

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

Geise Ribeiro da Silva

**Educação básica brasileira sob o escopo da competência em informação:
análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)**

Porto Alegre
2021

Geise Ribeiro da Silva

Educação básica brasileira sob o escopo da competência em informação:
análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Mestra em Ciência da Informação.

Orientador: Dr. Valdir Jose Morigi.
Linha de pesquisa: Informação e Sociedade.

Porto Alegre
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos André Bulhões Mendes

Vice-reitora: Profa. Dra. Patricia Helena Lucas Pranke

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretora: Profa. Dra. Ana Maria Mielniczuk de Moura

Vice-diretora: Profa. Dra. Vera Regina Schmitz

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Coordenador: Prof. Dr. Thiago Henrique Bragato Barros

Coordenador substituto: Prof. Dr. Moisés Rockemback

CIP - Catalogação na Publicação

Ribeiro da Silva, Geise
Educação básica brasileira sob o escopo da
competência em informação: análise a partir da Lei de
Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil) /
Geise Ribeiro da Silva. -- 2021.
100 f.
Orientador: Valdir Jose Morigi.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da
Informação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. competência em informação. 2. educação básica.
3. Lei Federal 9.394 (Brasil). I. Jose Morigi, Valdir,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
Rua Ramiro Barcelos 2705 – Campus Saúde
CEP 90035-007 Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308-5067
E-mail: ppgcin@ufrgs.br

Geise Ribeiro da Silva

Educação básica brasileira sob o escopo da competência em informação:
análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção de título de Mestra em Ciência da Informação.

Linha de pesquisa: Informação e Sociedade.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Valdir Jose Morigi (PPGCIN/PPGMUSPA/PPGCOM-UFRGS)
Orientador

Profa. Dra. Sônia Elisa Caregnato (PPGCIN/PPGCOM-UFRGS)
Membro interno

Profa. Dra. Rita do Carmo Ferreira Laipelt (PPGCIN-UFRGS)
Membro interno (suplente)

Profa. Dra. Marianna Zattar (UFRJ)
Membro externo

Profa. Dra. Gabriela Belmont de Farias (PPGCI-UFC)
Membro externo

Porto Alegre, 2021.

À Júlia Lacerda Couto, que sabe de tudo o que eu não conto para mais ninguém.
Obrigada por tanto!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ter me recebido novamente.

Ao meu orientador Dr. Valdir Jose Morigi, por ter aceitado com humildade e paciência o meu projeto de pesquisa e sempre com palavras motivadoras até este momento.

Às mulheres da competência em informação: Dra. Sônia Elisa Caregnato, que trouxe a importante discussão do tema desta pesquisa ao Brasil e a quem sou grata por todo apoio e motivação desde a minha graduação; Dra. Elizete Vieira Vitorino, Dra. Gabriela Belmont de Farias e Dra. Marianna Zattar Barra Ribeiro, que com sabedoria vêm desenvolvendo discussões em torno da competência em informação de forma ampla e alinhada à realidade brasileira; Dra. Rita Laipelt que discutiu a competência em informação no início de sua jornada no Brasil. Por privilégio as tive como banca examinadora deste trabalho. As admiro pessoalmente por persistirem na pesquisa científica e agradeço a disponibilidade e as contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Thiago Henrique Bragato Barros, pelo esforço e pela empatia empregados na condução do PPGIN-UFRGS.

A todos aqueles que fizeram parte do meu caminho pelo mestrado: meus colegas de aulas e professores do IBICT e da UFRGS, meus alunos de graduação na UFRJ, na FURG e na UFRGS e meus colegas de trabalho-pesquisa no Museu Nacional da UFRJ, na FURG, no CEDAP da UFRGS e no TelessaúdeRS-UFRGS.

Aos meus amigos, anjos que encontramos e que escolhemos para fazer parte de nossas vidas. Obrigada pelo incentivo, carinho e afeto!

“Tomorrow's illiterate will not be the man who can't read; he will be the man who has not learned how to learn.”

Alvin Toffler, *Future Shock* (1970).

RESUMO

A temática competência em informação, nas atividades de ensino, voltadas para a educação básica, é discutida nesta pesquisa. O objetivo foi compreender de que forma a competência em informação está representada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, em suas dimensões estética, ética, política e técnica. Especificamente visa: caracterizar, segundo a literatura, significados relativos à competência em informação, às dimensões desta, bem como sobre a educação básica brasileira e a lei educacional vigente no Brasil, vinculada a este nível de ensino; identificar premissas para o desenvolvimento de competência em informação dentro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, voltadas aos atores das escolas (direção, coordenação, professores(as) e biblioteca/bibliotecário(a)), além do aluno; e discutir os ideais e práticas, voltadas à competência em informação, nesse documento nacional da educação básica, de acordo com as dimensões estética, ética, política e técnica. Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa e natureza básica, descritiva e exploratória e de cunho bibliográfico e documental. A coleta de dados se dividiu entre fontes de informação bibliográfica e documental, tendo como principal suporte de análise uma lei. Foram selecionados os 30 artigos científicos mais citados no *Web of Science* sobre competência em informação e os 101 artigos científicos resultados de busca na Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) sobre o tema e ligado à educação básica. A primeira etapa de análise procurou citações nesses artigos científicos que representassem ideais e práticas de competência em informação. A segunda etapa de análise partiu da localização de trechos na lei que pareceram ter “intensões” voltadas aos ideais e às práticas de competência em informação. A terceira etapa de análise combinou os trechos da lei com as citações de ideais e de práticas de competência em informação. A quarta etapa de análise do conteúdo textual da lei identificou as dimensões da competência em informação nesses trechos. Conclui-se que existem 33 trechos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estão relacionados à competência em informação. Quanto aos atores da educação básica, a biblioteca e o bibliotecário(a) não são mencionados; direção e coordenação de escola são mencionadas, fora do escopo da competência em informação; e os professores são mencionados na perspectiva de competência em informação para eles e para os alunos. As quatro dimensões da competência em informação estão presentes na Lei, intercambiavelmente. A dimensão estética é percebida 17 vezes, a dimensão ética é encontrada 24 vezes, a dimensão política é verificada 25 vezes e a dimensão técnica aparece 20 vezes, nos 33 trechos avaliados em perspectivas de significado e de prática.

Palavras-chaves: competência em informação; educação básica; Lei Federal 9.394 (Brasil).

ABSTRACT

The information literacy thematic, in teaching activities, focused on basic education, is discussed in this research. The objective was to understand how information literacy is represented in the Brazilian National Education Guidelines and Bases Law, in its aesthetic, ethical, political and technical dimensions. Specifically, it aims to: characterize, according to the literature, meanings related to information literacy, its dimensions, as well as about Brazilian basic education and the educational law in force in Brazil, linked to this level of education; identify premises for the development of information literacy within the LDB, aimed at school actors (direction, coordination, teachers and library / librarian (a)), in addition to the student; and to discuss the ideals and practices, aimed at information literacy, in this national document for basic education, according to the aesthetic, ethical, political and technical dimensions. It is a research with a qualitative approach and a basic, descriptive and exploratory nature, with a bibliographic and documentary nature. Data collection was divided between bibliographic and documentary information sources, with a law as the main support for analysis. The 30 most cited scientific articles in the Web of Science on information competence were selected, and the 101 scientific articles were search results in *Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação* (BRAPCI, Brazil) on the subject and linked to basic education. The first stage of the analysis, citations, scientific articles that represent ideas and practices of information competence. The second stage of the analysis started from the location of 33 sections in the law that seemed to have “intentions” focused on the ideas and practices of information literacy. The third stage of analysis combined the parts of the law with citations of ideas and practices of information literacy. The fourth stage of analysis of the textual content of the law identifies the dimensions of information literacy in its excerpts. It is concluded that there are 33 parts of the National Education Guidelines and Bases Law that are related to information literacy. As for the actors of basic education, the library and the librarian are not mentioned; school management and coordination are mentioned, outside the scope of information literacy; and teachers are mentioned from the perspective of information competence for them and for students. The four dimensions of information competence are present in the Law, interchangeably. The aesthetic dimension is perceived 17 parts, the ethical dimension is found 24 parts, the political dimension is checked 25 parts and the technical dimension appears 20 parts, in the 33 excerpts evaluated in terms of meaning and practice. The four dimensions of information literacy are present in the Law, interchangeably. The aesthetic dimension is perceived 17 parts, the ethical dimension is found 24 parts, the political dimension is verified 25 parts and the technical dimension appears 20 parts, in the 33 excerpts taken from perspectives of meaning and practice.

Keywords: information literacy; basic education; Federal Law 9,394 (Brazil).

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ACRL	<i>Association of College & Research Libraries</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
ARLIS/NA	Section of the Art Libraries Society of North America
BRAPCI	Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação
covid-19	Doença causada pelo Novo Coronavírus de 2019
FEBAB	Federação Brasileira de Associações Bibliotecárias, Cientistas da Informação e Instituições
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
Ideb	Índice de desenvolvimento da escola básica
IFAP	<i>Information for All Programme</i> , da UNESCO
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
IIA	<i>Information Industry Association</i>
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil)
NCLI	<i>National Commission on Library and Information Science</i>
ONU	Organização das Nações Unidas
RISS	<i>Research and Information Services</i>
SPA	<i>Software Publishers Association</i>
SIIA	<i>Software and Information Industry Association</i>
TICs	Tecnologias de Informação e de Comunicação
PNE	Plano Nacional de Educação (Brasil)
PPA	Plano Plurianual (Brasil)
PPP	Projeto Político Pedagógico
TIC	Tecnologia de Informação e de Comunicação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Professor ensina tecnologia de informação e comunicação, em Gana.	37
Figura 2 - Estrutura de uma lei brasileira.....	41
Figura 3 - Elementos de distribuição de texto de uma lei brasileira.....	42
Figura 4 - Resumo das dimensões da competência em informação.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Número de citações e publicações ao longo do tempo em artigos científicos sobre competência em informação no WoS (2000-2021*)..	48
Gráfico 2 -	Artigos científicos sobre competência em informação indexados na BRAPCI sobre pesquisas gerais (todos os temas relacionados) e o extrato daqueles que discutem a educação básica (2000-2021*).....	51
Gráfico 3 -	Artigos científicos sobre competência em informação e educação básica localizados na BRAPCI (2000-2021*).....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Os 30 Artigos científicos mais citados, segundo ranking do WoS*.	50
Quadro 2 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título I.....	53
Quadro 3 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título II.....	55
Quadro 4 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título III.....	59
Quadro 5 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título IV.....	60
Quadro 6 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título V.....	62
Quadro 7 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título VI.....	75
Quadro 8 -	Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título VIII.....	80

SUMÁRIO

1	DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.1	OBJETIVOS.....	14
1.1.1	Objetivo geral.....	14
1.1.2	Objetivos específicos.....	15
1.2	JUSTIFICATIVAS PARA O ESTUDO.....	15
2	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
2.1	EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FOCO DO ESTUDO.....	18
2.2	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES.....	26
2.3	MUDANÇAS GLOBAIS QUE IMPLICAM NOVAS POSTURAS À EDUCAÇÃO BÁSICA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO.....	32
3	METODOLOGIA DO ESTUDO.....	40
3.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	40
3.2	DESCRIÇÃO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	44
4	ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
5	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL VERSUS IDEAIS E PRÁTICAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	53
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS.....	89

1 DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A temática competência em informação, nas atividades de ensino, voltadas para a educação básica, é discutida nesta pesquisa. O tema ganha vigor no contexto educacional por se apresentar como uma série de habilidades, constituintes de indivíduos “competentes em informação”, consoantes aos ideais de educação do século XXI. A pessoa competente em informação não é somente depositária de habilidades informacionais. Mais ainda, é capaz de aplicar eticamente os conhecimentos adquiridos, para ganhos individuais e coletivos, pois é consciente de seu papel social, identifica oportunidades para descobertas informacionais ao longo de sua vida e, criticamente, procura desvencilhar os nós que impedem o acesso à informação e a geração de novos conhecimentos.

Conforme a *American Library Association* (ALA, 1989), ser competente em informação significa saber aprender a aprender, porque assim a pessoa entende como o conhecimento se organiza e como encontrar, avaliar e usar a informação para uma necessidade percebida, tanto para si como para os demais. A competência em informação exige a constituição de instrumentos para aproveitamento das oportunidades oferecidas pela sociedade da informação, nas faculdades e escolas (ALA, 1989). E, pode ser motor de inclusão social quando empreendida para grupos à margem da sociedade onde estão localizados os vulneráveis e minorias.

Nesta pesquisa se questiona como a competência em informação está representada, sob as interfaces estética, ética, política e técnica (VITORINO; PIANTOLA, 2011; 2019), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) do Brasil (BRASIL, 1996), documento que regula e orienta a educação no país, além de facilitar, junto ao Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) e a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), a criação dos Projetos Político Pedagógicos nas escolas brasileiras.

Diante dos avanços científicos e tecnológicos, principalmente nas últimas duas décadas, em que o acesso à informação foi facilitado por motores de busca cada vez mais aprimorados, surgiram diferentes exigências necessárias a pessoas que desejem integrarem-se a esses novos mecanismos de busca e uso de informação. A Internet, através de telefones celulares, de computadores e de tablets,

facilitou o compartilhamento de conteúdos, transacionando a mídia analógica para digital e ressignificando os debates para a criação, o aprimoramento e a implantação de sistemas especializados de informação. O aprender a aprender, calcado na autonomia e na liberdade, evoca discussões sobre quais estratégias devem ser empreendidas para que seu ideal se torne real. A participação cívica nos debates sociais, nesse sentido, é facilitada tanto pelo aprender a aprender como pelas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs). Dentro dessas perspectivas, a escola tem um papel fundamental na formação de pessoas competentes em informação e que, por isso, exerçam a cidadania.

A pesquisa aqui presente discute os princípios gerais da temática competência em informação como propulsora do aprendizado ao longo da vida, desde a escola, relacionando aspectos apresentados em estudos científicos que têm discussões sobre percepções, habilidades e atividades dos professores e alunos no ambiente escolar para o desenvolvimento da competência em informação e sobre quais instrumentos utilizam ou poderiam utilizar como potencializadores do ensino aprendizagem, em conjunto com a estrutura administrativa da escola e com o respaldo jurídico que a LDB garante ou deveria garantir. Os princípios da biblioteca escolar, como laboratório de aprendizagem (para experimentar, observar, criar e aplicar novos conhecimentos), também serão brevemente discutidos nesse contexto informacional.

1.1 OBJETIVOS

A partir do exposto, esta pesquisa teve os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivo geral

A pesquisa objetivou compreender de que forma a competência em informação está representada na LDB brasileira, em suas dimensões estética, ética, política e técnica.

1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa foram os seguintes:

- a) caracterizar, segundo a literatura, significados relativos à competência em informação, às dimensões desta, bem como sobre a educação básica brasileira e a lei educacional vigente no Brasil, vinculada a este nível de ensino;
- b) identificar premissas para o desenvolvimento de competência em informação dentro da LDB, voltadas aos atores das escolas (direção, coordenação, professores(as) e biblioteca/bibliotecário(a)), além do aluno; e
- c) discutir os ideais e práticas, voltadas à competência em informação, nesse documento nacional da educação básica, de acordo com as dimensões estética, ética, política e técnica.

1.2 JUSTIFICATIVAS PARA O ESTUDO

A globalização induziu o caráter proprietário do acesso à informação, para além de questões humanitárias e de direito à informação. Os regimes de informação impuseram, principalmente no século XXI, a ausência do debate e o imediatismo como forma de manter status econômico para a informação e apontam novos paradigmas para a educação: sobre protagonismo, saberes e fazeres contextualizados e fóruns de debate. No contexto de globalização econômica, social, cultural e política, há um problema chave que vai além de instrumentalizar em ferramentas que são próximas de uns e ora são distantes para outras tantas pessoas.

O processo de desenvolvimento da competência em informação do século XXI está atrelado à informação e ao conhecimento para si, à prática social, à prática educacional e ao trabalho das pessoas (BRUCE, 2000). Esses campos de atuação da competência em informação vêm sofrendo mudanças constantes em virtude da globalização e têm implicações na educação em todos os níveis.

O modelo educativo do aprender a aprender está baseado no desenvolvimento de técnicas para o ensinar e o aprender eficaz e eficiente em todas as disciplinas da educação. Esse modelo implica em professores mais qualificados

para ministrar as aulas e em alunos mais autônomos, que compartilhem e integrem conhecimentos. Como uma das premissas da competência em informação, esse modelo pode auxiliar na diminuição dos índices de evasão escolar, já que tem vistas a investigar formas de tornar o ensino aprendizagem atrativo e reflexivo, partindo da ideia do aluno como protagonista da escola. É contrário à educação transmitivista, em que o professor apenas transmite o conhecimento dele ao educando, e não cumpre desafios contemporâneos que exigem o foco nas pessoas e suas dimensões, nos saberes e nos fazeres e em discursos feitos a partir de interrogações.

Diante de um cenário em que se justifica constantemente o papel da biblioteca, do bibliotecário, do cientista da informação, e o poder transformador da educação, compreender como a competência em informação está representada no principal documento jurídico para o ensino básico no Brasil, a LDB, em diferentes dimensões, pode auxiliar os profissionais e pesquisadores de informação a novas vertentes de debates, à exigência de políticas públicas voltadas especificamente ao desenvolvimento da competência em informação, à integração com os profissionais de educação e a mais um argumento (óbvio) à necessidade de universalização das bibliotecas em instituições de ensino no Brasil como um direito básico, essencial, e de todos.

Os documentos que direcionam, regulam e avaliam a educação básica, a LDB como o principal deles, não desvinculam o ensino aprendizagem de práticas sociais e profissionais, por isso se entende que todos os vieses da competência em informação retomam ideais que estão presentes na educação básica ideal para o Brasil e cabe-nos investigar sua sequência, exequibilidade, pertinência e proposta para o futuro.

2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO VOLTADA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

As seções que compõem o referencial teórico desta pesquisa se dividem em: discussões sobre pontos de debate e metas dados pelos documentos que regulamentam as atividades da educação básica brasileira; princípios gerais da temática competência em informação quanto às definições e suas dimensões; e novas posturas relacionadas à educação e competência em informação diante de mudanças globais.

Internacionalmente, a competência em informação já é discutida desde Zurkowski (1974). No Brasil, a temática foi apresentada à comunidade científica por Caregnato (2000), contextualizada frente à era digital e reconhecidamente complexa em sua trajetória. Percebe-se que novas posições vêm sendo tomadas com relação à competência em informação em todo mundo. Essas posições incluem pessoas em diferentes realidades culturais, econômicas, políticas e sociais, conforme percebido nos estudos internacionais mais citados e que foram analisados¹ e se relacionando, conforme Bruce (2000), à educação, ao trabalho e à comunidade. No âmbito educacional se encontram discussões em torno da educação básica, técnica e superior. Os artigos científicos que discutem a competência em informação relacionada à educação básica, em busca realizada na Base Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), somam 15% do total de artigos científicos investigados neste estudo, sendo 13,37% dos estudos com afiliação brasileira.²

De acordo com *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO, c2017), a educação básica universal é uma das prioridades para a consolidação de processos de mudanças sociais principalmente em países em desenvolvimento.

Vitorino e Piantola (2011, p. 101) afirmam que “a cidadania não se constrói apenas a partir do acesso material aos conteúdos informacionais, devendo compreender também a capacidade de interpretação da realidade e de construção de significados nos âmbitos individual e coletivo [...],” e que a análise nas dimensões ética, estética, política e técnica, no campo educacional e filosófico dos termos, pode

¹ A seção 3.2 deste trabalho especifica como foi realizada a busca e análise dos resultados.

² A seção 3.2 deste trabalho especifica como foi realizada a busca e análise dos resultados.

auxiliar a compreensão da “teia” complexa entre informação e competência para gerar cidadania.

2.1 A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO FOCO DO ESTUDO

A “Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança - Carta Magna para as crianças de todo o mundo”, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989, apoiada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, [2021?]), estabelece que a educação básica é um dos direitos inalienáveis das crianças e dá diretrizes para seu fomento. Essa Carta foi promulgada pelo Governo brasileiro em 24 de setembro de 1990, entrando em vigor em 23 de outubro do mesmo ano. (BRASIL, 1990).

Ainda na década de 1990, a UNESCO fez uma chamada pública para que os países fizessem análises detalhadas sobre o estado da educação básica em seus territórios. Essas informações foram apresentadas entre os anos 1999 e 2000, em seis encontros, na África do Sul, Tailândia, Egito, Brasil, Polônia e República Dominicana, nessa mesma ordem. No Brasil, um conjunto de nove países (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), que compõem mais de 50% da população mundial, se reuniu e apresentou seus relatórios na Terceira Reunião de Revisão Interministerial, em Recife, entre os dias 31 de janeiro e 2 de fevereiro de 2000. (UNESCO, 2000).

A partir da análise dos relatórios apresentados, nos seis encontros que foram organizados, foi criado pela UNESCO o movimento *Education For All Movement* (Educação para Todos, em língua portuguesa), que se compõe de uma série de indicações que firmam um compromisso pelo fornecimento e fortalecimento da educação básica, de boa qualidade, para as crianças, os jovens e os adultos do mundo. Esse compromisso foi estabelecido no *Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*, em Dakar (Senegal), de 26 a 28 de abril de 2000, no Fórum Mundial de Educação, quando se reuniram 164 governos, entre eles o brasileiro, com a promessa de alcançar a educação para todos através de seis metas que seriam cumpridas até o ano 2015 (UNESCO, c2017). O que era um movimento se tornou um Programa consolidado e confirmado por diferentes países, que prometeram desenvolver políticas e alocar recursos pela melhoria das condições da educação básica.

As metas do Programa Educação para Todos, até 2015, previam a expansão e melhoria das condições de cuidado e ensino na primeira infância, a universalização da educação primária, o aumento do desenvolvimento de habilidades laborais e técnicas para jovens e adultos, o aumento de, pelo menos, 50% na alfabetização de adultos, o alcance da igualdade de gênero na educação primária e secundária e a melhoria da qualidade da aprendizagem. (UNESCO, c2017).

A UNESCO (2011) pontuou no debate ocorrido durante a 187ª seção do Conselho Executivo, junto a dirigentes de vários países, sobre seu papel na coordenação geral do Programa Educação para Todos. A comissão colaborativa foi, e ainda é, composta por outros quatro coordenadores do Fórum de Dakar: do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, do Fundo de Populações das Nações Unidas, do UNICEF e do Banco Mundial (UNESCO, c2017). As frentes de debate preveem cinco áreas principais, que são: o diálogo sobre políticas, sobre monitoramento, sobre defesa, sobre mobilização de recursos e sobre desenvolvimento de capacidades. (UNESCO, c2017).

Desde 2000 o Programa Educação para Todos tem estado atento às mudanças regionais, nacionais e globais, mobilizando recursos financeiros e jurídicos para o cumprimento das seis metas estabelecidas e para o partilhamento do conhecimento gerado em torno da proposta, no entanto o prognóstico não é mundialmente satisfatório (UNESCO, 2011), tanto que não existem atualizações recentes sobre as metas e estratégias estabelecidas.

Segundo o relatório geral desse Programa (UNESCO, 2011), as expectativas para alcance das metas, apesar de alguns avanços, estavam diminuindo em virtude da falta de compromisso político para a criação de documentos normativos vinculados aos propósitos do Programa e de financiamento, principalmente. A UNESCO (2011) alertou que os problemas estavam localizados na arquitetura necessária para dispor essas metas: falta de governança baseada em evidência, a partir do setor educacional; relacionamento insuficiente entre as esferas regional, nacional e global; desigualdade no envolvimento das frentes de debate, divididas em cinco áreas principais; falta de transparência na prestação de contas dos Estados membros, com falhas no acompanhamento dos compromissos assumidos no ano 2000 e na presença em reuniões agendadas; e a falta de compartilhamento de conhecimentos. Alertas a esses problemas, foram desenvolvidas estratégias para os quatro anos seguintes e fóruns anuais para discussões.

Uma das propostas da UNESCO (2011) foi viabilizar um sistema de conversão de dívidas, onde um país com dívida ativa se compromete a introduzir o Programa Educação para Todos em troca da eliminação dessa pendência financeira. Esse tipo de proposta tem funcionado desde os anos 1980 e a partir de 2011 foi conduzido a boas práticas na educação básica. Esses acordos bilaterais se aplicam a Países Pobres Altamente Endividados. A venda de títulos públicos também é uma ação indicada à viabilização do Programa. (UNESCO, 2011).

Na 35ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em junho de 2011, foram enviadas dezessete cartas a países membros a fim de colaborarem com uma conta especial para recursos extraorçamentários do mesmo Programa, algo que não recebeu colaboração financeira imediata, mas que está ativo e recebendo recursos de doadores.³ (UNESCO, c2021a).

De acordo com o Programa Educação para Todos, a garantia de educação básica universal é uma das prioridades para que os países, principalmente aqueles em desenvolvimento, possam iniciar e consolidar processos de mudanças sociais.

Através da educação básica se repercutem melhorias na saúde pública, na redução de infecções, aumento das taxas de vacinação e do tratamento de doenças, e nos índices demográficos em geral, ligados à taxa de natalidade, migração, distribuição étnica e economia; alguns outros benefícios estão ligados à politização, democracia e respeito aos direitos humanos, redução da disparidade de gênero, de gravidezes indesejadas e da pobreza entre as crianças e aumento do poder de compra e na procura de serviços (UNESCO, c2017). Por isso, se justifica a insistência em reaver as metas não cumpridas e propor novas estratégias para viabilizar os objetivos do Programa Educação para Todos, em todo o mundo.

Nos últimos cinquenta anos houve avanços nas taxas de alfabetização, mas o mundo ainda tem 750 milhões⁴ de adultos analfabetos, desse percentual, a maioria são mulheres (UNESCO, c2021a). Ou seja, trata-se de pessoas que “[...] continuam sem aprender o que precisam saber para dirigir suas vidas com saúde e dignidade.” (UNESCO, c2017, online). Conforme a UNESCO (c2017), existem 58 milhões de

³ Sem valores disponíveis.

⁴ No site da UNESCO, da sede em Paris, consta a existência de 750 milhões de adultos analfabetos. Essa fonte tinha data de *copyright* das informações em 2018, em pesquisa feita anteriormente, e permanece com o mesmo número em 2021. Já o site da UNESCO Brasil, sem data, há informação que existiam 781 milhões de adultos não alfabetizados. Dessa forma, os dados indicariam um avanço na redução do analfabetismo que foi de 31 milhões ou 3,96% em um ano. É necessário explicitar que não há informação sobre o ano de coleta dos dados, apenas da publicação dos dados.

crianças em idade escolar e que se encontram fora da escola. No mundo, esse problema se dá por uma combinação de fatores: a pobreza, a desigualdade de gênero, o isolamento geográfico e a situação de minoria social, o que significa que, sendo menina, de família pobre e de área rural, para o acesso à educação de boa qualidade enfrentará inúmeras barreiras. (UNESCO, c2017). “Uma das principais responsabilidades da UNESCO é defender o direito de toda menina e menino, e de todo homem e mulher jovem e adulto, a ter educação de qualidade ao longo da vida – independentemente da definição (formal, não formal ou informal).” (UNESCO, c2017, online).

No Brasil, o problema do acesso à escola foi superado em grande parte, nas últimas décadas. Quase que integralmente crianças estão na escola, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) [2020]. A integração aos programas sociais existentes no país exige que as crianças e adolescentes estejam frequentando a escola, o que auxilia substancialmente as matrículas e a frequência escolar.

No entanto, o UNICEF alertou para possível regressão nesses avanços sobre a educação básica no Brasil. O informe da Organização sugeriu um atraso de 20 anos em virtude da pandemia causada pelo Novo Coronavírus de 2019 (covid-19), com base em estudo realizado em parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (UNICEF, 2021). Conforme esse estudo, crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar. Crianças e adolescentes pretos, pardos e indígenas representam 69,3% dos 5 milhões que não tiveram acesso à educação básica durante a pandemia por covid-19, conforme dados coletados até novembro de 2020 (UNICEF, 2021).

Em julho de 2021, o Inep divulgou alguns dados sobre levantamento aplicado entre fevereiro e maio de 2021, segunda etapa do Censo Escolar 2020, em 94% das 168.739 escolas de educação básica públicas e privadas brasileiras (INEP, 2021). As informações se referem ao ano 2020 e reúnem dados sobre impactos e respostas educacionais em torno da pandemia de covid-19. 99,3% dessas escolas suspenderam as atividades presenciais; 98% das escolas do Brasil adotaram estratégias não presenciais para o ensino; 279 dias de suspensão de atividades educacionais presenciais durante o ano letivo de 2020 foi a média do país. (INEP, 2021).

Ainda não existem análises em torno dos impactos da pandemia por covid-19 no Brasil, por esse motivo serão expostos os dados e informações disponíveis até o momento.

Os problemas brasileiros relacionados à educação têm sido as elevadas taxas de repetência escolar, a quantidade de adolescentes que abandonam a escola, antes de concluir o ensino básico, e a baixa proficiência de alunos em exames que avaliam competências nos conteúdos escolares (INEP, [2020]). A partir da identificação desses problemas foi criado o Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (Ideb)⁵, com sintetizante das potencialidades, dos problemas e dos desafios da educação escolar brasileira (INEP, [2018]). Os resultados dos indicadores de desempenho obtidos regularmente podem dar apoio ao desenvolvimento de metas educacionais, apontar falhas ou deficiências nas didáticas de ensino e localizar, especificamente, onde estão os casos mais graves no ensino básico.

O Ideb [2018] reconhece que se existem reprovações sistemáticas no sistema de ensino, indesejavelmente, há também um número elevado de alunos que abandonam a escola. Do mesmo modo, não interessa um sistema educacional que aprove alunos que saibam pouco, ou seja, “[...] um sistema de ensino ideal seria aquele em que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem a escola precocemente e, ao final de tudo, aprendessem.” (INEP, [2018], online).

No Brasil a inclusão de crianças e adolescentes, de quatro a dezessete anos, na escola, é obrigatoriedade dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). A educação básica nesse país compreende os níveis de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio. A educação infantil engloba crianças de zero a cinco anos de idade, sendo que os três primeiros anos de vida se compõem como creches e as idades entre quatro e cinco anos, ou os dois anos antes da próxima fase escolar, fazem parte da pré-escola; o ensino fundamental se estende do primeiro ao nono ano escolar, sendo ideal o cumprimento dessa fase escolar entre os seis e os quatorze anos de idade; já o ensino médio, última fase da educação básica, vai do primeiro ao terceiro ano e

⁵ “O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).” (INEP, [2018], online).

teria como ideal o cumprimento até os dezessete anos de idade do educando. (BRASIL, 2013).

Outro documento importante para a educação básica brasileira, além da LDB, é o atual PNE que se constitui de diretrizes, metas e estratégias educacionais que se estendem do ano 2014 até 2024. Esse Plano é constituído por quatro partes: metas e estratégias para a garantia do acesso, universalização do ensino obrigatório, e da ampliação das oportunidades educacionais; metas e estratégias para a redução das desigualdades e para a valorização da diversidade; metas e estratégias para a valorização dos profissionais da educação, consideradas estratégicas para que se afirmem das demais metas; e metas para o ensino superior (BRASIL, 2014). As metas se efetivadas dão início a um plano de melhorias sociais, seguindo as indicações da UNESCO (c2017), com vistas a minimizar vulnerabilidades e, talvez, potencializar práticas de competência em informação.

Mesmo a LDB e o PNE tendo caráter de certo modo “permanente”, essas leis dependem e podem sofrer alterações em seus textos e diretrizes, são influenciadas por outros documentos de cunho similar. Ainda, podem ter dificuldade de implantação devido a condições orçamentárias deficitárias ou por incompatibilidade de ideias com documentos que liberam os recursos. Nesse sentido, é importante ressaltar a existência do Plano Plurianual (PPA), que tem sido um plano com duração de quatro anos, com objetivos e metas que devem ser seguidas pelos governos federal, estadual e municipal, previsto pelo artigo 165 da Constituição Federal brasileira.

A elaboração PPA de 2016-2019 foi orientado pelo e para o PNE. Nessa versão, o PPA representou um processo de construção que contou com a participação coletiva de mais de quatro mil pessoas, de órgãos de governo e representantes de sociedade civil, que uniram estratégias e táticas para o cumprimento de metas relacionadas ao PNE, ao Programa de Aceleração do Crescimento e ao Plano Brasil sem Miséria. No tocante à educação, o Plano previa estratégias que induzem “o estímulo e a valorização da educação, ciência, tecnologia e inovação e competitividade” (BRASIL, 2016, online). Já o PPA de 2020-2023, prevê, basicamente, à educação um contorno estritamente voltado ao mercado de trabalho (BRASIL, 2019), apresentando retrocesso nesse ponto.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), entre outras indicações, cabem aos municípios brasileiros a organização, a conservação e o desenvolvimento de órgãos

e instituições oficiais voltadas ao ensino básico, com políticas e planos educacionais integrados à União e aos estados, bem como supervisioná-los constantemente. A elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas, administrando adequadamente o pessoal, zelando pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente, e recursos materiais e financeiros, integrando escola, família e sociedade, também fazem parte das orientações do PNE. (BRASIL, 2014).

Em se tratando do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, este lança e direciona as práticas pedagógicas até a sua efetividade. Analisando esse documento se identificam as características da escola, quanto ao cumprimento dos ideais básicos da LDB e do PNE e quanto aos subsídios estatais para tanto, assim como, se percebe como conduz a relação de ensino com a família e sociedade e como integra o aluno ao aprendizado.

Como descrito, a organização, os objetivos e o potencial inclusivo da educação básica, na prática social, foram motivos de discussões que uniram diferentes países, principalmente nas últimas três décadas. Acordos e programas de ensino e aprendizagem foram propostos e o Brasil esteve presente nesses debates e se propôs a pactuar por melhores condições da educação básica. Os documentos jurídicos brasileiros, aqui apresentados, evidenciam os esforços empreendidos para suporte e garantia de direitos e deveres, do Estado e das famílias, em torno da educação básica.

Sabe-se que o índice de reprovação nas avaliações individuais na escola está diretamente relacionado à evasão escolar, que é movida pelo desinteresse no estudo e pelas dificuldades de interpretação de texto e de compreensão das tarefas (INEP, [2018]). A redução desses índices poderia ser resolvida com a redução da cobrança nos requisitos mínimos exigidos, o que implicaria a inversão dos ideais propostos nas demasiadas discussões da UNESCO. Não se busca a redução dos índices. Buscam-se mecanismos para o desenvolvimento de competência em informação que ajudem os alunos a preencherem lacunas de conhecimento e a resolverem parte dos problemas encontrados desde suas infâncias até suas vidas adultas. Interessa que esses alunos compreendam como a informação é produzida e valorizem o seu uso criativo, ético e compartilhado. (ACRL, 2016).

Acredita-se que os ideais da temática competência em informação são provedores do que se considera como a educação democrática e de boa qualidade social. Estão incluídos nessa educação idealizada, o respeito à heterogeneidade

cultural e social, a redução das desigualdades sociais e o diálogo político e integrado. Fazem parte dessas ideias, que a escola seja um ambiente encorajador e formador de indivíduos conscientes de seu papel social e que saibam e acreditem na difusão de informações e de conhecimentos para construção de cidadania. Nessa concepção, os alunos são entendidos como protagonistas, seres únicos por suas experiências e, por isso, merecedores de um direcionamento do ensino aprendizagem de acordo com suas necessidades, dificuldades e pretensões futuras.

Segundo a LDB, a educação escolar deve estar alinhada ao mundo do trabalho e à prática social, fomentadora da liberdade e da solidariedade humana, com fins ao desenvolvimento pleno do educando que estuda e se profissionaliza (BRASIL, 1996). Isso confere credibilidade ao que se pretende ao incluir práticas de competência em informação nos ambientes escolares. O aprender a aprender preconiza a reavaliação de práticas, também profissionais, para melhoria contínua e alcance de objetivos ao longo da vida. Na atual conjuntura, saber se comunicar utilizando diferentes mídias é um dos diferenciais para futuros bons profissionais e seres humanos. Todas as habilidades tecnológicas são importantes no século XXI. A liberdade de expressão comunicativa infere a troca de informações, com potencial de argumentação reflexiva, desde a escola, para o convívio social. Fomentar a liberdade de ideias e de escolhas, ao longo da vida, é um dos desafios das escolas.

Hatlevik *et al.* (2018) realizam um estudo sobre a autoeficácia em tecnologias de informação e comunicação de estudantes em quinze países, relacionando o que os estudantes acreditam que podem fazer e o que eles realmente conseguem fazer. Experiências anteriores são consideradas para a viabilidade da aprendizagem autônoma, segundo os mesmos autores. Estudantes eficazes [competentes em informação] usam estratégias cognitivas e metacognitivas para o desenvolvimento de procedimentos que os auxiliem a monitorar e avaliar seu progresso, bem como, para ajuste quando necessário (BANDURA, 1997). Esses alunos não têm medo de lidar com obstáculos ou situações difíceis, conforme Bandura (1997), o que se entende como a formação de sujeitos preparados para adversidades, realizando mais de uma tarefa ao mesmo tempo, sem supervisão constante e de forma ágil e que enfrentem situações consideradas difíceis, que saibam lidar com elas sem desespero, assumindo riscos e imprevistos e sabendo as driblar sem conflitos e com nenhuma ou mínima perda.

O PNE, assim como a LDB, parece ser afirmador da necessidade de se discutir o desenvolvimento de competência em informação na escola, visto que à medida que a escola é percebida como ambiente agregador, em que futuros cidadãos sintam-se valorizados em suas diferenças e iguais em seus direitos, tem-se a garantia de que a escola será continuamente vista como o início da cadeia de aprendizado para a manutenção da vida individual e coletiva.

Entender como ações de desenvolvimento de competência em informação estariam presentes ou poderiam ser potencializadas, através de diferentes instrumentos dentro da escola e da biblioteca, é fato necessário para que as estratégias e metas para a educação básica se cumpram e que continuem avançando.

Tendo sido apresentada a educação básica, como foco deste estudo, cabe apresentar como as discussões sobre competência em informação se desenvolveram entre bibliotecários e cientistas da informação, discussão da subseção seguinte.

2.2 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DEFINIÇÕES E DIMENSÕES

Em 1966, os Estados Unidos nomearam uma comissão consultiva de bibliotecas chamada *National Commission on Library and Information Science* (NCLI) que foi instalada em 1970 (DUDZIAK, 2016). Nesse momento, desde 1968, o bibliotecário Paul Zurkowski era presidente da *Information Industry Association* (IIA), cujos membros eram indústrias que trabalhavam com as tecnologias de informação. As bibliotecas foram questionadas sobre as relações sociais e econômicas da informação para atender esse nicho de mercado que se formava.

No relatório número 5 da NCLI, denominado *The Information Service Environment Relationships and Priorities*, Zurkowski (1974) introduziu a expressão *information literacy* (competência em informação), ressaltando a importância de um programa universal de alfabetização informacional (*information skills*) quanto ao manuseio de tecnologias contemporâneas e voltado à indústria da informação e propondo novas funções para as bibliotecas.

Os anos 1970 foram marcados por inúmeras discussões envolvendo questões tecnológicas, políticas e estratégicas, em torno da informação como um negócio e a necessidade de se dar garantias aos seus produtores e comunicadores. No final da

mesma década, Zurkowski (1979) publicou o artigo *Information and Economy* onde discutiu esses problemas.

Nascimento (2018) aponta que no momento que as bibliotecas não são mencionadas no relatório *A Nation at Risk*, em 1983, a relação das bibliotecas com o processo de educação muda de esfera. Esse relatório, organizado pela *National Commission on Excellence in Education* dos Estados Unidos, é considerado um dos mais importantes documentos da educação americana contemporânea (NASCIMENTO, 2018). O *A Nation at Risk* apresenta indicadores de risco, potencialidades, possíveis ferramentas e pressupostos para uma “sociedade da aprendizagem” e lança um compromisso público americano para que:

[...] todas as crianças, em virtude de seus próprios esforços, guiadas com competência, possam esperar atingir o julgamento maduro e informado necessário para garantir um emprego lucrativo e administrar suas próprias vidas, servindo assim não apenas aos seus próprios interesses, mas também ao progresso da própria sociedade. (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE..., 1983, online, tradução nossa).⁶

Os bibliotecários lançam o *Alliance for excellence: Librarians respond to a Nation at Risk*, em 1984, documento em que repudiam a exclusão das bibliotecas do *Nation at Risk*, e alertam que as bibliotecas seriam necessárias para o desenvolvimento das relações dos indivíduos com a informação (NASCIMENTO, 2018). Como afirma Campello (2003), a competência em informação:

[...] foi a bandeira erguida pela classe bibliotecária americana para tirar a biblioteca do estado de desprestígio em que se encontrava. O tom do discurso do movimento é claramente o de exortação e de urgência para as mudanças demandadas pela sociedade da informação. (CAMPELLO, 2003, p. 32).

Como prática de trabalho, para além de publicidade, a competência em informação junto a outros temas, produtos e serviços garantiu aos bibliotecários a unidade e força das associações de classe (categorias profissionais) e como tema de pesquisa, assim como outros temas, proporciona aos pesquisadores de Ciência da

⁶ Traduzido de: “[...] means that all children by virtue of their own efforts, competently guided, can hope to attain the mature and informed judgement needed to secure gainful employment, and to manage their own lives, thereby serving not only their own interests but also the progress of society itself.” (NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE..., 1983, online).

Informação a interlocução com outras áreas de pesquisa, a fim de garantir sua sustentação e reconhecimento, e esteve alinhada ao paradigma cognitivo.

Em 1989, o relatório final do *Presidential Committee on Information Literacy*, da ALA, amplia o conceito de competência em informação desafiando diferentes instituições a empreendê-la para gerar cidadania e aproveitar as oportunidades do novo século.

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter capacidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação necessária. Gerar cidadania exigirá que as escolas e faculdades apreciem e integrem o conceito de competência em informação em seus programas de aprendizagem e que desempenhem um papel de liderança em instrumentalizar indivíduos e instituições para tirar vantagem das oportunidades inerentes à sociedade da informação. Em última análise, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Eles sabem como aprender porque sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar informação, e como usá-la de tal maneira que outros possam aprender com ela. (ALA, 1989, online, tradução nossa).⁷

O *A Progress Report on Information Literacy: An update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: final report*, da ALA em 1998, sugere programas de competência em informação e a temática passa à pauta das discussões também da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) e da UNESCO. (NASCIMENTO, 2018).

A IIA, de onde Paul Zurkowski tira suporte para iniciar a discussão em torno da competência em informação, foi fundida em 1999 com a *Software Publishers Association* (SPA), que havia sido criada em 1984, e passou a se chamar *Software and Information Industry Association* (SIIA) e é, hoje, uma associação dedicada às indústrias de software de entretenimento, de consumo e de negócios (UIA, c2021).

⁷ Traduzido de: “*To be information literate, a person must be able to recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information. Producing such a citizenry will require that schools and colleges appreciate and integrate the concept of information literacy into their learning programs and that they play a leadership role in equipping individuals and institutions to take advantage of the opportunities inherent within the information society. Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.*” (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 1989, online).

Não se nega a vertente tecnicista e industrial onde surgiu a competência em informação, algumas vezes negativamente criticada, no entanto houve remodelamento a partir da ideia de que:

A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ela capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. (IFLA, 2005, online).

No Brasil, o artigo de Caregnato (2000) foi o primeiro a alertar para o conceito de *information skills* (um dos termos em inglês adotados para designar competência em informação ou habilidades informacionais) quanto às habilidades para lidar com a informação digital. A partir de então a área de Biblioteconomia e a Ciência da Informação se apropriaram do conceito e tentaram traduzi-lo. A Federação Brasileira de Associações Bibliotecárias, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB) chegou a criar o “Grupo Brasileiro de Estudos sobre *Information Literacy*”,⁸ sob a coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Baptista Belluzzo, hoje desativado.

A tradução “competência informacional” é, ou foi, aquela com maior número de ocorrência nos estudos brasileiros (MORIGI *et al.*, 2012). Talvez, por isso, alguns autores continuam a utilizá-la. O conceito assumiu oito traduções no Brasil e as discussões em torno da semântica linguística das palavras “competência” e “informação/informacional”, na língua portuguesa, estiveram contraditórias quanto à melhor tradução por vários anos. (SILVA, 2014).

O XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (2011), ocorrido em Maceió/Alagoas, tentou consolidar o termo “competência em informação” para a língua portuguesa, em detrimento de outras traduções, através da “Declaração de Maceió sobre a competência em informação”, documento redigido no “Seminário Competência em Informação: cenários e tendências”, do mesmo evento.

A UNESCO estabeleceu as traduções para o termo “*information literacy*”, dadas as diferenças conceituais e gramaticais de diferentes línguas faladas no mundo, e recomendou o uso de “competência em informação” como tradução na língua portuguesa falada no Brasil e de “literacia informacional” para a tradução do

⁸ Sem data disponível [2003-2006]. Disponível em:
http://www.febab.org.br/grupo_bras_est_inf_literacy.htm. Acesso em: 25 abr. 2021.

termo na língua portuguesa falada em Portugal. A orientação pode ser observada em Horton Junior (2013), livro organizado para a UNESCO, que sugere traduções para outros países.

A “Carta de Marília” (UNIVERSIDADE..., 2014), documento redigido no “III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências”, ocorrido em Marília/SP, tenta estabelecer a sigla “Colnfo” para indicar o termo “competência em informação” dentro dos textos acadêmicos, reduzir o uso da abreviatura “CI” e evitar confusões com “Ciência da Informação”.

Na língua inglesa verifica-se, através da indexação de artigos científicos no *Web of Science* (WoS),⁹ outras formas de aceção da temática “*information literacy*”, sob os termos: “*information skills*”, “*information literacy skills*”, “*media and information literacy*”, “*critical information literacy*”, etc. Em relação aos dois últimos termos mencionados se esperam discussões mais específicas dentro da temática, o que implicaria novas discussões para a indexação, talvez, de novos termos, também, específicos.

O termo ‘competência’ é polissêmico. No uso informal, possui o sentido de soma de conhecimentos ou de habilidades. E, por derivação, refere-se à autoridade de um indivíduo em determinado ramo do saber ou do fazer. Em outras palavras, evidencia a capacidade dos indivíduos de resolver problemas e realizar tarefas específicas e circunscritas. (HOUAISS, 199-? *apud* GASQUE, 2010, p. 87).

A noção de “competência” mais aceita nacionalmente para traduzir o conceito de *information literacy* tem origem atrelada à área gerencial, voltada à competências/habilidades técnicas dos trabalhadores e ganha destaque fora do campo educacional (HORTON JUNIOR, 2013); já a noção de “alfabetização” diria respeito ao domínio do alfabeto, à leitura e à escrita; e a noção de “letramento informacional” seria a prática social centrada nos usos sociais da informação, pois “letrar” é mais que “alfabetizar” (SOARES, 2000¹⁰ *apud* NASCIMENTO, 2019). É importante destacar que independente das palavras adotadas como termos, as traduções não parecem fugir à essência do termo original em inglês, embora em

⁹ THOMSON CORPORATION. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>.

¹⁰SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. Nossa língua – nossa pátria. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000.

conceito algumas dimensões sejam enfatizadas e outras nem tanto, nos artigos científicos brasileiros.

Vitorino e Piantola (2011), apoiadas no estudo de Rios (2006)¹¹ sobre as dimensões assumidas pela competência de professores, identificam as dimensões intrínsecas à competência em informação. Essas dimensões, ao se complementarem garantem sua sustentação. Devem ser consideradas nos processos que envolvem as dinâmicas de educação para a informação, são elas:

dimensão estética: raciocínio e sensibilidade sobre a realidade;

dimensão ética: modera as ações das pessoas;

dimensão política: atuação crítica e cidadã, em torno da atuação do Estado;

dimensão técnica: operacional. (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

Se a informação assume diferentes contextos, a competência sobre ela será permeada por diferentes pontos de vista. Vitorino e Piantola (2011) identificam quatro possíveis vieses de estudo em torno da competência em informação, como suporte básico para compreendê-la e praticá-la.

Enquanto a dimensão técnica está ligada a habilidades e a instrumentos para encontrar, avaliar e utilizar informações (Internet, softwares, bases de dados, etc), a dimensão estética localiza-se na subjetividade tácita da comunicação de conteúdos informacionais (contexto cognitivo, experimental, fenomenológico); como produção, disseminação e uso da informação são conectados por comunidades de sujeitos, naturalmente esses processos assumem caráter ético e político (leis, programas, políticas públicas, etc) (VITORINO; PIANTOLA, 2011). Podemos considerar que técnica e estética, na configuração do sujeito de mundo, representam o corpo e a mente. Enquanto a mente comanda as “ideias”, o corpo utiliza os instrumentos que dispõe. No conjunto, com as dimensões ética e política da competência em informação, há base para o estudo dos ideais de educação do século XXI que pressupõem indivíduos criticamente capazes de atuar no mundo.

Dimensão estética: é um conjunto ligado a sensações, à criatividade, à afetividade, à sensibilidade, à noção de realidade, à subjetividade, a práxis, ao bem social e coletivo, assumindo significado íntimo ao indivíduo. (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

¹¹ RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Dimensão ética: fundamentada em respeito e solidariedade, é a dimensão que se apóia no bem coletivo e garante às demais dimensões o princípio pleno de suas realizações. (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

Dimensão política: diz respeito a direitos e deveres e participação na construção de sociedade, se realiza coletivamente e fundamentada em compromisso político em ambientes democráticos. (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

Dimensão técnica: diz respeito à capacidade de reconstruir, com significado específico no trabalho e nas relações, num contexto social e político, e não deve ser percebida desvinculada das demais dimensões, visto que pode cair em perspectiva tecnicista, que supervaloriza técnicas e daria a essa dimensão a visão neutra. (VITORINO; PIANTOLA, 2019).

As dimensões sugeridas pelas autoras forão marco teórico para a análise dos dados desta pesquisa.

2.3 MUDANÇAS GLOBAIS QUE IMPLICAM NOVAS POSTURAS À EDUCAÇÃO BÁSICA E COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

Al-Rodhan e Stoudmann (2006) alertam que o conceito de “globalização” é volátil, próprio do debate necessário à sua constituição e das constantes mudanças, ambiguidades e influências que exerce no mundo, envolve uma série de disciplinas, de comunidades e de culturas, permitindo variáveis pontos de vista, econômicos, sociais ou políticos. Mesmo considerando as dificuldades do conceito, os autores propõem a seguinte definição: “A globalização é um processo que engloba as causas, rumos e consequências da integração transnacional e transcultural do ser humano e atividades não humanas.”¹² (AL-RODHAN; STOUDMANN, 2006, p. 5).

Portanto, a globalização envolve causas, cursos e consequências dessas integrações. Como atividades humanas, os autores incluem aspectos linguísticos, culturais, econômicos e políticos da vida humana e social; como atividades não humanas incluem bactérias, doenças não humanas, desastres naturais, entre outros que afetam a dinâmica de vida humana (AL-RODHAN; STOUDMANN, 2006). A globalização não precisa ser interrompida, e nem pode, é um processo que influencia

¹² Traduzido de: “*Globalization is a process that encompasses the causes, course, and consequences of transnational and transcultural integration of human and non-human activities.*” (AL-RODHAN; STOUDMANN, 2006, p. 5).

a todos de muitas formas, tanto para benefício como para prejuízo (AL-RODHAN; STOUDMANN, 2006).

Percebe-se a influência da globalização na vida das pessoas, que perpassa os paradigmas social, educacional e tecnológico. Iniciativas de preparo para as mudanças que viriam tentaram se antever aos problemas futuros. Do mesmo modo que se obteve avanços em torno dos mecanismos de comunicação, as tecnologias puderam ser utilizadas em desfavor. Conforme Levitin (2019), entender a diferença entre fato, opinião e mentira é ingrediente básico para a crítica na sociedade pós-verdade. Prevendo essas mudanças em escala global, a “Carta da Transdisciplinaridade” alertou que: “Uma educação autêntica não pode privilegiar abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar.” (FREITAS; MORIN; NICOLESCAU, 1994).

No mesmo sentido, o secretário-geral da IFLA, Gerald Leitner, que moderou uma sessão de debates em torno das competências em mídias, na conferência *Global MIL Week*, em 2017, juntamente com representantes das bibliotecas escolares e acadêmicas, sublinhou que capacitar os indivíduos com informações e habilidades para usá-las é providencial para o desenvolvimento centrado nas pessoas, promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU). (IFLA, 2017).

Além disso, o *Information for All Programme* (IFAP) é um programa da UNESCO, criado em 2000, para que organizações governamentais e não governamentais integradas se comprometam a aproveitar novas oportunidades em comunicação e informação. Esse programa conta com especialistas em gestão e preservação da informação, com a participação da IFLA. (UNESCO, c2019).

A partir das parcerias entre as organizações interessadas, são formados os Comitês Nacionais do IFAP que servem como ponto de encontro para a transferência de conhecimento entre os países membros; discutem políticas de informação e comunicação e suas implementações; propiciam compartilhamento informacional do ambiente internacional para o nacional, com desenvolvimento de missões de especialistas; consolidam planos setoriais e programas de ação orientados para o futuro; criam metas a curto e longo prazo, com uso de ferramentas *benchmarks* de acordo com necessidades e condições dos países em questão; fomentam a cooperação regional e internacional dentro do Programa; e planejam e divulgam atividades próprias e da UNESCO, para gerar interesse e apoio ao Comitê. (UNESCO, 2010).

Os Comitês Nacionais do IFAP têm quinze atividades prementes, dentre as quais se inclui integrar os setores público e privado em torno dos grupos do Comitê, com arrecadação de fundos de fomento de suas perspectivas, alinhadas às indicativas da UNESCO, que incluem a competência em informação na escola (UNESCO, 2010).

O IFAP mantém seis grupos de trabalho, que segundo dados da UNESCO (c2019) têm propósitos específicos e vinculados às necessidades mundiais de comunicação e informação. Um desses grupos, “*Information Literacy*”, cuja presidenta é Dorothy K. Gordon, de Gana, e dedicado aos ideais do termo que o dá nome, o grupo:

[...] tem um papel importante no apoio à capacitação, no desenvolvimento de ferramentas, recursos e indicadores de alfabetização informacional, bem como na promoção da incorporação de alfabetização/competência em informação nos currículos educacionais e políticas nacionais de informação. (UNESCO, c2019, online, tradução nossa).

A UNESCO mantém uma lista com 59 comitês nacionais, vinculados ao IFAP, do qual o Brasil faz parte através do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tendo como representante Emir Suaiden, no eixo América Latina e Caribe. A lista com esses comitês mantém contatos de telefone e e-mails das instituições e respectivos representantes (UNESCO, 2011) e desde 2011 não é atualizada. Especificamente dedicado ao grupo sobre competência em informação existe representação de quatorze países. O Brasil ainda não possui representação direta em nenhum dos grupos de trabalho do IFAP, segundo dados disponíveis na página da UNESCO de março de 2018.

Segundo a UNESCO (c2019) o mundo enfrenta o desafio de garantir o acesso justo às oportunidades vinculadas à informação, a todas as pessoas, para a sustentabilidade e a sobrevivência tecnológica. Para a entidade, o IFAP “[...] é a resposta da UNESCO aos desafios e oportunidades das sociedades do conhecimento [...]”, no “caminho para a compreensão e a paz”. (UNESCO, c2019, online, tradução nossa).

O direito e o acesso ao conhecimento perpassam a oportunidade de uma educação básica que englobe estratégias para o desenvolvimento de competência

em informação, que valorize a experiência e a capacidade criativa, matéria prima para a construção da autoestima, autonomia e cidadania.

A UNESCO, compreendendo que a competência em informação é uma temática diretamente ligada à educação, mantém o *Global Alliance to Monitor Learning* (Aliança Global para Monitorar a Aprendizagem, em língua portuguesa), que busca formas de “[...] vincular as avaliações existentes em grande escala para produzir dados comparáveis para monitorar a competência em informação de crianças, jovens e adultos. Isso envolve uma estreita colaboração com uma ampla gama de parceiros.” (UNESCO, c2021b, online, tradução nossa). A entidade, junto à *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* divulgou um Estudo de Progresso na Alfabetização Internacional em Leitura, onde o tema está, principalmente, localizado dentro da escola (UNESCO, 2017). Esse estudo relaciona itens que precisam ser contornados na educação básica, para o objetivo de desenvolvimento sustentável, a partir de 60 países, de diferentes condições econômicas, e mais de cem sistemas de ensino investigados, com metas e indicadores. Dentre os problemas encontrados, que precisam melhorias imediatas, há: disparidade entre meninos e meninas, com relação à boa educação; resultados de aprendizagem não efetivos; má proficiência em leitura; falta de aperfeiçoamento da educação pré-primária, para que as crianças estejam prontos para o ensino primário; carência de estímulo à aprendizagem em casa, por exemplo: a leitura; falta de competências técnicas e profissionais, entre jovens e adultos, para o emprego e empreendedorismo; baixo nível de proficiência em competências em informação digital; ineficiência da formação profissional para as minorias, incluindo portadores de necessidades especiais, indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade social; falta de instalações educacionais adequadas para aprendizagem segura (não violentas, inclusivas e eficazes para todos); alunos vítimas de *bullying*, de punições corporais, de assédios, de violência, de discriminação sexual e de abusos; professores em número e qualificação insuficientes (UNESCO, 2016). Além disso, o mesmo estudo, aponta a correlação entre incidência de *bullying* e habilidades de leitura.

Ao mencionar como a competência em informação se movimenta no ambiente escolar, Hatlevik *et al.* (2018) enfatizam a necessidade de investigar as experiências de aprendizagem e vivências dos alunos para compreender o desenvolvimento de “crenças de auto eficácia”, que cobre a autoconfiança e as expectativas do aluno no

desempenho futuro. Nesse sentido, as realizações e competências dos estudantes podem ser potencializadas por expectativas e as vivências anteriores dos alunos podem ser facilitadoras na aprendizagem. (FREIRE, 1992).

Apesar de novos projetos educacionais terem surgido, ainda não se discutiu amplamente a implementação de um projeto educacional voltado para a informação. Isto exige uma transformação nos papéis sociais e profissionais atuais, no âmbito da comunidade educacional e ante a sociedade. (DUDZIAK, 2003).

O apontamento de Dudziak (2003) parece atual já que não vimos no Brasil um programa nacional de competência em informação sendo desenvolvimento para a educação básica. Siqueira (2011), em estudo teórico reflete sobre a conjuntura da competência em informação nos Estados Unidos e problematiza a necessidade de uma Política Nacional de Competências Informacionais para a escola básica brasileira. O estudo de Siqueira (2011) discute os objetivos da LDB e dos PCNs comparando-os a diretrizes internacionais e a previsão da universalização das bibliotecas escolares no Brasil e aponta que os princípios desses documentos legais são condizentes com os valores anunciados nas práticas de competência em informação. A essas práticas, Siqueira (2011, p. 483) aponta: “1. determinar necessidade informacional; 2. acessar eficazmente a informação; 3. avaliar criticamente informação e fontes; 4. transformar informação em conhecimento; 5. utilizar informação em situações específicas; 6. compreender aspectos sociais, econômicos e éticos da informação.” Silva e Cunha (2016) investigaram como a biblioteca e o bibliotecário se inserem no PNE. Silva e Borges (2019) analisam a correlação entre competências infocomunicacionais e as competências gerais previstas na BNCC e identificam maior correlação com competências em informação ligadas a localizar, a avaliar e aplicar a informação.

A educação em TICs levanta debates em torno da falta de estrutura física e tecnológica nas escolas e que facilitem o ensino aprendizagem. Em 2018, uma postagem efetuada pelo professor Owura Kwadwo Hottish, de Gana, ganhou destaque nos compartilhamentos da rede social Facebook. O que chamou a atenção foi o modo como o educador ensina seus alunos a usarem processadores de texto, tendo em vista a escassez de recursos na escola pública onde atua (CAGZAN, 2018). Com desenhos no quadro negro na parede que imitam as telas de

computadores, os alunos aprendem mesmo sem ter acesso à ferramenta original, como pode ser verificado na figura a seguir.

Figura 1 – Professor ensina tecnologia de informação e comunicação, em Gana.



Fonte: Arquivo pessoal de Owura Kwadwo Hottish, 15 fev. 2018 (*apud* CAGZAN, 2018).

O relato acima demonstra que há iniciativas que contornam as adversidades encontradas em escolas pelo mundo. O que abre o debate para discutir, incentivar e a aprimorar o conhecimento em torno da formação dos professores, visto que desenvolvimento de competência em informação na escola é algo necessário, pois levará a cidadãos críticos e capazes de buscar, localizar, selecionar, compreender e utilizar as informações que precisam ao longo de suas vidas.

Segundo Milanesi (1986), o ensino aprendizagem exige transformações no sujeito que aprende, naquele que ensina, na escola e na biblioteca, pois somente a “troca de cena” seria capaz de vislumbrar diferentes formas de acesso à informação e a geração de conhecimentos. Para Antunes (1986 *apud* Belluzzo, 2005, p. 38-39):

[...] essa conduta educacional consolida a posição do educador como um facilitador do processo, orientador, auxiliar na busca de caminhos

e privilegia não só a existência da biblioteca como um espaço necessário na educação, com ampla possibilidade e capacidade de propiciar, em trabalho integrado com bibliotecários, o desenvolvimento da leitura e a aprendizagem enquanto experiências essenciais no processo educacional.

Ainda há muito que se discutir sobre os princípios da biblioteca escolar alinhados ao desenvolvimento de competência em informação e sobre a ineficiência do Estado na manutenção dessas bibliotecas e, em alguns casos, pela ausência de profissional habilitado para seu gerenciamento.

Preconiza a LDB a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e a “valorização do profissional da educação escolar”, “valorização da experiência extraescolar” e a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996, online). Esses são componentes que estão presentes nas práticas de competência em informação, que valorizam o processo investigativo, a pesquisa científica, o aprendizado ativo, independente, crítico e ético, e a educação continuada. (MIRANDA; SIMEÃO, 2006; KURBANOGLU; AKKOYUNLU; UMay, 2006; HATSCHBAH; OLINTO, 2008).

A vertente cidadã em torno da competência em informação parece situar-se na realização dos ideais do aprendizado ao longo da vida e do bom uso das informações, potencializadas pelo aprimoramento no conhecimento das TICs. Owens (1976) parece ter sido o primeiro autor a mencionar o potencial dos ideais da competência em informação para fomento da cidadania. A propagação da cidadania é mencionada na LDB e no PNE e colaborava com as metas estratégicas do PPA anterior (2016-2019).

A competência em informação está ligada à “capacidade de criar significado a partir da informação”, na perspectiva do fenômeno da “explosão informacional” e da “mediação na construção do conhecimento” (MIRANDA, SIMEÃO, 2006, p. 20). Tanto a desinformação como o excesso de informação podem gerar equívocos no enfrentamento de problemas sociais, à medida que essas situações podem fazer com que os cidadãos se tornem incapazes de se apropriarem de informações úteis. O excesso de informações para sujeitos pouco hábeis informacionalmente pode confundi-los tanto quanto a falta de informação, pois não sabem quais delas são pertinentes para a manutenção de seus problemas, para melhorar sua qualidade de vida e dos sujeitos em seu entorno.

Representantes da IFLA, em Conferência da Série *Global MIL Week*, na Jamaica, em 2017, sublinharam o potencial das bibliotecas escolares e universitárias para a criação, inovação e melhoria da vida das pessoas quando alinhadas à competência em informação midiática, consideradas como chaves para o desenvolvimento centrado nas pessoas, conforme indica a ONU. (IFLA, 2017).

O engajamento da IFLA nos eventos que discutem a competência em informação é um incentivo para que bibliotecários integrem o conceito de competência em informação às suas práticas laborativas, promovam e discutam entre si como seriam as melhores formas de desenvolver o tema para cada contexto social.

Os ideais da competência em informação podem ser incluídos em quaisquer disciplinas, ambientes de aprendizagem e níveis de educação, visto que proporcionam aos indivíduos: a determinação da extensão das informações necessárias, o acesso às informações de forma eficaz e eficiente, a avaliação crítica das informações e suas fontes, a incorporação de informações selecionadas na base de conhecimento, o uso da informação de forma eficaz para realizar um propósito específico, a compreensão das questões econômicas, legais e sociais envolvidas no uso da informação, e o acesso e uso de informações de forma legal e ética (ALA, 2016). O potencial transformador oferecido pelos ideais de competência em informação oferece suporte à educação, no Brasil e no mundo, tendo em vista a formação contínua de sujeitos críticos.

Reflete-se sobre a introdução da competência em informação como disciplina na Educação, como programa de ensino, como política de Estado ou como política pública.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Esta pesquisa tem abordagem quali-quantitativa e natureza básica. Quanto aos objetivos se configura como descritiva e exploratória (SEVERINO, 2007) e quanto aos procedimentos de coleta de dados se caracteriza pelo cunho bibliográfico e documental, haja vista a análise de documento oficial e orientador (FLICK, 2013) em contraponto à bibliografia brasileira e internacional. Como procedimento de análise de dados foi aplicada a técnica de Bardin (2011), análise de conteúdo, na qual permitiu o alinhamento das dimensões da competência em informação (estética, ética, política e técnica) com o documento (LDB) e bibliografia (artigos científicos nacionais e internacionais) analisados.

3.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados se dividiu entre fontes de informação bibliográfica e documental. Para a análise, no que se refere à documentação, foi feita em uma lei federal, a LDB. Lei é um dos três tipos de documentação jurídica, junto à jurisprudência e à doutrina, sendo a fonte principal de atuação do Direito, tratando-se de uma prescrição escrita e de caráter obrigatório para disciplinar ações e comportamentos humanos em dada sociedade, suas principais funções são a garantia da democracia e dos direitos das pessoas. (BARROS, 2004; PASSOS; BARROS, 2009). As leis brasileiras podem ter âmbito prescricional federal, estadual ou municipal e seguem a estrutura da Figura 2, adiante.

Figura 2 – Estrutura de uma lei brasileira.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

NÚMERO DE REFERÊNCIA, DATA DA LEI.

Ementa: esta parte descreve sucintamente do que trata a lei. Muitas vezes termina com a expressão "...e dá outras providências".

PREÂMBULO

Esta parte representa o "espírito" da lei. Não muito utilizado no Brasil, apesar de aparecer na Constituição. Depois do preâmbulo, vêm as demais subdivisões da lei.

TÍTULO I

O título pode ser dividido em capítulos.

CAPÍTULO I

O capítulo pode ser dividido em seções.

SEÇÃO I

Artigo 1º. A parte inicial do artigo é chamada de caput (cabeça, em latim) e enuncia a regra geral.

§1º - Após o caput, um artigo pode conter parágrafos, como este. Os parágrafos possuem numeração arábica (1, 2, 3...) e são acompanhados do símbolo §. Os parágrafos servem para explicar aspectos importantes da lei que não estão evidenciados no caput, além de exceções à lei.

§2º - Quando o artigo possuir apenas um parágrafo, ele aparecerá como "Parágrafo único".

§3º - Quando há mais de um parágrafo, o primeiro figura como §1º (lê-se, portanto, parágrafo primeiro).

Art. 2º. Até o nono artigo de uma lei, a numeração deve ser ordinal (1º, 2º, 3º etc). A partir do décimo artigo, a numeração torna-se cardinal (art. 10, 11, 12 etc).

Parágrafo único. A mesma regra contida no caput deste artigo vale para os parágrafos: até o nono parágrafo, use numeração ordinal; a partir do décimo, use numeração cardinal.

Art. 3º. Além dos parágrafos, existem outras subdivisões dos artigos, como:

I - Os incisos (este é um exemplo de inciso). Eles recebem numeração romana (I, II, III...). Normalmente, listam as várias situações em que a regra deve ser usada.

II - Alíneas, que são divisões dos incisos. São ordenadas por letras minúsculas (a, b, c, d...). As alíneas são usadas para:

- a - Subdividir o inciso; e
- b - Detalhar ainda mais as hipóteses da lei.

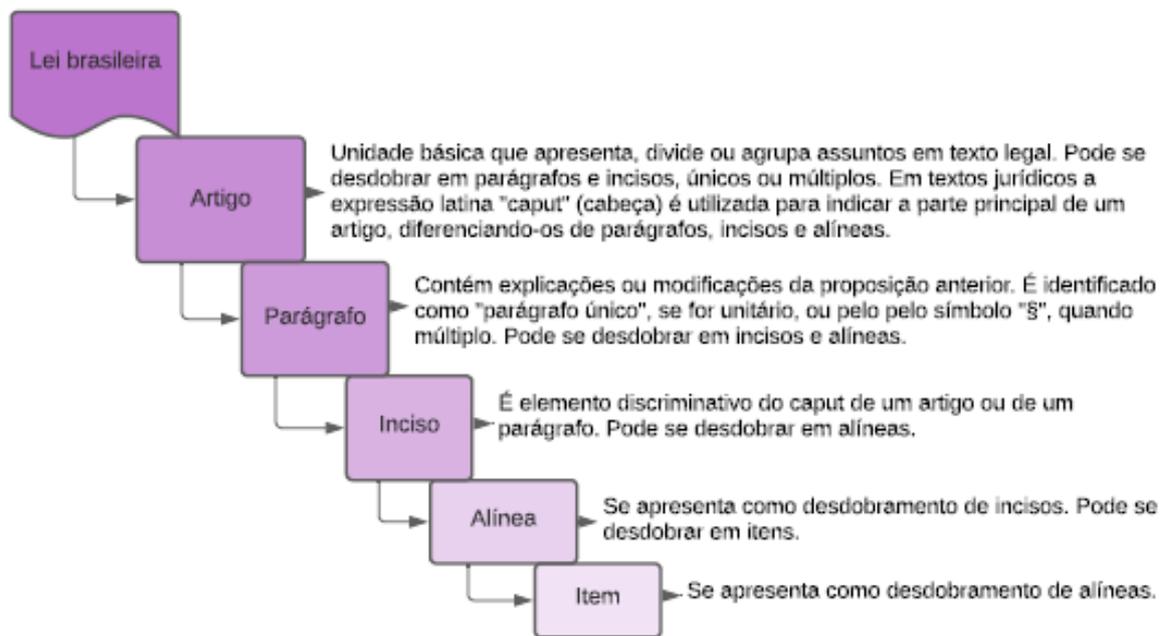
Art. 4º. Ao final da lei, é comum constar o local e data de sanção, assim como a assinatura das autoridades que a sancionaram.

Cidade, dia / mês / ano.

PRESIDENTE
 Ministro 1
 Ministro 2

Além da estrutura básica apresentada na figura 2, alerta-se para anexos e apêndices que podem estar presentes nas leis e muitas vezes agregam mais conteúdo que o texto principal da lei. As leis brasileiras são estruturadas a partir de elementos que distribuem os seus textos, de ideias gerais para específicas, descritivas ou explicativas, conforme a figura 3.

Figura 3 – Elementos de distribuição de texto de uma lei brasileira.



Fonte: elaborado pela autora, baseado em Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (2018).

As leis federais do Brasil são homologadas pelo Poder Legislativo, através do Congresso Nacional que se compõe da Câmara dos Deputados e do Senado Federal.

A coleta dos dados pressupôs a leitura sistemática e categorizada da LDB, para localizar premissas para o desenvolvimento de competência em informação na orientação dessa lei, voltadas aos atores das escolas (direção, coordenação, professores(as) e biblioteca/bibliotecário(a)), além do aluno. Para tanto, foi necessário tabular os dados conforme os trechos em que citações de tais tipos aparecem. As frases foram estudadas em sua essência, já que o termo competência em informação (e outras traduções), propriamente dito, não estava presente. A essência que se buscou foi o ideal e a prática do termo. Yin (2001) afirma que esse procedimento é uma estratégia nos problemas de pesquisa que se tratam de "como"

e “por que”. Busca contribuir para a compreensão de acontecimentos contemporâneos e pode utilizar ampla variedade de evidências como documentos, registros de arquivos, entrevistas e observações (YIN, 2001).

Para fins deste estudo, as seções da LDB que trataram exclusivamente do ensino médio técnico profissionalizante e à educação superior não foram inclusos. Desse modo, apenas os trechos de orientação geral à educação e seus objetivos e as seções restritivas à educação básica, que compreende os níveis de educação infantil, de ensino fundamental e de ensino médio, foram investigados.

Como instrumentos principais para composição do *corpus* de bibliografias, que foram analisadas bibliometricamente e que, também, subsidiaram a análise dos dados que foram coletados a partir da LDB, se utilizaram duas bases de dados do *Web of Science* (WoS): *Science Citation Index Expanded* (SCI-EXPANDED) e *Social Sciences Citation Index* (SSCI) e a BRAPCI.

Devido à estrutura aprimorada que conta o WoS, foi aplicada a seguinte fórmula na modalidade de pesquisa “avançada”: “(TS=(information near/1 literacy) OR TS=(information near/1 skills)) AND PY=(2000-2021)”. Selecionou-se artigos científicos publicados em periódicos científicos no escopo de Ciência da Informação e Biblioteconomia, classificados pelo WoS, e admitidas comunicações em espanhol, inglês ou português que somaram 1.872 artigos, dos quais foram separados para análise os 30 com maior número de citações. Na BRAPCI, a busca também deve ser combinada em tela sem possibilidade de uma fórmula de busca. Para a busca nessa base de dados selecionou-se artigos científicos publicados a partir dos anos 2000 até 2021, nos idiomas espanhol, inglês ou português e com as seguintes palavras-chaves: *information literacy*, competência em informação, competência informacional, letramento em informação, letramento informacional, alfabetização em informação, alfabetização informacional, fluência informacional e literacia. Na BRAPCI o retorno da busca foi de 673 artigos científicos.

Interessaram referências sobre conceitos e práticas sobre competência em informação que subsidiassem o debate no espaço escolar nos artigos científicos selecionados nas bases de dados SCI-EXPANDED, SSCI e BRAPCI. Como instrumento de armazenamento de referências foi utilizado o programa Microsoft Excel 2010 e para as fichas para análise de conteúdo, individuais, foi utilizado o programa Microsoft Word Starter 2010.

3.2 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os dados coletados foram descritos em tabelas, segundo cada categoria de discussão sobre competência em informação (aspectos éticos, estéticos, políticos e técnicos). A análise dos dados e informações permitiu a divisão por classes, por mais que as categorias se combinassem. A apresentação dos dados teve como subsídio a produção científica coletada no *corpus* de bibliografias, que subsidia a tabela correlacionada à essência ideal e prática da competência em informação e confirma em quais trechos, sobre quais formas e em quais medidas está presente no documento analisado (LDB).

A análise dos dados assumiu o caráter quantitativo ao identificar, dentro do corpus que foi resultado de busca a partir das bases de dados SCI-EXPANDED, SSCI e BRAPCI, a quantidade da produção científica em torno do tema competência em informação no Brasil e no mundo, do ano 2000 até 2021; enumerar os artigos científicos mais citados, os periódicos e as editoras com maior número de comunicações internacionalmente; e identificar a quantidade de estudos brasileiros sobre competência em informação que estão ligados à educação básica. A análise dos dados assumiu o caráter qualitativo ao aplicar a técnica de análise de conteúdo, de Bardin (2011), para correlacionar os trechos da LDB aos ideais e às práticas de competência em informação presente em bibliografia nacional e estrangeira coletada.

Aqui se expõe uma série de afirmações sobre o tema competência em informação, em relações apresentadas através de palavras, frases e, principalmente, de citações de texto que resumem ideias, ideais e práticas, o que pode ser traduzido em “análise temática”, conforme Minayo (2013). Para Bardin (2011), o tema é uma unidade de significado que a partir de critérios determinados guia a leitura. Onde a orientação psicológica se antevém à ordem linguística dessa unidade de significado, conforme Unrug (1979, *apud* MINAYO, 2013). Minayo (2013) complementa a explicativa:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente

a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso. (MINAYO, 2013, p. 209, grifos da autora).

A triangulação dos dados para a análise do conteúdo temático da LDB, a fim de identificar a representação da competência em informação nela contida, está demonstrada através das quatro etapas que compõem a análise dos dados e expõem os resultados desta pesquisa.

A primeira etapa de análise procurou os trechos citados nos documentos bibliográficos que representavam ideais e práticas de competência em informação. Essa análise formou a “lista de ideias e práticas” e inicialmente foi construída a partir dos artigos científicos internacionais, coletados no WoS (restaram 30 artigos científicos, mais citados e escritos em inglês). A lista teve que ser completada com artigos coletados na BRAPCI e, também, outras referências que já estavam separadas como referencial teórico de interesse para a dissertação, visto que estes aprimoraram as análises empreendidas ao se comparar trechos de contextualização brasileira, trazidos pela LDB, a definições que os artigos estrangeiros nem sempre conseguiam reproduzir. Um exemplo desse tipo pode ser percebido mais adiante no Quadro 7 de análise, no uso da citação de Dudziak (2008) contextualizada a discussões regionalizadas sobre competência em informação. Se priorizou manter o texto no idioma original das citações diretas que são utilizadas para explicitar os ideais e as práticas do processo de competência em informação que foram associadas aos trechos da LDB. Se contou com auxílio de uma tradutora para confirmar as definições que os textos traziam, tendo em vista possíveis peculiaridades da língua inglesa falada em diferentes países e que poderiam ser interpretados erroneamente por pessoa leiga na leitura desse idioma.

A seguir, dois trechos exemplificam a análise realizada. A primeira citação se refere ao ideal (significado ligada à competência em informação) e a segunda citação se refere à prática da competência em informação.

[...] capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. (IFLA, 2005, online).

[...] almost all respondents stated that various forms of digital media are new and growing design fields. Film and animation, arts management and leadership, graphic arts, product and industrial

design, and more were all listed by ARLIS/NA members as disciplines for information competency consideration that had not been covered in the original report. (HOW et al., 2019, p. 2).

A etapa secundária de análise partiu da localização de trechos da LDB identificados com possíveis “intensões” voltadas aos ideais e às práticas de competência em informação. Foram excluídos os trechos da lei que se restrinjam ao ensino técnico profissionalizante e à educação superior, ficando apenas os trechos relacionados à educação básica. Foram localizados 33 trechos de lei nesse perfil.

A etapa terciária de análise combinou os trechos da LDB com a lista de ideais e práticas de competência em informação. Foram correlacionadas palavras identificadas como chaves nos textos separados. Observou-se o contexto em que se situava o artigo e parágrafo de lei, bem como o contexto do artigo científico (teórico ou empírico). Nesse sentido, a “lista de ideais e práticas” nada mais é que “unidades de registro” para a análise de conteúdo das comunicações, conforme indicação de Gomes (2012), com palavras, frases e orações na perspectiva da temática.

A etapa quaternária se caracterizou pela análise do conteúdo textual da LDB e pretendeu ser aprimorada, no sentido de identificar as dimensões da competência em informação que estivessem presentes no documento. Foi orientada pela leitura exaustiva para compreensão do conjunto representado no conteúdo do texto, para a identificação das visões do conjunto, apreensão de suas particularidades, elaboração de pressupostos para a análise, escolha da forma de classificação. Aqui, a decomposição do conteúdo da LDB, de acordo com unidades de registro e de contexto foi cuidadosa, visto o grau subjetivo que permeia a análise das mensagens, foram descritas em categorias e que, posteriormente, foram reagrupadas (BARDIN, 2011), segundo as dimensões ética, estética, política e técnica que podem assumir. A figura a seguir deu suporte à categorização das dimensões:

Figura 4 – Resumo das dimensões da competência em informação.

Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
<p>Meio de ação no contexto da informação.</p> <p>Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos.</p> <p>Ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias.</p>	<p>Criatividade sensível.</p> <p>Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação.</p> <p>Experiência interior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito coletivo.</p>	<p>Uso responsável da informação.</p> <p>Visa à realização do bem comum.</p> <p>Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação, tais como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória do mundo.</p>	<p>Exercício da cidadania.</p> <p>Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social.</p> <p>Capacidade de ver além da superfície do discurso.</p> <p>Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.</p>

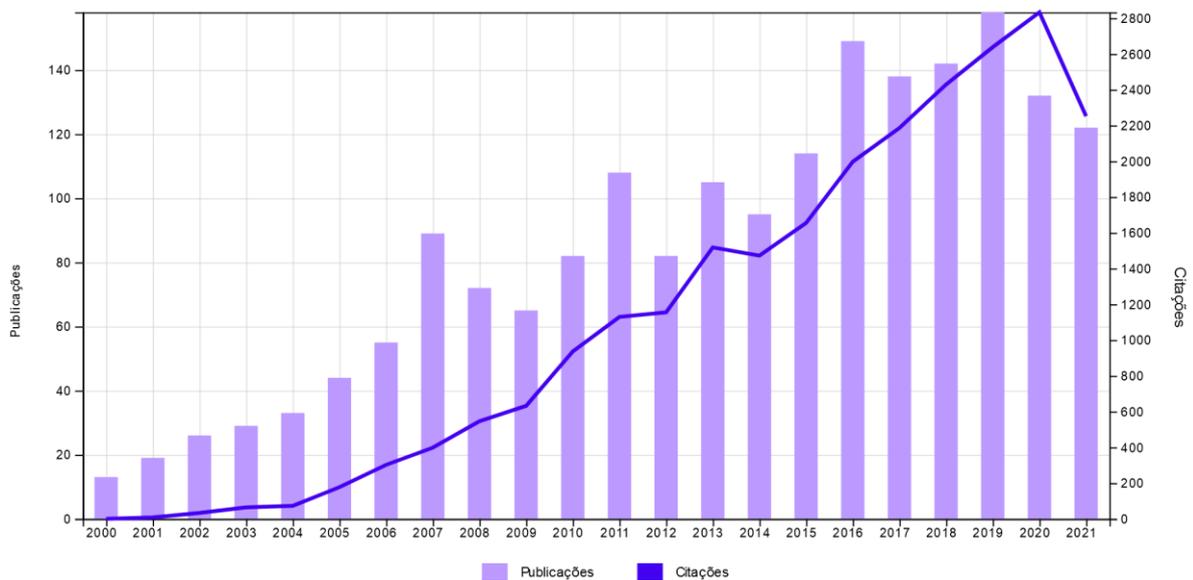
Fonte: Vitorino e Piantola (2011, p. 109).

O processo de inferência, de interpretação, guiou-se pelas descrições e pelas análises dos dados, a partir do referencial teórico/bibliográfico (BARDIN, 2011), coletado nas bases de dados WoS, BRAPCI e outros estudos coletados, nesta ordem de preferência. As próximas seções discutirão os resultados desta pesquisa.

4 ESTUDOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS SOBRE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO A PARTIR DE ARTIGOS CIENTÍFICOS: RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos critérios de busca definidos e aplicados, 1.872 artigos científicos sobre competência em informação foram localizados na WoS e avaliados a partir de seus metadados. Dos quais, 671 artigos científicos estavam em acesso aberto. Se obteve acesso ao demais artigos científicos (1.201) através do Portal de Periódicos da CAPES que o disponibiliza para as universidades federadas no Brasil. Neste contexto de análise, María Pinto, afiliada à Universidade de Granada (Espanha), é a autora mais produtiva, com 51 artigos científicos indexados no WoS. O *Journal of Academic Librarianship* é o periódico com maior número de comunicações (257 artigos científicos) e a Elsevier é a editora que mais publica (346 artigos científicos).

Gráfico 1 – Número de citações e publicações ao longo do tempo em artigos científicos sobre competência em informação no WoS (2000-2021*).



*Busca realizada em 7 de novembro de 2021.

Fonte: Thomson Corporation (2021).

O gráfico 1, acima, mostra que 12.986 artigos científicos fizeram as citações, sendo 11.668 sem autocitações; das 24.437 citações localizadas, 18.416 sem autocitações, formam a média de 13,05 citações por artigo científico.

Dos 1.872 artigos científicos sobre competência em informação, foram selecionados os 30 artigos científicos mais citados para análise de conteúdo em busca dos ideais e das práticas de competência em informação que apresentassem. A proporção de estudos teóricos é de um terço em relação aos estudos empíricos, nesses 30 artigos científicos mais citados no WoS. O artigo científico mais citado tem 736 citações e o trigésimo artigo científico mais citado tem 91 citações, conforme discrimina o quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Os 30 artigos científicos mais citados, segundo ranking do WoS*.

Artigo	Número de citações	Tipo de estudo
Eppler e Mengis (2004)	736	Teórico
Piccoli, Ahmad e Ives (2001)	641	Empírico
Metzger (2007)	487	Teórico
Elmborg (2006)	207	Teórico
Mackey e Jacobson (2011)	174	Teórico
Webber e Johnston (2000)	169	Empírico
Tuominen, Savolainen e Talja (2005)	167	Teórico
Majid <i>et al.</i> (2011)	163	Empírico
Fisher, Durrance e Hinton (2004)	163	Empírico
Foster (2004)	140	Empírico
Kurbanoglu, Akkoyunlu e Umay (2006)	129	Empírico
Grafstein (2002)	128	Teórico
Lloyd (2006)	127	Empírico
Julien e Barker (2009)	125	Empírico
Van Deursen E Van Dijk (2009)	122	Empírico
Osborn <i>et al.</i> (2010)	121	Empírico
Gross e Latham (2007)	116	Empírico
Gross e Latham (2012)	113	Empírico
Kuh e Gonyea (2003)	109	Empírico
McCormack <i>et al.</i> (2010)	105	Empírico
Simmons (2005)	105	Teórico
Lloyd <i>et al.</i> (2013)	103	Empírico
Lloyd (2010)	101	Teórico
Meola (2004)	101	Teórico
Oakleaf (2008)	96	Teórico
Katz (2007)	96	Empírico
Mithas e Whitaker (2007)	95	Empírico
Boon, Johnston e Webber (2007)	95	Empírico
Lloyd (2005)	94	Empírico
Pinto (2010)	91	Empírico

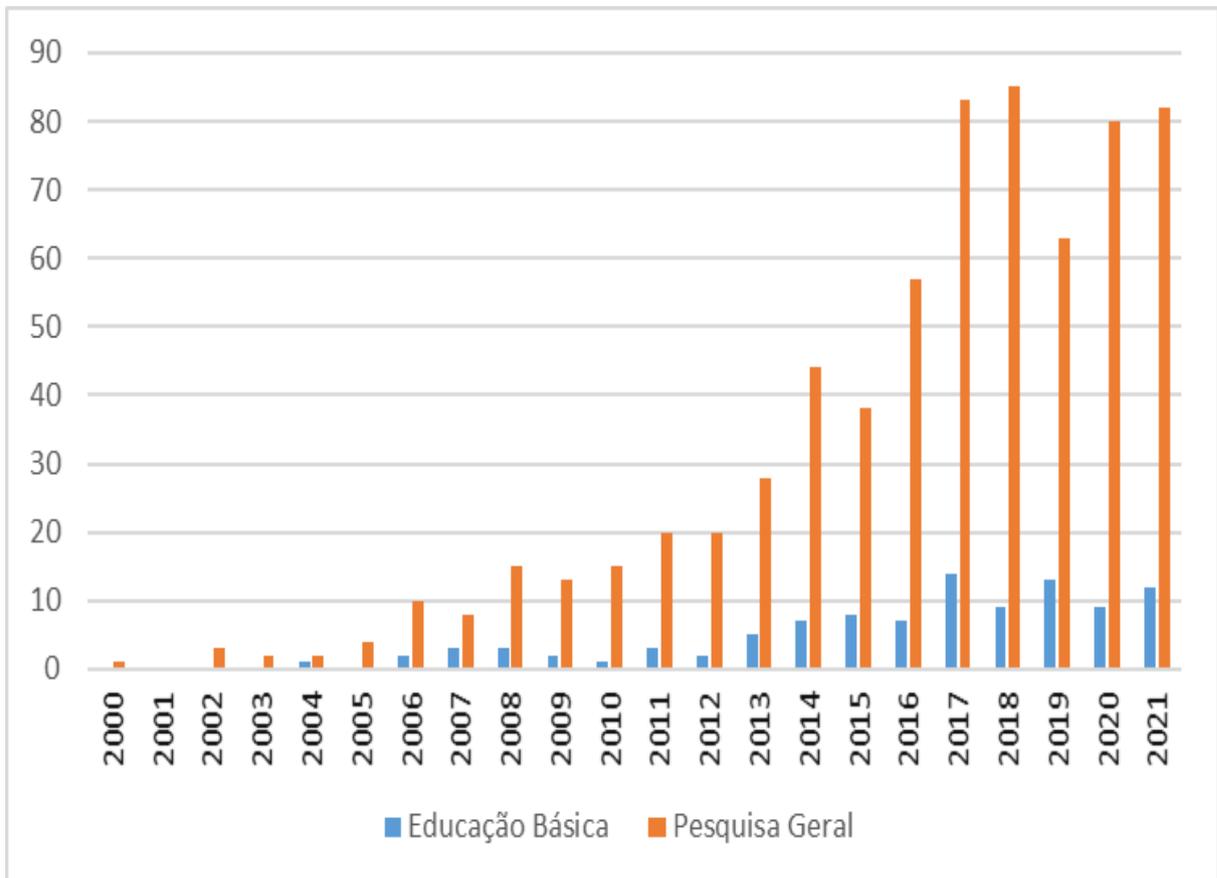
*Busca realizada em 7 de novembro de 2021.

Fonte: produzido pela autora, com resultados de busca.

A partir dos critérios de busca definidos e aplicados, 673 artigos científicos sobre competência em informação foram recuperados através da BRAPCI. Alerta-se para alta revocação de busca percebida durante a coleta desses artigos nessa base de dados, que não pode ser contornada por critérios diferentes de busca. Os artigos que resultaram dessa busca foram submetidos à análise de conteúdo para identificar quais deles estão relacionados à educação básica.

101 artigos científicos, dos 673 artigos que resultaram da busca na BRAPCI, apresentam discussões em torno de competência em informação ligada à educação básica. Os demais, 572 artigos da mesma busca, tratam de diversos outros temas. A distribuição desses artigos científicos, por ano, está representada no gráfico 2, abaixo.

Gráfico 2 – Artigos científicos sobre competência em informação indexados na BRAPCI sobre pesquisas gerais (todos os temas relacionados) e o extrato daqueles que discutem a educação básica (2000-2021*).

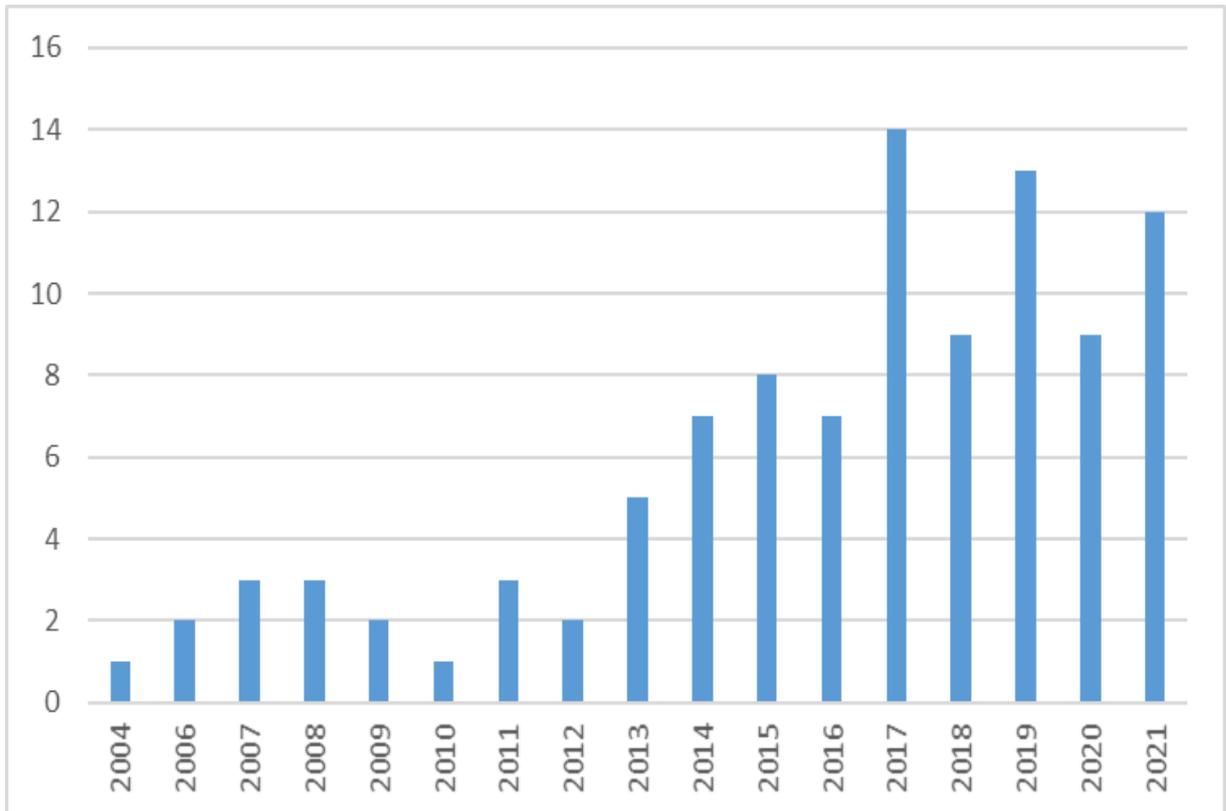


*Busca realizada em 7 de novembro de 2021.

Fonte: produzido pela autora, com resultados de busca.

Especificamente os artigos científicos que relacionam a competência em informação e a educação básica se distribuem conforme o gráfico 3, a seguir.

Gráfico 3 – Artigos científicos sobre competência em informação e educação básica localizados na BRAPCI (2000-2021*).



*Busca realizada em 7 de novembro de 2021.

Fonte: produzido pela autora, com resultados de busca.

Dos 101 artigos científicos sobre os temas competência e informação e educação básica, tratados conjuntamente, localizados em busca na BRAPCI, 11 são de autores com afiliação estrangeira (América Latina e Caribe) e os outros 90 artigos de afiliação brasileira.

5 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL VERSUS IDEAIS E PRÁTICAS DE COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: RESULTADOS E DISCUSSÃO

O quadro 2 ao quadro 8, que seguem, se resume aos 33 trechos da LDB que acatam ideais e às práticas de competência em informação. Cada trecho segue a ordem em que aparece na LDB. Cada texto dessa lei é acompanhado de informações básicas que o acompanham e o contextualizam em seu artigo e parágrafo. A cada trecho é atribuída uma citação referente ao seu ideal (significado) e outra citação referente à sua prática, sob competência em informação. A terceira coluna atribui sua(s) dimensão(ões) no contexto em que se propõe em prática. A discussão será dividida por títulos conforme se encontra na LDB.

Quadro 2 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título I.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título I, art. 1º: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“<i>Information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact—as essential to the mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society.</i>” (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p. 2).</p> <p>“<i>John Dewey argued that, in a democratic society, schools need to create and teach a progressive democracy. This approach stands in contrast to educational approaches that create cultural standards as gateways to lifelong success. In defining progressive education, Dewey emphasized the importance of managing change while protecting participatory democracy, arguing that ‘a society which is mobile, which is full of channels for the distribution of change occurring</i></p>	<p>Estética, ética e política.</p>

	<i>anywhere, must see to it that its members are educated to personal initiative and adaptability. Otherwise, they will be overwhelmed by the changes in which they are caught and whose significance or connections they do not perceive.’ In times defined by rapid change, much is at stake for education in how literacy is defined, taught, and measured.” (ELMBORG, 2006, p. 196).</i>	
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
Título I, art. 1º, § 2º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” (BRASIL, 1996, online).	<p><i>“Societies of information age need confident, and independent learners equipped with lifelong but also for success in the information-based societies.” (KURBANOGLU; AKKOYUNLU; UMay, 2006, p. 730).</i></p> <p><i>“[...] one of the most fundamental resources – information – and the information literacy practices and related skills which enable people to access information and to critically evaluate and use information are rarely mentioned. A prerequisite for social inclusion is knowledge about the social, economic and community dimensions through which any society is constituted. This knowledge is derived through information and appropriate information literacy practice.” (LLOYD, 2013, p. 122).</i></p>	Técnica, ética e política.

Fonte: Brasil (1996), Elmborg (2006), Kurbanoglu, Akkoyunlu e Umay (2006), Lloyd (2013) e Shapiro e Hughes (1996).

Os trechos da LDB inseridos no quadro 2, acima, estão relacionados ao Título I “Da Educação”, que conceitua a educação como os processos de formação em convívio humano, com a família, no trabalho, nas instituições de ensino e de pesquisa, em organizações e movimentos civis e sociais e nas manifestações culturais e, também, enfatiza que a educação escolar tem vistas à realidade do trabalho e da prática social. (BRASIL, 1996).

Esses trechos foram relacionados à competência em informação no que diz respeito ao uso de infraestruturas técnicas simples a mais elaboradas, envolvendo reflexões filosóficas e críticas em torno da informação (SHAPIRO; HUGHES, 1996). Nesse sentido, o educando vai se formando cidadão enquanto exercita a gramática,

a lógica, a retórica e outras disciplinas, confiante, independente e “equipado” para ao longo de sua vida. (KURBANOGLU; AKKOYUNLU; UMay, 2006).

A competência em informação nesses dois trechos identificados no Título I da LDB envolve a prática democrática, social, econômica e comunitária e o fortalecimento da confiança do educando para lidar com mudanças desde a escola.

Os trechos da LDB em análise no quadro 2 inserem-se nas dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação. Quanto à dimensão técnica, pressupõe habilidades para lidar com atividades laborativas e sociais. Quanto à dimensão estética atribuída, se refere à dinâmica de envolvimento com manifestações culturais. Quanto às dimensões ética e política, estão relacionadas à associação identitária a grupos, movimentos, instituições e organizações sociais.

Quadro 3 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título II.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título II, art. 2º: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“<i>Alistair Mutch reminds us that information literacy is but one of a number of dimensions involved in successful work practices, and that it may be helpful to consider more of these variables simultaneously. Creating linkages between higher education institutions and workplaces, leads me to propose elements of an information literate organisation.</i>” (BRUCE, 2000, p. 96).</p> <p>“<i>The shift away from the citizen as someone who has information services done to them, and towards the citizen as an agent who can reflect and develop his or her own approach to information literacy, is effectively happening already, as information skills training becomes more prominent in schools and universities. It may be, [...] one of ‘the next skills to be required by employers, just like Maths, English, etc.’.</i>” (WEBBER; JOHNSTON, 2000, p. 396).</p>	<p>Ética e política.</p>
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título II, art. 3º, inciso X: “O ensino será ministrado</p>	<p>“<i>[...] information literacy should be defined as the ability to know what there is in a landscape and to draw</i></p>	<p>Ética e política.</p>

<p>com base nos seguintes princípios: [...] valorização da experiência extra-escolar [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>meaning from this through engagement and experience with information. This ability arises from complex contextualized practice, processes and interactions that enable access to social, physical and textual sites of knowledge.” (LLOYD, 2006, p. 570).</i></p> <p><i>“Many learning theorists believe that knowledge acquisition crucially depends on the ability to associate ideas with other related ideas.⁴³ As Barbara MacAdam notes in her discussion of this issue, ‘[t]he most important single factor influencing learning is what the learner already knows.’⁴⁴” (GRAFSTEIN, 2002, p. 200-201).</i></p>	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título II, art. 3º, inciso XI: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“Alistair Mutch reminds us that information literacy is but one of a number of dimensions involved in successful work practices, and that it may be helpful to consider more of these variables simultaneously. Creating linkages between higher education institutions and workplaces, leads me to propose elements of an information literate organisation.” (BRUCE, 2000, p. 96).</i></p> <p><i>“According to the New London Group (an interdisciplinary group of scholars engaged in defining and developing new literacy practices), social changes currently underway provide compelling reasons to broaden our conceptions of literacy. First, the global, transnational economy has collapsed space and time, bringing into working relationships vastly different groups of people with very different languages, lifestyles, and values.” (ELMBORG, 2006, p. 195).</i></p>	<p>Ética e política.</p>
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título II, art. 3º, inciso XIII: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL,</p>	<p><i>“Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at</i></p>	<p>Política.</p>

1996, online).	<p><i>hand.</i>" (ALA, 1989, online).</p> <p><i>"Even when citizens have equal access to computers and the Internet, they may not have the skills to use the online public services offered to them. The problem of being short of skills becomes urgent when governments suppose that citizens are able to complete about every task on the Internet. Although there are various policies that attempt to resolve particular aspects of the digital divide (Bertot, 2003), policy advisors often believe that the problem of a lack of connectivity and participation will solve itself over time when the present, mainly elderly generation of computer illiterates has become extinct (Van Deursen, 2007)."</i> (VAN DEURSEN; VAN DIJK, 2009, p. 334).</p>	
----------------	--	--

Fonte: ALA (1989) Brasil (1996), Bruce (2000), Elmborg (2006), Grafstein (2002), Lloyd (2006), Webber e Johnston (2000) e Van Deursen e Van Dijk (2009).

Os trechos da LDB inseridos no quadro 3, acima, estão relacionados ao Título II "Dos princípios e fins da educação nacional". O artigo 2º diz que a educação é um dever da família e do estado e caracteriza seus princípios: liberdade, solidariedade humana, desenvolvimento pleno para a cidadania e para o trabalho. (BRASIL, 1996).

A este trecho da LDB se atribui a citação de Mutch (*apud* BRUCE, 2000) que afirma que a competência em informação é uma das várias extensões necessárias às práticas bem-sucedidas de trabalho e sua discussão deve estar próxima a instituições de ensino superior [e de educação básica]. Quanto à sua prática, nesse contexto, à medida que a competência em informação é desenvolvida em escolas e universidades o aluno é seu próprio agente de mudança, que aproveita os serviços de informação que lhe são prestados para gerar cidadania (WEBBER; JOHNSTON, 2000). Assim como se exige o domínio de inglês ou de matemática, a competência em informação também pode ser um diferencial exigido pelos empregadores neste século. (WEBBER; JOHNSTON, 2000).

Ainda, os trechos selecionados do Título II, artigo 3º, da LDB, são firmadores dos princípios relacionados ao ensino. A saber, a valorização da experiência extra-escolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996).

A estes trechos se atribui o ideal de competência em informação relacionada à capacidade do saber, como habilidade que surge em práticas, processos, interações e percepções em torno do ambiente e da extração de significado por engajamento e experiência em diferentes locais (LLOYD, 2006, p. 570); como uma das várias extensões necessárias às práticas bem-sucedidas de trabalho (MUTCH *apud* BRUCE, 2000); a pessoas que aprendem a aprender, porque sabem encontrar e usar informação ao longo de suas vidas para qualquer tarefa que venham ter (ALA, 1989).

Aos mesmo trechos do Título II, artigo 3º, da LDB, se relacionam como práticas de competência em informação à capacidade de associar ideias a outras ideias (GRAFSTEIN, 2002), num mundo globalizado que exige novas concepções em torno de conhecimentos de língua, estilos de vida e valores diversos (ELMBORG, 2006) e, em que, mesmo com igual acesso aos computadores e à Internet, pessoas podem não ter as habilidades necessárias para usar os serviços públicos que os são oferecidos, fruto das diferentes experiências, causadas por ausências, permanências e dificuldades digitais, em que pese desenvolver competência em informação para evitar e reduzir o analfabetismo digital. (VAN DEURSEN, 2007 *apud* VAN DEURSEN; VAN DIJK, 2009).

Os trechos da LDB em análise no quadro 3 inserem-se nas dimensões ética e política da competência em informação, que estão correlacionadas a direitos e a deveres para gerar cidadania, garantir a liberdade, a solidariedade e a valorização das experiências para o educar, itens essenciais para toda a vida.

Quadro 4 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título III.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título III, art. 4, inciso V: “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um [...]” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“[...] capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais.” (IFLA, 2005, online).</p> <p>“[...] almost all respondents stated that various forms of digital media are new and growing design fields. Film and animation, arts management and leadership, graphic arts, product and industrial design, and more were all listed by ARLIS/NA members as disciplines for information competency consideration that had not been covered in the original report.” HOW <i>et al.</i> (2019, p. 2).</p>	<p>Técnica e Estética.</p>

Fonte: Brasil (1996), IFLA (2005) e How *et al.* (2019).

O trecho da LDB inserido no quadro 4, acima, está relacionado ao Título III “Do direito à Educação e o dever de educar” e descreve que o aluno de ensino básico deve ter acesso à níveis superiores de ensino e que a ele deve ser oferecida oportunidade de atuação em pesquisa e em criação artística. Ao trecho está associada a citação da IFLA (2005) que afirma que a competência em informação tem potencial de instruir caminhos para diferentes metas. Entende-se que uma dessas metas, pessoal e educacional, seja a entrada na universidade. Também, relaciona-se o mesmo trecho de lei ao estudo de How e colaboradores (2019), realizado com alunos de nível superior em Arte, Arquitetura e Design, mencionando a influência do ACRL *Framework for Information Literacy for Higher Education* e relatando que disciplinas de criação artística, mencionadas pelos alunos, deveriam ser inclusas no novo relatório da *Research and Information Services (RISS)*, da *Section of the Art Libraries Society of North America (ARLIS/NA)*, competência em informação necessárias aos alunos de graduação e de pós-graduação.

Enquanto a citação da IFLA (2005), no quadro 4, se refere ao ideal (significado da competência em informação), a citação a How *et al.* (2019) se refere a sua prática.

O trecho da LDB em análise no quadro 4 insere-se nas dimensões técnica e estética da competência em informação. Quanto à dimensão técnica, pressupõe habilidades para ultrapassar níveis de ensino, saber buscar, avaliar e usar informação criticamente e se inserindo na pesquisa científica. Quanto à dimensão estética atribuída, se refere ao caráter sensível que é exigência da criação em arte.

Quadro 5 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título IV.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título IV, art. 12, inciso VI: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“[...] one of the most fundamental resources – information – and the information literacy practices and related skills which enable people to access information and to critically evaluate and use information are rarely mentioned. A prerequisite for social inclusion is knowledge about the social, economic and community dimensions through which any society is constituted. This knowledge is derived through information and appropriate information literacy practice.”</i> (LLOYD, 2013, p. 122).</p> <p><i>“Critical literacy and critical pedagogy have led us to a different discussion of the means and ends of education. Its most influential theorists, including Paolo Freire, Peter McLaren, and Henry Giroux, argue that schools enact the dominant ideology of their societies—either consciously or unconsciously. Viewed this way, education is a profoundly political activity. Educators must either accept the dominant ideology of their society or intentionally resist it and posit alternative models. Neutrality is not an option.”</i> (ELMBORG, 2006, p. 193).</p>	<p>Ética e política.</p>
<p>Título IV, art. 12, inciso X: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a</p>	<p><i>“The UNESCO Representative for Pakistan, Ms. Vibeke Jensen set the scope of the conference by explaining UNESCO's vision that media and information literacy is an important tool to promote peace building and counter online disinformation. She stressed the need for</i></p>	<p>Ética e política.</p>

<p>incumbência de: [...] estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>developing media and information literacy competencies, especially to equip young people with the skills to critically analyze the information disseminated by all types of media.” (UNESCO, 2019, online).</i></p> <p><i>“With some two billion young people with a stake in celebrating the International Youth Day, UNESCO calls for all stakeholders to support their empowerment through media and information literacy (MIL). As present and future creators and leaders of the world in an age of media and technology, it is vital to provide young people with competencies (knowledge, skills, and attitude) to advance peace, respect for human rights and intercultural dialogue.” (UNESCO, 2017, online).</i></p>	
---	--	--

Fonte: Brasil (1996), Elmorg (2006), Lloyd (2013) e UNESCO (2017; 2019).

Os trechos da LDB inseridos no quadro 5, acima, estão relacionados ao Título IV “Da organização da educação nacional”, tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino: articulação com as famílias e com a comunidade, integrando sociedade e escola e estabelecendo ações para a promoção da cultura da paz. (BRASIL, 1996, online).

Aos trechos mencionados foram relacionados à informação como recurso fundamental para favorecer a inclusão social, à medida que proporcionam conhecimento das dimensões sociais, econômicas e comunitárias pelas quais qualquer sociedade se constitui (LLOYD, 2013), sendo ferramenta no combate à desinformação e à construção da paz (UNESCO, 2019). Em prática, ao encontro da pedagogia crítica que dá à educação e aos educadores um poder político, em que se deva evitar a neutralidade (ELMBORG, 2006), fomentar a competência em informação e a competência em mídias, de jovens do mundo, para a valorização dos direitos humanos, do diálogo intercultural e da paz em todas as nações é necessário. (UNESCO, 2017).

Os trechos da LDB em análise no quadro 5 inserem-se nas dimensões ética e política da competência em informação, que estão correlacionadas a direitos e a deveres dos estabelecimentos de ensino na relação com a família, comunidade e sociedade e no incentivo à paz.

Quadro 6 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título V.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título V, cap. II, seção I, art. 22:</p> <p>“A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“In 1992, the Aspen Institute defined media literacy as <i>‘the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes.’</i>” (MACKEY; JACOBSON, 2011, p. 64).</p> <p>“To be able to locate information effectively in any area, students must have the ability to understand and formulate the nature of their information need. A reference interview will often reveal, for example, that the student who is seeking articles on special education is actually trying to do research on teaching dyslexic high school students. Once they have properly formulated their need, students must learn how to break down the topic from a discursive formulation into keywords, and then how to combine these terms with the proper use of Boolean logic. Helping students to develop effective search strategies also involves teaching them when and how to use controlled vocabularies, so that they understand the different kinds of results obtained from searching database-assigned subject headings as opposed to keyword searching.” (GRAFSTEIN, 2002, p. 201).</p>	<p>Ética, técnica e política.</p>
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título V, cap. II, seção I, art. 27, inciso I:</p> <p>“Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:</p> <p>[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática [...].” (BRASIL,</p>	<p>“Information literacy incorporates the abilities to recognize when information is needed and then to initiate search strategies designed to locate the needed information. It includes evaluating, synthesizing, and using information appropriately, ethically, and legally once it is accessed from any media, including electronic or print sources. (American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology) 1998; Association of College and Research Libraries, 2000; Association of College and Research Libraries, 2000.” (KURBANOGLU;</p>	<p>Ética e política.</p>

1996, online).	<p>AKKOYUNLU; U MAY, 2006, p. 730).</p> <p><i>“Literacy is the ability to read, interpret, and produce ‘texts’ appropriate and valued within a given community. Such texts can be in print formats, but texts take other forms as well. They include any objects that importantly, people produce, read, and interpret texts in communities, not in isolation. Communities reach consensus about interpretation, sometimes easily and sometimes contentiously. Literacy cannot be described, therefore, in broad terms as a set of universal skills and abstractable processes. Rather, literacy is in constant flux and embedded in cultural situations, each situation nuanced and different from others.”</i> (ELMBORG, 2006, p. 195).</p>	
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título V, cap. II, seção I, art. 27, inciso III:</p> <p>“Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:</p> <p>[...] orientação para o trabalho [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“Alistair Mutch reminds us that information literacy is but one of a number of dimensions involved in successful work practices, and that it may be helpful to consider more of these variables simultaneously. Creating linkages between higher education institutions and workplaces, leads me to propose elements of an information literate organisation.”</i> (BRUCE, 2000, p. 96).</p> <p><i>“The group studied [fire fighters] differs from other workplace groups that have been researched for example by Bruce (1996) and by Cheuk (1998) because fire fighters are not considered to be ‘knowledge workers’ and they are not embedded in an educational context (as people such as librarians, academics, and students are), and their information landscape is not constituted solely through print or information and communication technology (ICT) culture. Their landscape is also constituted through social relations and the physical experiences of their practice from which information is accessed and meaning is made. The research demonstrated the broad role of information literacy as a connector between codified, embodied and social knowledge. It also illustrated the role and nature of information literacy in facilitating a way of knowing the</i></p>	Ética, política e técnica.

	<i>information landscape and the critical role that information literacy plays in the transformation from novice to expert.” (LLOYD, 2006, p. 571).</i>	
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
Título V, cap. II, seção I, art. 28, inciso I: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: [...] conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural [...].” (BRASIL, 1996, online).	“ <i>Rural communities must be enabled to deal positively and decisively with the environmental problems confronting them, pursue a wide range of activities to increase their productivity, and be more enlightened to promote greater attitudinal change and skills.</i> ” (HARANDE, 2009, p. 5). “ <i>The group studied [fire fighters] differs from other workplace groups that have been researched for example by Bruce (1996) and by Cheuk (1998) because fire fighters are not considered to be ‘knowledge workers’ and they are not embedded in an educational context (as people such as librarians, academics, and students are), and their information landscape is not constituted solely through print or information and communication technology (ICT) culture. Their landscape is also constituted through social relations and the physical experiences of their practice from which information is accessed and meaning is made. The research demonstrated the broad role of information literacy as a connector between codified, embodied and social knowledge. It also illustrated the role and nature of information literacy in facilitating a way of knowing the information landscape and the critical role that information literacy plays in the transformation from novice to expert.</i> ” (LLOYD, 2006, p. 571).	Ética e política.
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
Título V, cap. II, seção I, art. 28, inciso III: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua	“ <i>Rural communities must be enabled to deal positively and decisively with the environmental problems confronting them, pursue a wide range of activities to increase their productivity, and be more enlightened to promote greater attitudinal change and skills.</i> ” (HARANDE, 2009, p. 5).	Estética, ética e política.

<p>adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: [...] adequação à natureza do trabalho na zona rural.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“The group studied [fire fighters] differs from other workplace groups that have been researched for example by Bruce (1996) and by Cheuk (1998) because fire fighters are not considered to be ‘knowledge workers’ and they are not embedded in an educational context (as people such as librarians, academics, and students are), and their information landscape is not constituted solely through print or information and communication technology (ICT) culture. Their landscape is also constituted through social relations and the physical experiences of their practice from which information is accessed and meaning is made. The research demonstrated the broad role of information literacy as a connector between codified, embodied and social knowledge. It also illustrated the role and nature of information literacy in facilitating a way of knowing the information landscape and the critical role that information literacy plays in the transformation from novice to expert.” (LLOYD, 2006, p. 571).</i></p>	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título V, cap. II, seção III, art. 32, inciso I: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“The shift away from the citizen as someone who has information services done to them, and towards the citizen as an agent who can reflect and develop his or her own approach to information literacy, is effectively happening already, as information skills training becomes more prominent in schools and universities. It may be, [...] one of ‘the next skills to be required by employers, just like Maths, English, etc.’” (WEBBER; JOHNSTON, 2000, p. 396).</i></p> <p><i>“[...] we can no longer conceive of “literacy” as a homogeneous ideal. National identity – in the sense of a common language and common customs – no longer exists. In the past, traditional literacy ‘has meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project—restricted to formalised, mono-lingual, mono-cultural, and rule-governed forms of language.’²⁶ In the</i></p>	<p>Estética e técnica.</p>

	<i>emerging environment, literacy can no longer be approached in this way. We need to talk instead about multiple literacies, both in terms of diversity in human cultures and diversity in message formats.” (ELMBORG, 2006, p. 195).</i>	
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
Título V, cap. II, seção III, art. 32, inciso II: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...].” (BRASIL, 1996, online).	“ <i>Information literacy, seen in this way, is more than a set of acquired skills. It involves the comprehension of an entire system of thought and the ways that information flows in that system. Ultimately, it also involves the capacity to critically evaluate the system itself.</i> ” (ELMBORG, 2006, p. 196). “ <i>Technologies that promote communication and interaction can be effectively used to develop higher-order thinking skills and build conceptual knowledge when following a constructivist or collaborative learning model (Leidner and Jarvenpaa 1995).</i> ” (PICCOLI; AHMAD; IVES, 2001, p. 408).	Estética, ética, política e técnica.
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
Título V, cap. II, seção III, art. 32, inciso III: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e	“ <i>Other examples in which broad views of information use were employed include Kuhlthau's (cf. 1991) work on the information search process, the several information skill models found in the school library literature summarized by Callison (2002), Williamson's (1998) research on the effects of incidental information acquisition, and Choo's (1998) work on organizational decision-making. Lamb, King, and Kling's (2003) study of companies' use of online information services also takes a nontraditional view of information use, especially by considering the motivation for use and non-use, as does research by Tuominen and Savolainen (1997) who innovatively employ a social constructionist approach to understanding information use. Many of these approaches are also consistent with Hirschman and</i>	Ética e técnica.

valores [...]” (BRASIL, 1996, online).	<p><i>Holbrook's (1986) model of the consumption experience that focuses upon a person's emotions, activities, thoughts, and values within a particular situation.” (FISHER; DURRANCE; HINTON, 2004, p. 755).</i></p> <p><i>“[...] any effort to teach Web evaluation must be realistic in its expectations of users by recognizing that motivation is a key ingredient in users' willingness to undertake extensive effort to verify the credibility of information they find online. Educators could leverage this point by including information about the negative consequences of misinformation online, as a means to motivate users to critically evaluate information. Indeed, this is a fundamental theoretical tenet in other types of educational campaigns.” (METZGER, 2007, p. 2089).</i></p>	
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título V, cap. II, seção IV, art. 35, inciso II:</p> <p>“O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores [...]” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“In 1992, the Aspen Institute defined media literacy as ‘the ability of a citizen to access, analyze, and produce information for specific outcomes.’¹⁴” (MACKEY; JACOBSON, 2011, p. 64).</p> <p><i>“The shift away from the citizen as someone who has information services done to them, and towards the citizen as an agent who can reflect and develop his or her own approach to information literacy, is effectively happening already, as information skills training becomes more prominent in schools and universities. It may be, [...] one of ‘the next skills to be required by employers, just like Maths, English, etc.’” (WEBBER; JOHNSTON, 2000, p. 396).</i></p>	Política e técnica.
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título V, cap. II, seção IV, art. 35, inciso III:</p> <p>“O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:</p>	<p><i>“Information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact - as essential to the</i></p>	Estética e ética.

<p>[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society.”</i> (SHAPIRO; HUGHES, 1996, p. 2).</p> <p><i>“In learning about disciplinary discourse, students may begin to see themselves as participants in a disciplinary conversation with the potential to effect change in the conventions instead of simply learning to conform to the established patterns within a particular ‘community of practice’ or academic discipline.”</i> (LAVE; WENGER, 1991 apud SIMMONS, 2005, p. 302).</p>	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título V, cap. II, seção IV, art. 35, inciso IV:</p> <p>“O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:</p> <p>[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“Information literacy, seen in this way, is more than a set of acquired skills. It involves the comprehension of an entire system of thought and the ways that information flows in that system. Ultimately, it also involves the capacity to critically evaluate the system it self.”</i> (ELMBORG, 2006, p. 196).</p> <p><i>“It [artigo] views [information literacy] as defining an independent and critical way of thinking and reasoning about disciplines, and it argues that imparting [information literacy] skills to students involves equipping them with both knowledge about the subject-specific content and research practices of particular disciplines, as well as the broader, process-based principles of research and information retrieval that apply generally across disciplines. In a holistic conception of [information literacy], classroom faculty and academic librarians should have complementary, though distinct, roles in helping students become information literate.”</i> (GRAFSTEIN, 2002, p. 197).</p>	<p>Estética e técnica.</p>
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título V, cap. II, seção IV, art. 35-A, § 7º:</p> <p>“A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e</p>	<p><i>“A distinctive feature of definitions of information literacy is the tendency to personify it as a set of personal attributes. For example, Doyle has defined an information literate person as one who:</i></p>	<p>Estética, ética, política e técnica.</p>

<p>objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>[...] Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>(1) <i>recognises the need for information;</i> (2) <i>recognises that accurate and complete information is the basis for intelligent decision-making;</i> (3) <i>identifies potential sources of information;</i> (4) <i>develops successful search strategies;</i> (5) <i>accesses sources of information, including computer-based and other technologies;</i> (6) <i>evaluates information;</i> (7) <i>organises information for practical application;</i> (8) <i>integrates new information into an existing body of knowledge; and</i> (9) <i>uses information in critical thinking and problem solving.</i>” (WEBBER; JOHNSTON, 2000, p. 382).</p> <p>“Ultimately, information literate people are those who have learned how to learn. They know how to learn because they know how knowledge is organized, how to find information, and how to use information in such a way that others can learn from them. They are people prepared for lifelong learning, because they can always find the information needed for any task or decision at hand.” (ALA, 1989, online).</p>	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título V, cap. II, seção IV, art. 36, § 12º:</p> <p>“O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>[...] As escolas deverão orientar os alunos no</p>	<p>“Information literacy skills are critical for full participation in contemporary Western societies; accessing and evaluating information are basic skills required for success in work and personal contexts. Science classrooms where students follow an inquiry model of learning are an ideal environment in which to develop information literacy.” (JULIEN; BARKER, 2009, p. 13).</p> <p>[...]</p> <p>“Developing information literacy skills has been mandated by school curricula, but do those mandates lead to demonstrable skill development? Such skill development cannot be left solely to post-secondary educational institutions because not all citizens attend these institutions, nor do all students in these institutions receive effective instruction. It is therefore important to ensure that students leaving secondary schooling are</p>	<p>Técnica e política.</p>

processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (BRASIL, 1996, online).	<i>equipped with basic information literacy skills.”</i> (JULIEN; BARKER, 2009, p. 13).	
---	---	--

Fonte: ALA (1989), Brasil (1996), Bruce (2000), Elmborg (2006), FISHER; DURRANCE; HINTON (2004) Harande (2009), Grafstein (2002), Julien e Barker (2009), Kurbanoglu, Akkoyunlu e Umay (2006), Lloyd (2006), Mackey e Jacobson (2011), Metzger (2007), Piccoli, Ahmad e Ives (2001), Shapiro e Hughes (1996), Simmins (2005) e Webber e Johnston (2000).

Os trechos da LDB inseridos no quadro 6, acima, estão relacionados ao Título V “Dos níveis e das modalidades de educação e ensino”, Capítulo II “Da educação básica”, cujas seções estão relacionadas a disposições gerais, ao ensino fundamental e ao ensino médio.

O Título V, Capítulo II, Seção I, art. 22, dispõe a educação básica para desenvolvimento do educando, assegurando a ele a formação indispensável para o exercício da cidadania e meios para progredir enquanto profissional e em seus estudos (BRASIL, 1996). A esse trecho se relaciona o conceito de competência em informação definido pela *Aspen Institute* (1992 *apud* Mackey; Jacobson, 2011, tradução nossa) como “a capacidade de um cidadão de acessar, analisar e produzir informações para resultados específicos.” Como prática de competência em informação, nesse trecho da LDB, se atrela a citação de Grafstein (2002), que diz que os alunos devem ter capacidade de compreender a essência de suas necessidades de informação e depois disso decompor em tópicos, em palavras-chaves, combinar termos para uma lógica booleana de busca, desenvolver estratégias de pesquisa eficazes, entender e usar vocabulários controlados, entender diferentes tipos de resultados de pesquisa, etc.” (GRAFSTEIN, 2002).

O Título V, Capítulo II, Seção I, art. 27, em trechos selecionados trata sobre os conteúdos curriculares da educação básica e suas diretrizes: difusão de valores ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e à ordem democrática, orientação para o trabalho. (BRASIL, 1996, online).

Aos trechos mencionados se relaciona a definição da competência em informação incorporada à capacidade de reconhecer como identificar a informação necessária e como localizá-la, utilizando-a de forma apropriada, ética e legal, independente da mídia (KURBANOGLU; AKKOYUNLU; Umay, 2006) e necessária

em instituições de ensino para orientar ao trabalho (BRUCE, 2000). Já a prática de competência em informação se refere à leitura, interpretação e produção de conteúdo comunitário, não sendo um processo representado por um conjunto pré-determinado de habilidades e processos, está em fluxo constante e inserida em situações culturais, com nuances diversas (ELMBORG, 2006). Outra interpretação de como seria a prática de competência em informação, no contexto dos trechos em análise, é a relação do conhecimento adquirido em contextos individuais, de experiências físicas, em interação com ambientes específicos de trabalho. (LLOYD, 2006).

O Título V, Capítulo II, Seção I, art. 28, em trechos selecionados, tratam sobre a oferta de educação básica para populações rurais, a garantia de conteúdos do currículo e metodologias adequadas à natureza do trabalho, às necessidades e aos interesses rurais. (BRASIL, 1996, online).

Ao artigo 28, referido, se atribuem os ideias e práticas de competência em informação a partir da discussão de Harande (2009, p. 5, tradução nossa) que afirma que:

[...] as comunidades rurais devem ser capacitadas para lidar de forma positiva e decisiva com os problemas ambientais que enfrentam, buscar uma ampla gama de atividades para aumentar sua produtividade e ser mais iluminadas para promover uma maior mudança de atitude e habilidades.

Esse debate se refere à capacidade do saber fazer, como habilidade que surge nas práticas, nos processos, nas interações e nas percepções em contato com ambiente e na extração de significado por engajamento e experiência em diferentes locais. (LLOYD, 2006).

O Título V, Capítulo II, Seção III, art. 32, em trechos selecionados trata o ensino fundamental obrigatório, gratuito e para a formação de cidadãos capazes de desenvolver a capacidade de aprendizagem, com domínio da leitura, da escrita e do cálculo, adquirindo conhecimentos e habilidades para a formação de atitudes e valores; capazes da compreensão do “ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade [...]” (BRASIL, 1996, online).

Nesses trechos, acima mencionados, foi atribuído o papel social da competência em informação, à medida que cidadãos que dispõem de serviços de

informação podem refletir e desenvolver sua própria abordagem sobre o desenvolvimento dela em suas vidas e cada vez mais que ocorrerem “treinamentos” em habilidades de informação em escolas e universidades. (WEBBER; JOHNSTON, 2000). Sendo mais do que um conjunto de competências adquiridas, a competência em informação, envolve a compreensão e a capacidade de criticar todo um sistema de pensamento e das formas como as informações fluem nesse sistema (ELMBORG, 2006); é tomada de decisão, experiência e motivação para uso de informação (FISHER; DURRANCE; HINTON, 2004, p. 755). Se relacionam como práticas de competência em informação nesse sentido, conforme Piccoli, Ahmad e Ives (2001), a aplicação de modelo de aprendizagem construtivista ou colaborativo a fim de desenvolver habilidades de pensamento e construir conhecimentos conceituais. Já que verificamos mudanças sociais, ligadas à identidade nacional, não mais no sentido de uma língua ou buscando costumes comuns e padronizações; é preciso empreender uma pedagogia que evite o uso restrito a formas de linguagem, invés disso se deve investir em “múltiplos letramentos” para as diversidades humanas e outros formatos de mensagens (ELMBORG, 2006). Todo o esforço para ensinar deve estar voltado para as expectativas da realidade dos aprendentes, reconhecendo que a motivação é ingrediente básico e princípio teórico para empreender a aprendizagem efetiva. (METZGER, 2007).

O Título V, Capítulo II, Seção IV, art. 35, em trechos selecionados, trata do ensino médio e suas finalidades: preparação do educando para o trabalho e a cidadania, como pessoa humana, para a continuidade do aprendizado focado na ética, na autonomia intelectual e de pensamento crítico, para que se adapte com facilidade a condições novas de ocupação ou de aperfeiçoamento futuros e compreenda os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática em cada disciplina do conhecimento. (BRASIL, 1996, online).

Aos trechos referentes ao artigo 35, referido, se atrelou o conceito de competência em informação definido pela *Aspen Institute* (1992 *apud* Mackey; Jacobson, 2011, tradução nossa) como “a capacidade de um cidadão de acessar, analisar e produzir informações para resultados específicos.” Bem como, à citação de Shapiro e Hughies (1996) que concebe a competência em informação de forma ampliada:

[...] como uma nova arte liberal que se estende desde o saber usar computadores e aceder à informação à reflexão crítica sobre a natureza da própria informação, a sua infra-estrutura técnica e o seu contexto social, cultural e mesmo filosófico e de impacto - tão essencial para a estrutura mental do cidadão educado da era da informação quanto o *trivium* das artes liberais básicas (gramática, lógica e retórica) era para a pessoa educada na sociedade medieval. (SHAPIRO; HUGHIES, 1996, p. 2, grifo dos autores, tradução nossa).

Da mesma forma, Elmorg (2006) concebe a competência em informação como mais que um conjunto de competências adquiridas, mas, envolvendo a compreensão e a capacidade de criticar todo um sistema de pensamento e de formas como as informações circulam nesse sistema. Como práticas atribuídas a esses ideais, Webber e Johnston (2000) garantem que o acesso contínuo a bons serviços de informação e apoio para aprimorar habilidades informacionais em escolas e universidades garantiria a autonomia dos cidadãos para desenvolverem a competência em informação em seus próprios ritmos e formas. Desse modo, a crítica à informação tem vistas a promover debates em que as pessoas se sintam inseridas e capacitadas para mudar padrões estabelecidos em “comunidades de prática” ou disciplinas acadêmicas (LAVE; WENGER, 1991 *apud* SIMMONS, 2005). Grafstein (2002) corrobora com a mesma ideia, ao se referir a formas independentes de raciocínio sobre disciplinas, o que leva a equipar os alunos, no ensino aprendizagem, a desenvolverem ferramentas para a pesquisa e recuperação de informação e irem além de perspectivas transmitivistas de ensino. Ainda, comenta que o corpo docente e bibliotecários têm papéis complementares para auxiliar os alunos nesse processo de aprendizagem pela busca de informação. (GRAFSTEIN, 2002).

O Título V, Capítulo II, Seção IV, art. 35-A, em trecho selecionado, trata sobre a BNCC, em torno do cuidado com os currículos do ensino médio no que diz respeito à formação integral do aluno, com fins de escolher um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos quesitos físico, cognitivo e socioemocional. (BRASIL, 1996, online).

Ao artigo 35-A, referido, se relaciona à competência em informação quando personificada em atributos às pessoas, conforme definiu Doyle (1992 *apud* (WEBBER; JOHNSTON, 2000): reconhece necessidades informacionais e que a informação é a base para a tomada de decisão inteligente, sabe identificar fontes de informação e desenvolve boas estratégias para buscas em diferentes mídias, avalia

e organiza as informações recuperadas e sabe integrá-las para um novo corpo de conhecimentos, usa a informação criticamente. Todos esses atributos, em prática definem a pessoa competente em informação e que sabe aprender a aprender ao longo da vida. (ALA, 1989, online).

O Título V, Capítulo II, Seção IV, art. 36, em trecho selecionado, trata da BNCC e seus vieses formativos, que devem ser organizados por meio de oferta de arranjos curriculares que levem em conta os contextos locais e orientam o processo de escolha das áreas de atuação profissional dos alunos. (BRASIL, 1996, online).

Ao artigo 36, referido, se relaciona as habilidades informacionais essenciais para participação em sociedades ocidentais, sendo o “acessar” e o “avaliar” uma dupla básica (JULIEN; BARKER, 2009). Sendo realidade que deve estar demonstrada desde os currículos escolares, visto que nem todos os cidadãos têm acesso a outros níveis de educação e ficariam sem essas habilidades básicas. (JULIEN; BARKER, 2009).

Os trechos da LDB em análise no quadro 6 inserem-se nas dimensões estética, ética, técnica e política da competência em informação. No tocante político estão correlacionadas a direitos e a deveres intrínsecos aos cidadãos; na dimensão técnica estão as relações profissionais e sociais; na esfera ética estão localizados os valores de interesse social e fundamentos democráticos; e na dimensão estética se encontram o interesse às artes, à identificação da natureza local, à correlação entre teoria, práxis e práticas e a formação cognitiva e socioemocional. Entre as dimensões estética e política, elas se misturam à perspectiva de autonomia intelectual e crítica, e as dimensões técnica e política à perspectiva de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos.

Quadro 7 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título VI.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título VI, art. 61, parágrafo único, inciso I:</p> <p>“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>[...] A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>[...] a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“If the role of librarians is the teaching of generic [information literacy] skills, the role of classroom faculty is to impart those [information literacy] skills that are embedded within the research paradigms and procedures of their disciplines.”</i> (GRAFSTEIN, 2002, p. 201-202).</p> <p><i>“Although in most cases, the ability to locate, understand, and evaluate information appropriately, as well as to incorporate it within the student’s own knowledge-base, is a sufficient measure of [information literacy], in some cases at least, the more advanced information-literate student will be called on to more actively contribute to the knowledge-base of a discipline. If research addressing a particular problem potentially leads a student to propose original solutions to additional problems or alternative solutions to those that have been proffered, this, once again, must be accomplished within the structures and normal research paradigms of the discipline.⁵⁰”</i> (GRAFSTEIN, 2002, p. 201-202).</p>	<p>Estética, ética e técnica.</p>
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título VI, art. 61, parágrafo único, inciso II:</p> <p>“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p>	<p><i>“On the individual level, it is important to provide training programs to augment the information literacy of information consumers (Bawden, 2001; Koniger & Janowitz, 1995; Schick et al., 1990) and to give employees the right tools so that they can improve their time (Bawden, 2001) and information management (Edmunds & Morris, 2000) skills.”</i> (EPPLER; MENGIS, 2004, online).</p>	<p>Estética, técnica.</p>

<p>[...] A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>[...] a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“In an [information literacy] program that is integrated into the academic curriculum, librarians and classroom faculty have complementary roles in the delivery of [information literacy] instruction. There is a set of generic skills that must crucially be imparted in developing information literate students. These are skills that apply to the process of information retrieval and evaluation across academic disciplines and, additionally, to addressing the information needs of daily life. It is this set of skills that librarians, in their capacity as information specialists, are uniquely qualified to teach.”</i> (GRAFSTEIN, 2002, p. 201).</p>	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título VI, art. 61, parágrafo único, inciso III:</p> <p>“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:</p> <p>[...] A formação dos da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:</p> <p>[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (BRASIL, 1996,</p>	<p><i>“[...] information literacy should be defined as the ability to know what there is in a landscape and to draw meaning from this through engagement and experience with information. This ability arises from complex contextualized practice, processes and interactions that enable access to social, physical and textual sites of knowledge.”</i> (LLOYD, 2006, p. 570).</p> <p>“Segundo Tomasi (2002, p.6), a competência é caracterizada pela mobilização de saberes, que se congregam em "saber", "saber – fazer" e "saber ser". O primeiro se refere aos conhecimentos das regras; o segundo a experiência da ação; e o terceiro ao comportamento e conduta do indivíduo. No contexto do trabalho, a [competência em informação] é aquela que habilita as pessoas para lidar com todas as fontes de informação, no sentido de organizar, filtrar e selecionar o que de fato é importante para a tomada de decisões no ambiente organizacional.” (BELLUZZO, 2018, p. 48).</p>	<p>Estética, ética, política e técnica.</p>

online).		
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título VI, art. 62, § 1º:</p> <p>“A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.</p> <p>[...] A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“<i>On the individual level, it is important to provide training programs to augment the information literacy of information consumers (Bawden, 2001; Koniger & Janowitz, 1995; Schick et al., 1990) and to give employees the right tools so that they can improve their time (Bawden, 2001) and information management (Edmunds & Morris, 2000) skills.</i>” (EPPLER; MENGIS, 2004, online).</p> <p>[...] é preciso preparar ações e traçar estratégias regionais e mundiais de difusão e institucionalização do tema que, no entendimento traçado durante o Colóquio, tem referência com a organização de encontros regionais e temáticos, desenvolvimento de programas educacionais direcionados a bibliotecários e demais profissionais da informação, inclusão da competência em informação nos currículos da educação básica e também na educação continuada.” (DUDZIAK, 2008, p. 43).</p>	Estética, política e técnica.
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título VI, art. 62-A, parágrafo único:</p> <p>“A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.</p> <p>[...] Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere</p>	<p>“<i>On the individual level, it is important to provide training programs to augment the information literacy of information consumers (Bawden, 2001; Koniger & Janowitz, 1995; Schick et al., 1990) and to give employees the right tools so that they can improve their time (Bawden, 2001) and information management (Edmunds & Morris, 2000) skills.</i>” (EPPLER; MENGIS, 2004, online).</p> <p>[...] é preciso preparar ações e traçar estratégias regionais e mundiais de difusão e institucionalização do tema que, no entendimento traçado durante o Colóquio, tem referência com a organização de encontros</p>	Estética e técnica.

o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.” (BRASIL, 1996, online).	regionais e temáticos, desenvolvimento de programas educacionais direcionados a bibliotecários e demais profissionais da informação, inclusão da competência em informação nos currículos da educação básica e também na educação continuada.” (DUDZIAK, 2008, p. 43).	
--	--	--

Fonte: Brasil (1996), Belluzzo (2018), Dudziak (2008), Eppler e Mengis (2004), Grafstein (2002), Lloyd (2006).

Os trechos da LDB inseridos no quadro 7, acima, estão relacionados ao Título VI “Dos profissionais da educação” que menciona a formação básica, em fundamentos científicos e sociais, e competências profissionais mínimas para atuação na Educação, atendendo as especificidades do exercício da função, associação entre teorias e práticas e aproveitamento de experiências anteriores, em instituições de ensino ou em outras atividades (BRASIL, 1996, online). O artigo 62, do referido título, exige dos docentes formação mínima de graduação em nível superior, devendo à União, ao Distrito Federal, aos estados e aos municípios, promover a formação inicial, continuada e capacitações dos professores (BRASIL, 1996, online). Já o artigo 62-A distingue o a formação geral de profissionais de educação, para além de professores, tanto de nível médio quanto superior, a eles também garantidas formações continuadas através de vários tipos de cursos e em todos os níveis de educação. (BRASIL, 1996, online).

Ao Título VI da LDB se relacionam citações sobre definição da competência em informação em seu desenvolvimento e contando com uma seleção de profissionais. Conforme Grafstein (2002), as habilidades incorporadas à identificação de paradigmas e a procedimentos de pesquisa compõem a competência em informação e são potencializadas por bibliotecários e educadores, embora a LDB não exponha essa relação profissional em seu texto. Programas de treinamento para aumentar a competência em informação são necessários para otimização do tempo e gerenciamento de atividades individuais (EPPLER; MENGIS, 2004). Competência em informação é a capacidade de saber o que acontece e como lidar com diferentes desafios em contextos sociais e de trabalho, habilidade que surge a partir de

práticas, processos e interações contextualizadas e complexas de experiência humana. (LLOYD, 2006).

Como práticas de competência em informação atribuídas aos trechos selecionados no Título 6, a citação de Grafstein (2002) afirma que quanto maior o avanço no desenvolvimento da competência em informação nos alunos maior é o grau de contribuição que este fará nas disciplinas. Nessa etapa, bibliotecários são potencialmente capazes para contribuir. Um problema apresentado ao aluno, nesse sentido, terá propostas de soluções originais pensando, também, em outros problemas que possam existir e soluções alternativas àquelas que foram propostas a ele (GRAFSTEIN, 2002). Pensando em preparo do aluno para o trabalho, a competência em informação é o que ajuda a lidar com fontes de informação, organização, filtro e seleção de informação para a tomada de decisões no ambiente organizacional (BELLUZZO, 2018). Nesse sentido, o desenvolvimento de programas educacionais direcionados a bibliotecários e demais profissionais da informação, para inclusão da competência em informação nos currículos da educação básica e também na educação continuada é emergente (DUDZIAK, 2008) ainda.

Os trechos de lei em análise no quadro 7 inserem-se nas dimensões estética, ética, técnica e política da competência em informação, em virtude das menções à instrumentalização, a habilidades e a competências necessárias para a atuação profissional, à valorização de experiências prévias e a contínua condição de “aluno”, mesmo sendo professor ou outro profissional de educação.

Quadro 8 - Análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob o escopo da competência em informação: título VIII.

Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título VIII, art. 78, inciso I:</p> <p>“O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>[...] proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências [....].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p>“<i>This study highlights the role that information literacy practice, particularly as it is constituted in the activities of information sharing, mapping, observation, and listening, plays in the orientation and settlement of newcomers, thus addressing their information disjunct. The study also importantly points to the notion of information literacy as a critical practice that connects people with the information life worlds of a community and, on a grander scale, with a new society. Information literacy facilitates access, which is critical to successful transition, settling in, and being settled.</i>” (LLOYD, 2013, p. 138).</p> <p>“<i>A literacy event is ‘any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants interactions and their interpretations of meaning.’³¹ In literacy events, the text provides an occasion for shared reading and interpretation. Literacy events allow community members to develop regular, recurring interpretive patterns over time. Being an insider to a community means recognizing and participating in literacy events—knowing the codes used by the community and the customs and conventions in play. These conventions involve both grammatical and interpretive skills. Gee notes that ‘each social language has its own distinctive grammar... That is, we speakers and writers design our oral or written utterances to have patterns in them by virtue of which interpreters can attribute situated identities and specific activities to us and our utterances.’³²” (ELMBORG, 2006, p. 195).</i></p>	<p>Estética, ética e política.</p>
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título VII, art. 78, inciso III:</p> <p>“O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios,</p>	<p>“<i>This study highlights the role that information literacy practice, particularly as it is constituted in the activities of information sharing, mapping, observation, and listening, plays in the orientation and settlement of newcomers, thus addressing their information disjunct. The study also importantly points to the notion of information literacy as</i></p>	<p>Estética, ética, política e técnica.</p>

<p>desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:</p> <p>[...] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>a critical practice that connects people with the information life worlds of a community and, on a grander scale, with a new society. Information literacy facilitates access, which is critical to successful transition, settling in, and being settled.” (LLOYD, 2013, p. 138).</i></p> <p><i>“Rolf Norgaard (Director of Composition Studies at University of Colorado at Boulder) asks that libraries engage the literacy movement by moving away from instrumental, skill-based definitions of literacy and toward an understanding of literacy as a culturally situated phenomenon based in the way communities construct meaning and belonging.” (ELMORG, 2006, p. 193).</i></p>	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título VII, art. 78-A, inciso I:</p> <p>“Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:</p> <p>[...] proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e</p>	<p><i>“This study highlights the role that information literacy practice, particularly as it is constituted in the activities of information sharing, mapping, observation, and listening, plays in the orientation and settlement of newcomers, thus addressing their information disjunct. The study also importantly points to the notion of information literacy as a critical practice that connects people with the information life worlds of a community and, on a grander scale, with a new society. Information literacy facilitates access, which is critical to successful transition, settling in, and being settled.” (LLOYD, 2013, p. 138).</i></p> <p><i>“[...] on the other hand, aspects of critical thinking that do seem to apply generally across disciplines. For example, regardless of the specific nature of the research being undertaken, all sources (whatever their format) must be evaluated for appropriateness against certain criteria:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Timeliness. [...].</i> • <i>Authority. What are the credentials of the author? Does the author have recognized expertise in the field in which he or she is writing? Does an author’s doctorate in physics, for example, endow him or her with special</i> 	<p>Ética e política.</p>

<p>cultura [...]” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>authority in the debate as to when life begins?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>bias. Are there unacknowledged biases in the author’s statements? Are prejudices or bigotry being masqueraded as ‘facts?’ Are the claims/arguments scholarly and disinterested, or does the author have financial, career, or personal interests that are affected by the claims being advanced?⁴⁸</i> • <i>Verifiability. The question here is not whether or not the author’s statements are in fact true or accurate, but whether or not the author provides the documentation necessary to assess their accuracy.</i> • <i>Logical consistency. Are the statements or claims consistent with one another, or are there internal logical contradictions?”</i> (GRAFSTEIN, 2002, p. 201). 	
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em informação</p>	<p>Dimensão associada</p>
<p>Título VII, art. 78-A, inciso II: “Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos: [...] garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas. (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“This study highlights the role that information literacy practice, particularly as it is constituted in the activities of information sharing, mapping, observation, and listening, plays in the orientation and settlement of newcomers, thus addressing their information disjunct. The study also importantly points to the notion of information literacy as a critical practice that connects people with the information life worlds of a community and, on a grander scale, with a new society. Information literacy facilitates access, which is critical to successful transition, settling in, and being settled.”</i> (LLOYD, 2013, p. 138).</p> <p><i>Rolf Norgaard (Director of Composition Studies at University of Colorado at Boulder) asks that libraries engage the literacy movement by moving away from instrumental, skill-based definitions of literacy and toward an understanding of literacy as a culturally situated phenomenon based in the way communities construct meaning and belonging.”</i> (ELMORG, 2006, p. 193).</p>	<p>Estética, ética, política e técnica.</p>
<p>Trecho de lei</p>	<p>Ideais e práticas associados à competência em</p>	<p>Dimensão</p>

	informação	associada
<p>Título VIII, art. 79, § 2º, inciso I:</p> <p>“A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.</p> <p>[...] Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:</p> <p>[...] fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena [...].” (BRASIL, 1996, online).</p>	<p><i>“This study highlights the role that information literacy practice, particularly as it is constituted in the activities of information sharing, mapping, observation, and listening, plays in the orientation and settlement of newcomers, thus addressing their information disjunct. The study also importantly points to the notion of information literacy as a critical practice that connects people with the information life worlds of a community and, on a grander scale, with a new society. Information literacy facilitates access, which is critical to successful transition, settling in, and being settled.”</i> (LLOYD, 2013, p. 138).</p> <p><i>“Rolf Norgaard (Director of Composition Studies at University of Colorado at Boulder) asks that libraries engage the literacy movement by moving away from instrumental, skill-based definitions of literacy and toward an understanding of literacy as a culturally situated phenomenon based in the way communities construct meaning and belonging.”</i> (ELMBORG, 2006, p. 193).</p>	<p>Ética, política e técnica.</p>
Trecho de lei	Ideais e práticas associados à competência em informação	Dimensão associada
<p>Título VIII, art. 79, § 2º, inciso IV:</p> <p>“A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.</p> <p>[...] Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:</p> <p>[...] elaborar e publicar sistematicamente material</p>	<p><i>“[S]tudents do not learn critical thinking by listening to lectures about it. To learn to think critically—and to give evidence of this ability—they must read printed materials, observe natural phenomena at first hand or in pictures, digest the impressions they gain, and communicate their thoughts clearly by written or spoken word.”</i> (FULLER, 1953 <i>apud</i> GRAFSTEIN, 2002, p. 199).</p> <p><i>“[...] definitions based on traditional monolingual, monocultural literacies can become defensive and reactionary. The New London Group suggests we adopt a concept of ‘multiliteracies.’ In their work in media literacy, for example, Kress and van Leeuwen have argued that literacy is ‘multimodal,’ comprised of multiple media operating simultaneously to transmit complex messages to specific cultural groups.²⁷”</i> (ELMBORG, 2006, p. 195).</p>	<p>Estética, ética e política e técnica.</p>

didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996, online).		
---	--	--

Fonte: Brasil (1996), Elmorg (2006), Grafstein (2002), Lloyd (2013) e Fuller (1953 *apud* GRAFSTEIN, 2002).

Os trechos da LDB inseridos no quadro 8, acima, estão relacionados ao Título VIII “Das disposições gerais” que tratam da assistência ao ensino e à pesquisa dos indígenas e, também aos surdos e às pessoas com deficiência auditiva, através de programas que valorizem as especificidades dos povos e grupos sociais, guardem e divulguem sua memória, línguas e ciências, garantam o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas, surdas e não-surdas (BRASIL, 1996, online). Ainda, garante o apoio técnico e provimento do ensino intercultural às comunidades indígenas, do fortalecimento de práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena, da elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado focado nesses povos, incluindo os Planos Nacionais de Educação. (BRASIL, 1996, online).

Ao Título VIII, nos trechos referidos, a definição de competência em informação se constitui em atividades compartilhadas, mapeamento, observação e escuta da informação, desempenhando papel de orientação e fixação da informação, como prática crítica que conecta as pessoas a realidades sociais e comunitárias e sendo “fundamental para uma transição bem-sucedida, acomodação e estabelecimento” (LLOYD, 2013, p. 138, tradução nossa). Como prática, a competência em informação pode ser dita como um evento para leitura e interpretação compartilhada de informações contextualizadas a comunidades específicas em costumes, convenções linguísticas e linguagem social (ELMBORG, 2006, p. 195), serve como ferramenta para construir significado e pertencimento. (ELMORG, 2006, p. 193).

Essas discussões situam-se em aspectos do pensamento crítico que algumas vezes parecem se aplicar a todas as disciplinas, no entanto a natureza específica da pesquisa que está sendo realizada, insere a observação de critérios distintos, sejam eles: oportunidade, autoridade, tendência, verificabilidade, consistência lógica. (GRAFSTEIN, 2002). Estes critérios contextualizam as pessoas às necessidades

informacionais em níveis diferentes e dão ao docente e ao bibliotecário diferentes contextos de atuação, seja na escola ou outros ambientes.

Os trechos da LDB em análise no quadro 8 inserem-se nas dimensões estética, ética, técnica e política da competência em informação à medida que suas menções estão localizadas em valores comuns ou individuais, da vida em comunidade, às especificidades de povos e grupos sociais, às vantagens e às desvantagens em virtudes de suas posições históricas, de suas habilidades específicas e necessidade de atendimento diferenciado pelo Estado e demais membros da sociedade, que valorizem seus potenciais e diferenças, que lhes dê acesso a material didático exclusivo favorecendo seus potenciais críticos e criativos.

Aos trechos relacionados no quadro 8 se concebem a noção de competência em informação como prática crítica, compartilhada e localizada em todas as esferas sociais e para sustentar problemas informacionais de todos (LLOYD, 2013, p. 138), para ajudar as pessoas a construir significados e pertencimento (ELMBORG, 2006). Para tanto, é importante o apoio de materiais que subsidiem a observação de fenômenos, as impressões sobre a realidade e a comunicação de pensamento (FULLER, 1953 *apud* GRAFSTEIN, 2002), em múltiplas mídias para mensagens complexas e de diferentes culturas. (ELMBORG, 2006).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática competência em informação, apesar de ter surgido num contexto capitalista e de instrumentalização para o trabalho, com apoio da categoria bibliotecária e suas entidades de classe se remodelou e se faz necessária diante dos desafios deste século. Por mais que haja críticas, em suas funções originais ou pela apropriação dela para sustentar uma categoria de profissionais – dos bibliotecários -, a competência em informação agregou o que era, e ainda é, premente: indivíduos autônomos e conscientes de seu papel social, para geração de conhecimento individual e coletivo e resolução de problemas ao longo da vida.

Pensar sobre como a competência em informação se constituiria como programa nacional de educação perpassa o entendimento de informação como um processo cognitivo e dependente do contexto do sujeito, que assimila ou se apropria de dados e informação para gerar conhecimento. A biblioteca entendida como fórum nas escolas e universidades, que integra e potencializa diferentes fontes e recursos de informação, é uma demanda emergente para sua própria sustentação enquanto instituição transformadora.

O século XXI é permeado por paradigmas, social, educacional e tecnológico, que versam sobre as interações para a construção da realidade. O aprimoramento em TICs, definidas como o uso integrado de diferentes recursos tecnológicos, é consoante aos ideais de competência em informação e está entre as metas da educação no Brasil. Essas tecnologias estão presentes desde o processo de ensino aprendizagem até postos de trabalho e facilitam a comunicação para melhoria das condições sociais, tendo em vista que auxiliam na democratização da informação. Considera-se a escola e a biblioteca como instituições facilitadoras ao acesso a essas tecnologias.

Para além das TICs, a competência em informação deve ser concebida de forma mais ampla como uma arte liberal, que se estende desde saber o aparato físico tecnológico a aceder à informação em perspectiva crítica de pensamento, sobre a natureza, a infra-estrutura técnica e os contextos social, cultural e filosófico da informação. (SHAPIRO; HUGHES, 1996).

Esta pesquisa como método indutivo, qualiquantitativo, teve limitações tendo em vista a subjetividade própria das análises, que buscaram versar sobre o discurso da literatura e da LDB. Se acredita que esta se constitua como uma pesquisa inicial e

que sirva como base para que outros pesquisadores possam criticá-la, aprimorá-la e empreender novos estudos que a justaponham.

Conclui-se que existem 33 trechos da LDB que estão relacionados à competência em informação. Quanto aos atores da educação básica, a biblioteca e o bibliotecário(a) não são mencionados; direção e coordenação de escola são mencionados, fora do escopo da competência em informação; e os professores são mencionados na perspectiva de competência em informação para eles e para os alunos. As quatro dimensões da competência em informação estão presentes na Lei, intercambiavelmente. A dimensão estética é percebida 17 vezes, a dimensão ética é encontrada 24 vezes, a dimensão política é verificada 25 vezes e a dimensão técnica aparece 20 vezes, nos 33 trechos avaliados em perspectivas de significado e de prática.

A falta da menção explícita à competência em informação na LDB prejudica o entendimento de que, de fato, se tratam de ações que envolvem esse tema. A maioria das pessoas (e dos(as) bibliotecários(as)), possivelmente, não identificam o bibliotecário como agente da educação básica brasileira no texto da LDB lido de forma não exaustiva e não focada. É discutível a ineficiência do Estado na inserção e manutenção das bibliotecas escolares no Brasil.

É possível afirmar que o conceito jurídico de cidadania no Brasil envolve a plena aptidão do indivíduo para a convivência pública, de modo que possa concretizar o projeto comum, pelo comprometimento e reconhecimento do próximo (CARVALHO, 2010). A escola tem um papel importante na formação cidadã, ainda mais quando alinhada à valorização da experiência e da capacidade criativa, elementos fundamentais ao desenvolvimento de competência em informação.

O documento jurídico brasileiro analisado, a LDB, evidencia os esforços empreendidos para suporte e garantia de direitos e deveres, do Estado e das famílias, em torno da educação básica. Cabe avaliar até que ponto essas políticas, de direitos e deveres, estão sendo aplicadas dentro das escolas. Instiga-se investigar se existe suporte para promover aprendizado e fomento de reavaliações sobre os conhecimentos desenvolvidos, em processo contínuo para professores e alunos das escolas. Para além das análises que foram possíveis nesta pesquisa, logicamente, há interdependência nas instâncias administrativas do país e diferentes interesses políticos, no entanto, indaga-se sobre a criação de um Programa Nacional de

Promoção à Competência em Informação no Brasil para que boa parte das premissas existentes na LDB possam ser empreendidas de forma mais organizada.

Para outros estudos, sugere-se a análise integrada do PNE (BRASIL, 2014), aos dos PCNs (BRASIL, 1997), das DCNEB (BRASIL, 2013), da BNCC (BRASIL, 2018) e, para análise local, os Projetos Político Pedagógicos das escolas em cada um dos estados e do Distrito Federal brasileiros.

REFERÊNCIAS

- AL-RODHAN, Nayef R. F.; STAUDMANN, Gérard. Definitions of globalization: a comprehensive overview and a proposed definition. **Geneva Centre for Security Policy**, Geneva, 19 June 2006. (Program on the Geopolitical Implications of Globalization and Transnational Security). Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.4772&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Presidential Committee on Information Literacy. **Final report**. Washington, DC, 10 Jan. 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>. Acesso em: 28 out. 2021.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). Association of College and Research Libraries. Institutional Repository. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago, 15 jun. 2016. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#ildef>. Acesso em: 28 out. 2021.
- ANTUNES, W. de A. Biblioteca e sistema de ensino. **Boletim ABDF Nova Série**, v. 9, n. 2, p. 121-125, abr./jun. 1986.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for information literacy for higher education**. Chicago, 11 Jan. 2016. Disponível em: www.ala.org/acrl/standards/ilframework. Acesso em: 28 out. 2021.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education**. Standard Five. Chicago, 2000. Disponível em: <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 out. 2021.
- ASSOCIATION OF COLLEGE & RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Research Agenda for Library Instruction and Information Literacy**. Chicago, 2000. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl/directoryofleadership/sections/is/iswebsite/projpubs/researchagendalibrary>. Acesso em: 28 out. 2021.
- BANDURA, A. **Auto-eficácia**: o exercício do controle. Nova Iorque: Freeman, 1997.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Lucivaldo. Fontes de informação jurídica. In: PASSOS, Edilenice (org.). **Informação jurídica**: teoria e prática. Brasília, DF: Thesaurus, 2004.
- BELLUZZO, Regina Célia Baptista. **A competência em informação no Brasil**: cenários e espectros. São Paulo: ABECIN Editora, 2018.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Competências na era digital: desafios tangíveis para bibliotecários e educadores. **EDT: Educação Temática Digital**, v. 6, n. 2, p. 30-50, jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v6i2.772>. Acesso em: 28 out. 2021.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. *A information literacy* como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DA PRODUÇÃO DA UNESP, 7., 2001. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2001.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista; KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro; FERES, Glória Georges. *Information literacy*: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **EDT: Educação Temática Digital**, v. 6, n. 1, p. 81-99, dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1004>. Acesso em: 28 out. 2021.

BOON, S. JOHNSTON, B. WEBBER, S. A phenomenographic study of english faculty's conceptions of information literacy. **Journal of Documentation**, West Yorkshire, v. 63, n. 2, p. 204-228, 2007. Doi 10.1108/00220410710737187.

BORGES, Jussara (coord.). **Promoção de competências infocomunicacionais no ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. [questionário de curso].

BRANSFORD, John D; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: SENAC, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=CON&numero=&ano=1988&ato=b79QTWE1EeFpWTb1a>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. [Edição extra]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.249, de 13 de janeiro de 2016. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2016 a 2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13249.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.971, de 27 de dezembro de 2019. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2020 a 2023. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/planejamento-e-orcamento/plano-plurianual-ppa/arquivos/Lein13.971de27dedezembrode2019.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, DF: MEC, 2013. 565 f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Curricular Comum.** Brasília, DF: MEC, 2018. 600 f. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

BRUCE, Christine Susan. Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. **Australian Academic and Research Libraries**, Melbourne, v. 31, n. 2, p. 91-109, jun. 2000.

CAGZAN, Luciana. Professor de Gana ensina os alunos a usarem o Word com desenhos na lousa. **Webic**, 26 fev. 2018. Disponível em: <https://awebic.com/humanidade/word-lousa/>. Acesso em: 28 out. 2021.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/986/1028>. Acesso em: 28 out. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 13. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2010.

CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, XXIV., 2011, Maceió. Seminário sobre Competência em Informação. **Declaração de Maceió sobre Competência em Informação: cenários e tendências**. Disponível em: http://www.febab.org.br/declaracao_maceio.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *Information literacy: princípios, filosofia e prática*. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32 n. 1, p. 23-35, jan./apr. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19652003000100003>. Acesso em: 28 out. 2021.

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.

ELMBORG, J. Critical information literacy: implications for instructional practice. **Journal of Academic Librarianship**, New York, v. 32, n. 2, p. 192-199, Mar. 2006. Doi 10.1016/j.acalib.2005.12.004.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA (Embrapa). **Manual de editoração da Embrapa: padronização e estilo**. Numeral: numerais em transcrição de leis e documentos oficiais brasileiros. Brasília, DF, 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.embrapa.br/manual-de-editoracao/padronizacao-e-estilo/numeral/numerais-leis-documentos-oficiais>. Acesso em: 28 out. 2021.

EPPLER, M. J.; MENGIS, J. The concept of information overload: a review of literature from organization science, accounting, marketing, MIS, and related disciplines. **Information Society**, Philadelphia, v. 20, n. 5, p. 325-344, Nov./Dec. 2004. Doi 10.1080/01972240490507974.

FISHER, K. E.; DURRANCE, J. C.; HINTON, M. B. Information grounds and the use of need-based services by immigrants in Queens, New York: a context-based, outcome evaluation approach. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Hoboken, v. 55, n. 8, p. 754-766, June 2004. Doi 10.1002/asi.20019.

FOSTER, A. A nonlinear model of information-seeking behavior. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Hoboken, v. 55, n. 3, p. 228-237, 1 Feb. 2004. Doi 10.1002/asi.10359.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF – Brasil). **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Brasília, DF, [2021?]. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 28 out. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF – Brasil). **Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação**. Brasília, DF, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 28 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edigar; NICOLESCU, Basarab. (redat.). **Carta da transdisciplinaridade**. PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1., Arrábida, 2-9 nov. 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

GLASSMAN, Guilherme. Entendendo a estrutura das leis. **Politize!** [São Paulo, Rio de Janeiro], 1 fev. 2017. Disponível em: <https://www.politize.com.br/estrutura-das-leis-entenda/>. Acesso em: 28 out. 2021.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 79-108. (Coleção Temas Sociais).

GRAFSTEIN, A. A discipline-based approach to information literacy. **Journal of Academic Librarianship**, New York, v. 28, n. 4, p. 197-204, July 2002. Doi 10.1016/S0099-1333(02)00283-5.

GROSS, M.; LATHAM, D. Attaining information literacy: an investigation of the relationship between skill level, self-estimates of skill, and library anxiety. **Libray & Information Science Research**, New York, v. 29, n. 3, p. 332-353, 2007. Doi 10.1016/j.lisr.2007.04.012.

GROSS, M.; LATHAM, D. What's skill got to do with it?: information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Hoboken, v. 63, n. 3, p. 574-583, Mar. 2012. Doi 10.1002/asi.21681.

HARANDE, Y. I. Information services for rural community development in Nigeria. **Library Philosophy and Practice**, Lincoln, p. 1-8, June 2009.

HATLEVIK, Ove Edvard; THRONDSO, Inger; LOI, Massimo; GUDMUNDSDOTTIR, Greta B. Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. **Computers & Education**, v. 118, p. 107-119, mar 2018. Doi 10.1016/j.compedu.2017.11.011.

HATSCHBAH, Maria Helena de Lima; GILDA, OLINTO. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 4, n. 1, p. 20-34, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64>. Acesso em: 28 out. 2021.

HORTON JUNIOR, Forest Woody. **Overview of information literacy resources worldwide**. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219667>. Acesso em: 28 out. 2021.

HOW, Linden *et al.* The art of information literacy: new competencies for art, architecture, and design learners. **Perspectives on the Framework**, Chicago, v. 80, n. 3, 2019. Disponível em: <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/17640/19465>. Acesso em: 28 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação**. Brasília, DF, 8 jul. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 28 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Índice de Desenvolvimento da Escola Básica (Ideb)**. Brasília, DF, [2018]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 28 out. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Faróis da sociedade de informação: Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**. Versão em português do documento Beacons of the Information Society, Alexandria: IFLA, 2005. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/wsis/Documents/beaconinfosoc-pt.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Libraries essential to creating informed, independent, information literate citizens**. [Haia], 27 out. 2017. Disponível em: <https://www.ifla.org/node/12651>. Acesso em: 28 out. 2021.

JULIEN, H.; BARKER, S. How high-school students find and evaluate scientific information: a basis for information literacy skills development. **Library & Information Science Research**, New York, v. 31, n. 1, p. 12-17, Jan. 2009. Doi 10.1016/j.lisr.2008.10.008.

KATZ, I. R. Testing information literacy in digital environments: ETS's iSkills assessment. **Information Tehnology and libraries**, Chicago, v. 26, n. 3, p. 3-12, Sep. 2007. Doi 10.6017/ital.v26i3.3271.

KUH, G. D.; GONYEA, R. M. The role of the academic library in promoting student engagement in learning. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 64, n. 4, p. 256-282, July 2003. Doi 10.5860/crl.64.4.256.

KUHLTHAU, Carol Collier. **Information Search Process**. Princeton, New Jersey, out. 2013.

KURBANOGLU, S. S.; AKKOYUNLU, B.; UMay, A. Developing the information literacy self-efficacy scale. **Journal of Documentation**, West Yorkshire, v. 62, n. 6, p. 730-743, 2006. Doi 10.1108/00220410610714949.

LEVITIN, Daniel Joseph. **O guia contra mentiras: como pensar criticamente na era da pós-verdade**. São Paulo: Objetiva, 2019.

LLOYD, A. *et al.* Connecting with new information landscapes: information literacy practices of refugees. **Journal of Documentation**, West Yorkshire, v. 69, n. 1, p. 121-144, 2013. Doi 10.1108/00220411311295351.

LLOYD, A. Framing information literacy as information practice: site ontology and practice theory. **Journal of Documentation**, West Yorkshire, v. 66, n. 2, p. 245-258, 2010. Doi 10.1108/00220411011023643.

LLOYD, A. Information literacy: different contexts, different concepts, different truths? **Journal of Librarianship and Information Science**, London, v. 37, n. 2, p. 82-88, June 2005. Doi 10.1177/0961000605055355.

LLOYD, A. Information literacy landscapes: an emerging picture. **Journal of Documentation**, West Yorkshire, v. 62, n. 5, p. 570-583, 2006. Doi 10.1108/00220410610688723.

MACKEY, T. P.; JACOBSON, T. E. Reframing information literacy as a meta literacy. **College & Research Libraries**, Chicago, v. 72, n. 1, p. 62-78, Jan. 2011. Doi 10.5860/crl-76r1.

MAJID, S. *et al.* Adopting evidence-based practice in clinical decision making: nurses' perceptions, knowledge, and barriers. **Journal of the Medical Library Association**, Chicago, v. 99, n. 3, p. 229-236, July 2011. Doi 10.3163/1536-5050.99.3.010.

MCCORMACK, L. *et al.* Measuring health literacy: a pilot study of a new skills-based instrument. **Journal of Health Communication**, Philadelphia, v. 15, p. 51-71, Supl. 2, 2010. Doi 10.1080/10810730.2010.499987.

MEOLA, M. Chucking the checklist: a contextual approach to teaching undergraduates web-site evaluation. **Portal-Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 4, n. 3, p. 331-344, July 2004. Doi 10.1353/pla.2004.0055.

METZGER, M. J. Making sense of credibility on the web: models for evaluating online information and recommendations for future research. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, Hoboken, v. 58, n. 13, p. 2078-2091, Nov. 2007. Doi 10.1002/asi.20672.

MILANESI, Luiz Augusto. **Ordenar para desordenar**: centro de cultura e bibliotecas públicas. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MIRANDA, Antonio; SIMEÃO, Elmira Luzia Melo Soares (Org.). **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006. Comunicação da Informação Digital; 4).

MITHAS, S.; WHITAKER, J. Is the world flat or spiky? information intensity, skills, and global service disaggregation. **Information Systems Research**, Catonsville, v. 18, n. 3, p. 237-259, Sep. 2007. Doi 10.1287/isre.1070.0131.

MORIGI, Valdir José *et al.* Competência informacional e cidadania no contexto brasileiro: o bibliotecário como agente mediador. In: XIII ENANCIB. Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 13., 2012, Rio de Janeiro. **Anais Digitais...** João Pessoa; Rio de Janeiro: ANCIB; FIOCRUZ, 2012.

NASCIMENTO, Leandro dos Santos (coord.). **Competência informacional**: como pensar um programa de educação em informação. ClassCursos, Recife, 2019. [curso, 60h].

NASCIMENTO, Leandro dos Santos. **Informação e educação**: as origens da information literacy: um estudo do relatório "The Information Service Environment Relationships and Priorities, de Paul Zurkowski. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.27.2018.tde-03122018-153225>. Acesso em: 28 out. 2021.

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (United States of America). **A nation at risk**. Washington, DC, Apr. 1983. Disponível em: <https://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

OAKLEAF, M. Dangers and opportunities: a conceptual map of information literacy assessment approaches. **Portal-Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 8, n. 3, p. 233-253, July 2008. Doi 10.1353/PLA.0.0011.

OWENS, R. The State Government and Libraries. **Library Journal**, v. 101, n. 1, p. 19-28, jan. 1976.

OSBORN, C. Y. *et al.* Self-efficacy links health literacy and numeracy to glycemic control. **Journal of Health Communication**, Philadelphia, v. 15, p. 146-158, Supl. 2, 2010. Doi 10.1080/10810730.2010.499980.

PASSOS, Edilenice; BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. **Fontes de informação para pesquisa em Direito**. Brasília, DF: Briquet de Lemos, 2009.

PICCOLI, G.; AHMAD, R.; IVES, B. Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. **Mis Quarterly**, v. 25, n. 4, p. 401-426, Dec. 2001. Doi 10.2307/3250989.

PINTO, M. Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: a self-assessment approach. **Journal of Information Science**, London, v. 36, n. 1, p. 86-103, Feb 2010. Doi 10.1177/0165551509351198.

SHAPIRO, J. J.; HUGHES, S. K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, Washington, DC, v. 31, n. 2, Mar./Apr. 1996.

SILVA, Daniela; BORGES, Jussara. Base Nacional Comum Curricular e competências infocomunicacionais: uma análise de correlação. **Intercom**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844202035>. Acesso em: 30 abr. 2021.

SILVA, Geise Ribeiro da. **Tessituras da temática information literacy: análise bibliométrica e de conteúdo em artigos científicos empíricos da Austrália, Canadá, Estados Unidos e Inglaterra (2000-2013)**. 2014. 63 f. Monografia (Graduação em Biblioteconomia)-Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/112202>. Acesso em: 28 out. 2021.

SILVA, Judson Daniel Oliveira da; CUNHA, Jacqueline de Araújo. O papel educativo da biblioteca escolar no contexto do Plano Nacional de Educação. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 21, n. 46, p. 45-58, 2016.

SIMMONS, M. H. Librarians as disciplinary discourse mediators: using genre theory to move toward critical information literacy. **Portal-Libraries and the Academy**, Baltimore, v. 5, n. 3, p. 297-311, July 2005. Doi 10.1353/pla.2005.0041.

SIQUEIRA, Iván Cláudio Pereira. Pressupostos para um Programa Nacional de Competências Informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 3, 2011.

THOMSON CORPORATION. Web of Science [dados de pesquisa]. Stamford, 7 nov. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

TUOMINEN, K.; SAVOLAINEN, R.; TALJA, S. Information literacy as a sociotechnical practice. **Library Quarterly**, Chicago, v. 75, n. 3, p. 329-345, July 2005. Doi 10.1086/497311.

WEBBER, S.; JOHNSTON, B. Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. **Journal of Information Science**, London, v. 26, n. 6, p. 381-397, 2000. Doi 10.1177/0165551004233401.

UIA: Yearbook Profile. **Software and Information Industry Association**. Washington, DC, 2021. Disponível em: <https://uia.org/s/or/en/1100051958>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Education. **Education for All Movement**. Paris, c2017. Disponível em: <https://unevoc.unesco.org/home/Education+For+All>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Information for All Programme (IFAP)**. Paris, c2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/programme/ifap>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). International Association for the Evaluation of Educational Achievement. **Measuring SDG 4: how PIRLS can help**. Paris, 2016. 16f. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002606/260607E.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Institute of Statistics. **Education finance**. Paris, c2021a. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/topic/education-finance>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). Institute of Statistics. **Literacy**. Paris, c2021b. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/topic/education-finance>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Measuring sustainable development goal 4: how PIRLS can help**. Paris, 05 dec. 2017. Disponível em: <https://en.unesco.org/events/measuring-sustainable-development-goal-4-how-progress-international-reading-literacy-study>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Media and information literacy: a crucial element for peace and tolerance in the face of online violent extremism in Pakistan**. Islamabad, 17 Sep. 2019. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/media-and-information-literacy-crucial-element-peace-and-tolerance-face-online-violent>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Padrões de competências em TIC para professores: diretrizes de implementação: versão 1.0**. Paris: UNESCO, c2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era**. Paris, 2014. Disponível em: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Reports by diretor-general on Education for All: part I: report on the role for Unesco as global coordinator and leader of Leducation for All (EFA)**. Paris, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211172e.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Reports by diretor-general on Education for All: part II: report on the Advisor Panel of Experts on Debt Swaps and innovative approaches to education financing**. Paris, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002111/211172e.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **The Dakar Framework for Action: Education for All: meeting our collective commitments**. Paris, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Youth need media and information literacy skills to create and lead a peaceful world: International Youth Day 2017**. Paris, 11 Ago. 2017. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/youth-need-media-and-information-literacy-skills-create-and-lead-peaceful-world-international>. Acesso em: 28 out. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO (Unesp). III Seminário de Competência em Informação: cenários e tendências, 3., 2-3 set. 2014, Marília. **Declaração de Maceió sobre Competência em Informação: cenários e tendências**. Disponível em: http://www.febab.org.br/declaracao_maceio.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.III

VAN DEURSEN, A. J. A. M.; VAN DIJK, J. A. G. M. Improving digital skills for the use of online public information and services. **Government Information Quarterly**, San Diego, v. 26, n. 2, p. 333-340, Apr. 2009. Doi 10.1016/j.giq.2008.11.002.

VITORINO, Elizete; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da competência informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011.

VITORINO, Elizete; PIANTOLA, Daniela. **Competência em informação: conceito, contexto histórico e olhares para a Ciência da Informação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZURKOWSKI, Paul G. **The Information Service Environment Relationships and Priorities**. Washington, D.C.: National Commission on Libraries and Information Science, Nov. 1974. 30p. Related paper, n. 5. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

ZURKOWSKI, P. G. Information and Economy. **Library Journal**, New York, v. 15, 1979. Disponível: <https://eric.ed.gov/?id=EJ209863>. Acesso em: 28 out. 2021.