/>. Acesso em: 14 mar. 2017.

OLIVEIRA, Kaio Eduardo de Jesus; PORTO, Cristiane de Magalhes; LIMA, Daniella de Jesus. Educação não escolar, aprendizagem ubíqua e novas formas de aprender. **Interfaces Científicas (Humanas e Sociais)**, Aracaju, v. 3, n. 3, p. 41-50, jun. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/index.php/humanas/article/view/2162>>. Acesso em: 7 nov. 2015.

ORTEGA, Aguilera et al. Técnicas de búsqueda y uso de la información: nueva asignatura en los planes de grado de la UC3M. In: ACTAS DE LA SEGUNDA CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE BRECHA DIGITAL E INCLUSIÓN SOCIAL, 2., 2009, Madri. **Anais...**Leganés, Madrid: Universidade Carlos III de Madrid. Instituto de Documentación y Gestión de la Información Agustín Millares, 2009. Disponível em: <http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/8180>>. Acesso em: 1 abr. 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola 1973. (Temas Brasileiros; v. 2).

PEREIRA, Frederico César Mafra. Necessidades e uso da informação: a influência de fatores cognitivos, emocionais e situacionais no comportamento informacional de gerentes. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v. 15, n. 3, p. 176-194, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/744>> Acesso em: 7 set. 2015.

PEREIRA, Rodrigo. **Desenvolvendo a competência em informação**: resultados da prática no ensino fundamental. Rio de Janeiro: Interciência, 2015. 184p.

PERRENOUD, Philipe. **Desenvolver Competências ou ensinar saberes?. A escola que prepara para a vida.** Porto Alegre: Penso, 2013. 244p.

PERRENOUD, Philipe. **Dez novas Competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PERRENOUD, Phillipe. Construir Competência é virar as costas aos saberes? **In Patio:** Revista pedagógica. Porto Alegre, n.11, p. 15-19, nov. 1999. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/29108-29126-1-PB.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2016.

PERRENOUD, Phillipe. Dez novas competências para uma nova profissão. **In Patio:** Revista pedagógica, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/MIE-ModIntrod-CD/pdf/etapa2_as_novas_competencias.pdf>. Acesso em: 16 maio 2016.

PONTES JÚNIOR, João de; TÁLAMO, Maria de Fátima Moreira. Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos em competência informacional. **Informação & Sociedade:** Estudos, João Pessoa, v. 19, n. 2, p. 81-98, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/2990>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

PRASMAH, H. N. **Information needs and user.** Varanasi: Indian Bibliographic Center, 1992.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIBEIRÃO PRETO. Educação em números. Rede Municipal de Ensino de Ribeirão Preto. Rede municipal de Ensino de Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <<https://www.ribeiraopreto.sp.gov.br/seducacao/i15atend05.php>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

PREMSMIT, Pimrumpai. Information needs of academic medical scientists of Chulalongkorn University. **Bulletin of the Medical Library Association**, v. 78, n. 3, p. 383-87, Oct. 1990.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. 277p.

RAMOS, Magda Camargo Lange. **Seminário de pesquisa e intervenção II:** educação profissional integrada à educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Florianópolis: IFSC, 2014. 79p. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/ead/PROEJA_Seminario%20de%20pesquisa%20e%20intervencao%20II.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2016.

REIS; Alcenir Soares dos; PEDROSO, Ana Paula Ferreira; CUNHA, Cláudia Silveira da. A Questão Informacional e o uso de recursos tecnológicos na Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA-BH): realidade e utopia na prática docente. **Ponto de Acesso**, Salvador, v. 4, n. 3, p. 16-31, dez. 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/4701>> Acesso em: 8 nov. 2016.

REVOREDO, Túlio de Moraes. **A filosofia da informação em Michel Foucault: uma análise na perspectiva da obra “A Ordem do Discurso”**. In: FÓRUM DE DISCUSSÃO EM BIBLIOTECONOMIA, 2012. Disponível em: <<http://rabci.org/rabci/sites/default/files/T%C3%BAlio%20Revoredo-FI.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

REZENDE, Denis Alcides; ABREU, Aline França de. **Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas**. São Paulo: Atlas, 2000.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ROVER, Ardinete (Coord.) **Metodologia científica: educação a distância**. Joaçaba: UNOESC, 2006. 103 p. (Material didático).

RUMMERT, Sonia Maria. A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores. **Trabalho & Educação**, v. 17, n. 3, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/343/310>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 8. ed. rev. conforme NBR 14724:2011. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 160p.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos; NASCIMENTO, Luiz Marine José do. Projeto MOVA-Brasil – Desenvolvimento e Cidadania. **Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014. 41 p. (Cadernos de Formação). Disponível em: <http://www.movabrasil.org.br/wp-content/uploads/2014/03/Caderno_1_-Educacao-de-adultos_2014.pdf>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual., 8. reimp. São Paulo: Cortez, 2007. 304p.

SHERIDAN LIBRARIES. Johns Hopkins University. **Evaluating Internet Resources**, 2016. Disponível em: <<http://guides.library.jhu.edu/c.php?g=202581&p=1334997>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da Educação Básica e da particularidade do Ensino Médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.9, n.17-18, p. 61-74, ago./set. 2015. Disponível em: <https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_3913> Acesso em: 10 jan. 2017.

SILVA, Terezinha Elizabeth da; TOMAÉL, Maria Inês. Fontes de Informação na internet: a literatura em evidência. In: TOMAÉL, Maria Inês; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Orgs.). **Avaliação de fontes de informação na internet**. Londrina: EDUEL, 2004. Introdução, p. 1-17.

SILVEIRA, Denise Tolfo Silveira; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; BUENO, André Luis Machado. Tecnologias de Informação e Comunicação. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Unidade 5, p. 89-94. (Série Educação a Distância).

SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues da. Um estudo do poder na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 79-90, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a08v29n3.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2017.

SIMEÃO, Elmira. O modelo de comunicação extensiva e as implicações no contexto da comunicação científica: metodologia para mensuração de indicadores do formato eletrônico em rede. In: CONFERÊNCIA IBEROAMERICANA DE PUBLICAÇÕES ELETRÔNICAS NO CONTEXTO DA COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA, 1., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: Universidade de Brasília, 2006. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/994/1/EVENTO_ModeloComunicacaoExtensiva.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A Experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v.22, n.2, p.345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9649>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

STANFORD HISTORY EDUCATION GROUP. McCORMICK FOUNDATION. Evaluation information: the cornerstone of civic online reasoning, Stanford, nov. 2016. 29p. Disponível em: <<https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

STOKER, David; COOKE, Alison. Evaluation of Networked Information Sources, In: HELAL, Ahmed H.; WEISS, Joachim W. (Eds.). **Information Superhighway: the Role of Librarians, Information Scientists and Intermediaries: Proceedings of the INTERNATIONAL ESSEN SYMPOSIUM**, 17., 1994, Essen: Universitätsbibliothek Essen, 1995. p. 287-312. Disponível em: <<http://users.aber.ac.uk/das/texts/eval.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

STRELHOW, Thyelles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR** (online), Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2017.

TOMAÉL, Maria Inês et al. Critérios de Qualidade para avaliar fontes de informação na internet. In: TOMAÉL, Maria Inês; VALENTIM, Marta Lígia Pomim (Orgs.). **Avaliação de fontes de informação na internet**. Londrina: EDUEL, 2004. Cap. 1, p. 19-40.

TOMAÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; SILVA, Terezinha Elisabeth da. Fontes de informação na internet: critérios de qualidade. In: TOMAÉL, Maria Inês (Org.). **Fontes de informação na internet**. Londrina: EDUEL, 2008. Cap. 1, p. 3-28.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Saberes e Competência na formação do bibliotecário: construindo um perfil profissional baseado na interação, sensibilidade e autonomia. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira. **Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 199-233.

VARELA, Aida ; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Desenvolvimento de Competência informacionais, científicas e tecnológicas: responsabilidade do ensino superior com parceria entre a docência e a biblioteca. In: BELLUZZO, Regina Baptista Célio; FERES, Glória Georges (Orgs.). **Competência em Informação: das reflexões às lições aprendidas**. São Paulo: FEBAB, 2013. p. 169-202.

VARELA, Aida; BARBOSA, Marilene Lobo Abreu. Trajetórias cognitivas subjacentes ao processo de busca e uso da informação: fundamentos e transversalidades. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 17, n. esp.1, p.142-168, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17nesp1p142/22730>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n2/aop937.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2016.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes A Educação De Jovens E Adultos Como Um Espaço De Empoderamento das Mulheres. **Revista EJA em Debate**, ano 5, n.7, p. 1-19, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105#.WL74pG_yvDc>. Acesso em: 14 jan. 2017.

VITORINO, Elizete Vieira. Competência em Informação: Relatório de Pesquisa realizada com os dirigentes de Bibliotecas de Instituições de Educação Superior no Sul do Brasil. In: ALVES, Fernanda Maria Melo; CORRÊA, Elisa Cristina Delfini; LUCAS, Elaine Rosangela de Oliveira. **Competência em Informação: políticas públicas, teoria e prática**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 387-407.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40 n. 1, p. 99-110, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v40n1/a08v40n1.pdf>> Acesso em: 27 fev. 2017.

WANG, Richard Y.; STRONG, Diane M. Beyond Accuracy: What Data Quality Means to Data Consumers. **Journal of Management Information Systems**, New York, v 12, n. 4, p. 5-33, Spr. 1996. Disponível em: <http://courses.washington.edu/geog482/resource/14_Beyond_Accuracy.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

WIENER, Norbert. **Cibernética e Sociedade**: o uso humano dos seres humanos. São Paulo: Cultrix, 1978. 190p.

WOLTON, Dominique. **Internet, e depois?**: uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2003. 232p.

YAFUSHI, Cristiana Aparecida Portero. A Competência em informação para a construção de conhecimento no processo decisório: estudo de caso na Duratex de Agudos(SP). 2015. 232f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126599>>. Acesso em: 7 mar. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 200p.

ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência**: trajetória histórica, desafios atuais e propostas. São Paulo: SENAC/SP, 2003.

ZORZAN, Adriana Loss; ECCO, Idanir. Educação: um tesouro a descobrir. **Revista de Ciências Humanas**, v. 5, n. 5, 2004. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/243/443>>. Acesso em: 17 dez. 2016.

ZURKOWSKI, Paul G. **The Information Service Environment Relationships and Priorities**: Related Paper nº 5. Washington, D.C: Institution National Commission on Libraries and Information Science (NCLIS); National Program for Library and Information Services (NPLIS), nov. 1974. 30p. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>> Acesso em: 10 ago 2016.

Vincent Van Gogh - Roses (1890)

APÊNDICE A – Questionário sobre Busca e uso da Informação na Internet

PERFIL DO ALUNO(A)

Idade : _____

Ensino Médio: 1º ano (   ) 2º ano (   ) 3º ano (   )

Sexo: (   ) Feminino (   ) Masculino

Ocupação/Profissão: _____

Quantas horas trabalha por dia: _____

Quantas horas dedica ao estudo por dia: _____

Houve um período ou intervalo sem estudo: (   ) Sim (   ) Não .

Quanto tempo ficou sem estudar: _____

1. VOCÊ SABE BUSCAR INFORMAÇÕES NA INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

- (   ) Sim
(   ) Não
(   ) Em parte

2. EM SUA OPINIÃO, POR QUE É IMPORTANTE SABER BUSCAR INFORMAÇÕES NA INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Apenas por exigência da escola
(   ) Apenas por exigência da sociedade
(   ) Apenas por exigência do serviço/profissão
(   ) Para aprender coisas novas
(   ) Para manter-se informado
(   ) Para o aprendizado contínuo
(   ) Para o crescimento pessoal e profissional
(   ) Para obter autonomia e auxiliar na tomada de decisão
(   ) Para ser cidadão/exercer a cidadania
(   ) Outros: _____

3. COMO APRENDEU A BUSCAR INFORMAÇÕES NA INTERNET?. (TEVE AUXÍLIO? DE QUEM?). (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

- (   ) Amigos
(   ) Cursos ou treinamentos (fora da escola)
(   ) Escola / aulas
(   ) Mídia (televisão)
(   ) Parentes
(   ) Patrão
(   ) Professores
(   ) Sozinho

Outros: _____

4. COM QUAL OBJETIVO UTILIZA A INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

- (   ) Estudos/ Pesquisa
(   ) Entretenimento / Lazer
(   ) Trabalho/Profissional
(   ) Todas as alternativas
(   ) Outros: _____

5. ANTES DE PESQUISAR NA INTERNET: TEM CONHECIMENTO DA INFORMAÇÃO QUE NECESSITA?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

- (   ) Sim
- (   ) Não
- (   ) Em parte

6. QUAL ESTRATÉGIA USA PARA FAZER BUSCAS OU PESQUISAS NA INTERNET (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Assunto ou Tema
- (   ) Combinação de palavras
- (   ) Nome/autor
- (   ) Palavras chave
- (   ) Sites conhecidos
- (   ) Título
- (   ) Não usa estratégias
- (   ) Outros: _____

7. SABE DIFERENCIAR OS TIPOS DE MATERIAIS E DOCUMENTOS EXISTENTES NA INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Sim
- (   ) Não
- (   ) Em parte

8. VOCÊ TEM DIFICULDADES PARA BUSCAR INFORMAÇÕES NA INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Sim
- (   ) Não
- (   ) Em parte

9. AO ENCONTRAR A INFORMAÇÃO NA INTERNET, CONSEGUE SABER SE O MATERIAL ATENDEU A SUA NECESSIDADE?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Sim
- (   ) Não
- (   ) Em parte

10. COMO FAZ OU SABE SE A QUANTIDADE DE MATERIAL RECUPERADO NA INTERNET FOI O SUFICIENTE?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Estipula/delimita a busca à uma certa quantidade de material
- (   ) Não preocupa-se com a quantidade
- (   ) Quando (após tentativas) não encontra mais material
- (   ) Quando encontra o tipo de material que precisa
- (   ) Outros: _____

11. VOCÊ FAZ COMPARAÇÃO ENTRE OS MATERIAIS QUE ENCONTROU NA INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- (   ) Sim
- (   ) Não
- (   ) Em parte

12. COMO PODEMOS SABER SE A INFORMAÇÃO ENCONTRADA NA INTERNET É VERDADEIRA E CONFIÁVEL?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- ☐ Não sabe dizer ou avaliar
- ☐ Não preocupa-se com isso
- ☐ Pelo ano
- ☐ Pelo autor
- ☐ Pelo conteúdo
- ☐ Pelo site ou local onde está disponibilizada
- ☐ Pelo tipo de material
- ☐ Pelo título
- ☐ Outros : _____

13. APÓS LER O MATERIAL ENCONTRADO NA INTERNET: CONSEGUE RESPONDER AS PERGUNTAS: O QUÊ (ASSUNTO)? POR QUÊ (MOTIVO)? PARA QUÊ (USO/APLICAÇÃO)?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

14. DURANTE A LEITURA DO MATERIAL, CONSEGUE INTERPRETAR, RELACIONAR AS IDEIAS E ESCRIVÊ-LAS NO PAPEL?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

15. VOCÊ TEM DIFICULDADES PARA ORGANIZAR OU USAR AS INFORMAÇÕES QUE ENCONTROU NA INTERNET?. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO)

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Em parte

16. QUAIS DIFICULDADES VOCÊ ENCONTRA PARA ORGANIZAR OU USAR AS INFORMAÇÕES DA INTERNET? (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- ☐ Avaliação das informações encontradas
- ☐ Como disponibilizar e/ou apresentar as informações selecionadas
- ☐ Comparação entre as informações encontradas ou selecionadas
- ☐ Escrita e Redação após leitura do material selecionado
- ☐ Identificação e Seleção da informação relevante
- ☐ Leitura do material encontrado
- ☐ Síntese / elaboração de resumos à partir do material selecionado
- ☐ Todas as alternativas
- ☐ Nenhuma das alternativas
- ☐ Outros: _____

17. DE QUE MANEIRA A ESCOLA, PROFESSOR E A BIBLIOTECA PODEM AUXILIÁ-LO NA BUSCA E USO DAS INFORMAÇÕES DA INTERNET. (ASSINALAR SOMENTE UMA OPÇÃO).

- ☐ Oferecer cursos, oficinas ou treinamentos aos alunos
- ☐ Oferecer material didático ou de apoio ao aluno
- ☐ Propor e realizar projetos em parceria entre docente, aluno e biblioteca
- ☐ Propor exercícios ou atividades em sala de aula
- ☐ Realizar atividades extraclasse (na biblioteca) com a presença do docente e bibliotecário
- ☐ Realizar palestras informativas
- ☐ Outros: _____

18. COM QUAL OBJETIVO O LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA E SALA DE LEITURA DE SUA ESCOLA SÃO UTILIZADAS?

---

19. QUAIS TEMAS OU ASSUNTOS DESPERTAM SEU INTERESSE?

---

20. QUAL A IMPORTÂNCIA DA INFORMAÇÃO PARA SUA VIDA ESCOLAR E PROFISSIONAL?

---

21. EM SUA OPINIÃO, O QUE SIGNIFICA OU QUER DIZER “COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO”?

Fonte: elaborado pela autora.

Sprig of flowering almond in a glass (1888) Vincent Van Gogh

ANEXO A- Despacho da Dirigente Regional de Ensino

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE RIBEIRÃO PRETO
Avenida Nove de Julho, 378, Sumaré – Ribeirão Preto-SP – F. 3519-3910

Registro: G: 3261/1073/2015

Interessado: Universidade de São Paulo - USP

Assunto: Solicita autorização para pesquisa em nome de Mavi Galante Mancera Dall'Aqua Carvalho

DESPACHO DA DIRIGENTE REGIONAL DE ENSINO

Prezada Mavi Galante,

Tendo em vista sua indicação, referente à E. E. Eugênia Vilhena, entendo que a diretora da escola deverá manifestar-se. A Diretoria de Ensino não se opõe ao solicitado.

Entregue-se o documento anexo à contracapa ao interessado, mediante ciência de recebimento. Após, archive-se.

Ribeirão Preto, 2 de outubro de 2015.

Simone Maria Locca

RG 21.605.624

Dirigente Regional de Ensino

ANEXO B – Carta de Autorização da Instituição Coparticipante

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO DE RIBEIRÃO PRETO

EE "Profª. EUGÊNIA VILHENA DE MORAIS"
Rua Abílio Sampaio, 900 – Vila Virgínia – Fone: (16) 3620-2323/ 3637-0113.
CEP 14030-420 – Ribeirão Preto - SP

CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Projeto de Pesquisa: "Competências para a Busca e o Uso da Informação por Estudantes de Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP"

Pesquisadora responsável: Mavi Galante Mancera Dall'Acqua Carvalho

Orientação: Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho.

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (FFCLRP) - Universidade de São Paulo

Declaro ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da Instituição Proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS n. 466/2012. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como Instituição Coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. A instituição autoriza o uso da infraestrutura da escola (sala de aula, laboratório de informática, sala de leitura) para aplicação e realização da referida pesquisa. O material para a coleta será disponibilizado pela pesquisadora.

Ribeirão Preto, 11 de novembro de 2015

Assinatura e carimbo do responsável institucional da coparticipante

Rosane Lapria Spano
Diretor de Escola
RG 12.849.517

E.E. Profª Eugênia Vilhena de Moraes
CNPJ 49.230.089/0001-71

ANEXO C – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (FFCLRP/USP)
(CAEE 51032515.8.0000.5407)

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
Comitê de Ética em Pesquisa

Campus de Ribeirão Preto

Of.CEtP/FFCLRP-USP/12/-dgfs

Ribeirão Preto, 26 de fevereiro de 2016

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos a V. Sa. que o projeto de pesquisa intitulado **"Competências para busca e uso da informação por estudantes de ensino médio (educação de jovens e adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP"** foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 152ª Reunião Ordinária, realizada em 25.02.2016, e enquadrado na categoria: **APROVADO** (CAEE n.º 51032515.8.0000.5407).

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP, de forma sucinta, identificando a parte do projeto a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue, via Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marina Rezende Bazon
Coordenadora

À Senhora
Mavi Galante Mancera Dallacqua Carvalho
Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP USP
Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3315-9101
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 23 - casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: coetp@ffclrp.usp.br

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da Pesquisa **“Competência para a Busca e o Uso da Informação por Estudantes de Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP”**, a ser desenvolvida pela pesquisadora **Mavi Galante Mancera**, sob orientação de Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho, a qual pretende identificar as Competências para a busca e o uso da informação na internet pelos estudantes e as dificuldades encontradas neste processo, assim como, caracterizar o entendimento do termo Competência em Informação pelos estudantes.

Essa pesquisa parte do pressuposto que os indivíduos do século XXI encontram-se inseridos no contexto das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Sendo assim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de competências para uso e reconhecimento de informações úteis e relevantes para a vivência acadêmica e social.

Quanto aos critérios para inclusão dos participantes na pesquisa, serão: a. alunos regularmente matriculados na instituição de ensino a ser realizada a coleta, b. idade (igual ou acima) a 18 (dezoito) anos. Sua participação é voluntária e se dará por meio de assinatura deste Termo de Consentimento, a ser apresentado e orientado pela referida pesquisadora, assim como, o preenchimento de questionário e/ou participação em entrevista. O questionário é autoaplicável e contém questões de múltipla escolha. O mesmo será preenchido pelo aluno em sala de aula e em seguida, entregue a pesquisadora. O tempo de duração para preenchimento do questionário é de 30 minutos a 1 hora.

Ressalta-se que não há previsão de riscos para sua participação nesta pesquisa. Com base nos resultados, serão apresentadas Competências básicas para a busca e o uso da informação na internet e o delineamento de atividades/oficinas que contribuam para a aquisição de noções básicas e a melhoria da Competência em Informação em âmbito escolar e social pelos estudantes.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a produção e aprofundamento de pesquisas relativas à Competência em Informação e Educação de Jovens e Adultos, assim como, a instituição de programas e atividades com base nos resultados apontados. Além disso, o pesquisador se compromete a manter o sigilo dos dados confidenciais e/ou dados que possam provocar constrangimentos ou prejuízos quaisquer ao voluntário desta pesquisa.

Se depois de consentir em sua participação, desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes, durante ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, sua participação é voluntária. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. As questões éticas e riscos que envolvem o estudo estão de acordo com Resolução CNS nº 466 de 2012 que estabelece as normas para realização de Pesquisas com Seres Humanos.

Para quaisquer outras informações, poderá entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail mavigalante@usp.br, pelo telefone (16) 98113.2269. Para caso de dúvidas referentes às questões éticas que envolvem esta pesquisa, poderá contatar o CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, localizado à Avenida Bandeirantes, n. 3900 - Bloco 23 - Casa 37 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP – Brasil. Fone: (16) 3315-4811 / Fax: (16) 3633-2660 ou pelos emails: coetp@ffclrp.usp.br / homepage: <http://www.ffclrp.usp.br>.

CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu, _____,
RG/CPF _____ fui devidamente informado sobre o que a pesquisadora Mavi Galante Mancera deseja fazer e o motivo de minha colaboração, assim como, os procedimentos e riscos envolvidos. Concordo em participar da pesquisa, ciente que é em caráter voluntário e que está garantida a retirada do meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízos à minha pessoa.

Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas pelo participante e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Ribeirão Preto, ____/____/____

_____
Assinatura do Participante

_____
Assinatura da Pesquisadora Responsável