

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO
MESTRADO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Tânia Regina de Brito

**AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO
PROJETO *LUCES PARA APRENDER* DA ORGANIZAÇÃO DE
ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A
CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Florianópolis
2019

Tânia Regina de Brito

**AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO
PROJETO *LUCES PARA APRENDER* DA ORGANIZAÇÃO DE
ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A
CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação, **área de concentração** Gestão da Informação, **linha de pesquisa:** Organização, Representação e Mediação da Informação e do Conhecimento, **eixo:** Profissionais da informação, Competência em Informação e Publicação Científica.

Orientação: Profa. Elizete Vieira Vitorino,
Dra.

Florianópolis
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Brito, Tânia Regina de

As dimensões da competência em informação no Projeto Luces para Aprender da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) na perspectiva da vulnerabilidade social / Tânia Regina de Brito ; orientadora, Elizete Vieira Vitorino, 2019.

348 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

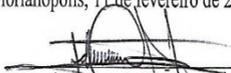
1. Ciência da Informação. 2. Competência em informação. 3. Dimensões da competência em informação. 4. Vulnerabilidade social. 5. Aprendizagem ao longo da vida. I. Vitorino, Elizete Vieira. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. III. Título.

Tânia Regina de Brito

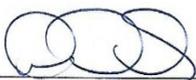
**AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO
PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE
ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A
CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA
VULNERABILIDADE SOCIAL**

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Mestre em Ciência da Informação”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina.

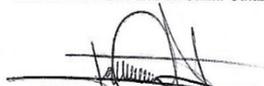
Florianópolis, 11 de fevereiro de 2019.


Prof. Alison Luiz Pinho, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:


Prof.ª Elizete Vieira Vitorino, Dr.ª
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Eva Cristina Leite da Silva, Dr.ª
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.ª Isa Maria Kreire, Dr.ª (videoconferência)
Universidade Federal da Paraíba

Milena, Henrique, Pedro, Rodrigo,
Dona Maria e Seu Brito, essa vai para
vocês!

AGRADECIMENTOS

Posso afirmar que meu coração bateu forte durante todos os processos que envolveram este mestrado. No primeiro ano, “dois dos meus corações” precisaram ter seus corações reajustados, voltando assim a “bater no compasso”. Explico: meu filho fez uma cirurgia cardíaca, daquelas que “abrem o peito”, uma semana antes do início das aulas. E o marido, no último trimestre, também inesperadamente, precisou acertar o ritmo do coração. Sufoco! E o meu próprio acelerou de susto quando, ao final do primeiro ano, a minha orientadora à época, por questões de saúde, entregou-me aos cuidados de um outro coração: corajoso, e sobretudo bondoso. Refiro-me à minha atual orientadora. Afinal, não deve ser decisão fácil para um orientador aceitar uma orientação nessas condições, com o bonde andando... Ajustes feitos - nas batidas cardíacas e no objeto de estudo - o percurso seguiu como é para qualquer pós-graduando disposto a dar o melhor de si: noites mal dormidas, ansiedade, leituras e mais leituras, comitê de ética, artigos, eventos acadêmicos e aqueles momentos de choradeira (justos), de quem faz um mestrado ou doutorado! Tentei dar o meu melhor. Tentei deixar o coração, corpo e mente em harmonia (e a espinha ereta, é claro!) para facilitar a jornada. Uma jornada que não seria possível sem a ajuda de muitas, mas muitas pessoas mesmo! Sou grata a todos vocês que diretamente ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse concretizar este estudo. Vocês que me inspiraram, ou que me deram força, uma palavra, uma informação, um favor, uma dica, aos que bateram um papo comigo nos intervalos das aulas ou eventos, aos que em mim confiaram, ou que souberam compreender as minhas ausências, os meus “não posso, hoje não dá, deixa para a próxima, já falo contigo”... todos foram importantes, à sua maneira, perante as minhas necessidades de pesquisa.

De uma maneira muito carinhosa, quero agradecer:

Aos meus filhos, Milena, Henrique e Pedro por sempre mostrarem-se orgulhosos de mim e confiantes de que eu conseguiria.

Ao marido e companheiro Rodrigo, não menos confiante, incentivador e apoiador das minhas empreitadas acadêmicas.

Aos meus pais, Maria e João, por sempre me apoiarem e entenderem as minhas ausências.

Ao “grande Mineiro” (Luis Gustavo) pela ajuda na resolução de situações burocráticas, pelas conversas e pela sua paciência em ouvir meus percalços acadêmicos.

Aos amigos Jaziel, Lilian e Rosi pelos momentos de descontração no nosso grupo de Whatsapp “Rumo a algum congresso/evento”, e a quem também recorri nas dúvidas de citação, referência, estabelecendo algumas parcerias de pesquisa e escrita juntos.

Aos meus colegas de trabalho da UFMS, bibliotecários ou não. De Campo Grande e dos interiores! Em algum momento e de alguma maneira, vocês também contribuíram. Certeza!

A todos os colegas da UFSC, especialmente ao Guilherme Righetto, Jonatas Neves Djuli Lucca, Fernanda Martendal e Renata Ventura. Valeu por todas as ajudas e parcerias!

À Iza, por todas as traduções.

À Sabrina, secretária do PGCIN, por dirimir tão prontamente todas as minhas dúvidas ao longo dessa jornada.

Aos Professores do Departamento de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC, e de uma forma muito especial, à professora Elizete Vitorino, Marli Pinto, Enrique M. Torrado, Márcio Matias, Douglas Macedo, Miriam Cunha, Gregório Varvakis e Mara Rodrigues, com quem tive a honra de cursar disciplinas. Meus sinceros agradecimentos por todos os conhecimentos que vocês compartilharam comigo e com os meus colegas.

Aos Professores Membros da Banca Examinadora que tão gentilmente aceitaram em colaborar para a melhoria desta pesquisa.

À Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) da Espanha, do Uruguai e do Brasil e a todos os professores do Luces para Aprender, por todo o apoio com autorizações, entrevistas e disponibilização de informações. Obrigada por lutarem tanto por uma educação de melhor qualidade na Ibero-América e no mundo.

Dois agradecimentos especiais:

Ao meu colega de trabalho, amigo e iminente doutor Elder, por todas as palavras de incentivo, dicas, parcerias, conselhos, empurrões, pelo senso de humor em momentos tão angustiantes. Você tem muita participação em muitas “enrascadas” acadêmicas, nas quais eu tenho me metido. “Valeu”, de verdade!

E é claro, meu agradecimento como e do tamanho do universo, infinito, e em constante expansão, à minha orientadora. Aprendi muito contigo, professora Elizete Vitorino! Aprendi te observando, mesmo que muitas vezes a distância. Aprendi muito, principalmente com tuas orientações. Em que uma pergunta tua, “naquele trecho”, me fazia

refletir e as ideias brotavam. Contigo “peguei gosto” pelas figuras para tentar explicar, resumir ou facilitar a compreensão de uma ideia. Obrigada por me “adotar” nesta jornada acadêmica! Tens a minha eterna gratidão. Sim, você é luz e é inspiração!

Todas as pessoas, independentemente do sexo, idade, raça, etnia, e pessoas com deficiência, migrantes, povos indígenas, crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade. Faremos o possível para proporcionar às crianças e jovens um ambiente que propicie a plena realização dos seus direitos e capacidades, ajudando nossos países a colher dividendos demográficos, inclusive por meio de escolas seguras e de comunidades e famílias coesas.

Agenda 2030 da ONU

RESUMO

A competência em informação, alicerçada em suas dimensões é considerada como um direito fundamental das pessoas, promove o acesso a um estado de cidadania, identidade e autonomia na sociedade. Objetiva-se, neste trabalho, compreender a presença da competência em informação e a configuração de suas dimensões técnica, estética, ética e política nas ações e nos projetos promovidos pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), em especial, no projeto intitulado *Luces para Aprender* (LPA) que leva energia elétrica e internet a escolas de regiões distantes da Ibero-América, identificando-as como agentes facilitadores para a promoção da educação e aprendizagem ao longo da vida dos grupos sociais menos favorecidos dessas regiões. Para atingir tal objetivo, caracteriza-se de acordo com a literatura e a partir da análise das informações obtidas em entrevistas narrativas com as pessoas ligadas ao projeto LPA no Uruguai e técnicos da OEI em Espanha, Uruguai e Brasil, a competência em informação como processo de busca de informação para a produção do conhecimento, democratização da informação e combate à vulnerabilidade social. Apresenta-se a competência em informação e suas dimensões, como potencializadores do acesso, seleção, gestão e avaliação da informação como essenciais e diferenciais para a vida profissional, social e pessoal do sujeito. Busca-se, ainda, conectar o LPA ao desenvolvimento da competência em informação em comunidades escolares, vinculando-as às dimensões desta. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, qualitativa, de caráter exploratório, descritiva, com enfoque fenomenológico. Para a coleta de dados, a técnica utilizada foi a entrevista narrativa, a pesquisa documental e a bibliográfica. Os dados das entrevistas foram analisados com base em Muylaert et al. (2014) e Weller e Zardo (2013), sob enfoque fenomenológico. As entrevistas foram realizadas por vídeo, via Skype e o programa para a gravação do áudio foi o AisseeSoft Screen Recorder, um software proprietário. Com base na literatura, infere-se que a OEI, ao longo de sua história, promove ações voltadas ao compromisso e preocupação com questões relacionadas ao comportamento informacional. Revela-se ainda, uma formação docente para a otimização dos processos de ensino aprendizagem, sua comunicação e prática no fazer pedagógico e informacional. Além disso, foram evidenciadas práticas e registros documentais que caracterizam a organização como promotora do aprendizado ao longo da vida, em comunidades vulneráveis. As

narrativas de pessoas ligadas ao Projeto *Luces para Aprender*, da OEI, revelam a competência em informação como facilitadora da promoção da educação de vulneráveis. Além disso identifica conexões entre o LPA e o desenvolvimento da competência em informação nas dimensões técnica, estética, ética e política. A competência em informação é revelada como mediadora da democratização da informação e da minimização da vulnerabilidade social no âmbito do LPA. Não foi identificado um programa voltado à competência em informação, mas foram encontradas conexões entre as atividades do LPA e as dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação.

Palavras-chave: Competência em informação. Dimensões da Competência em Informação. Vulnerabilidade social. Aprendizagem ao longo da vida. Projeto *Luces para Aprender*.

ABSTRACT

The Information Literacy, consolidated in its dimensions is considered as a fundamental human right, it provides the access to a citizenship state, identity and autonomy in the society. The objective of this essay is to understand the presence of information literacy and its configuration of technical, aesthetic, ethical and political dimensions in the actions and projects promoted for Organizations of Ibero-American States (OEI), specially in their project named *Luces Para Aprender* (LPA) that gives electricity and Internet for distant schools from Ibero-America, identifying them as facilitating agents for education promotion and learning throughout life for the most vulnerable social groups from this region. To achieve this objective, it's characterized according to the literature and from information analysis that were collected in narrative interview with connected Uruguayan people from LPA project and technician from OEI in Spain, Uruguay and Brazil, the information literacy as a searching information process for knowledge production, information democratization and combat against social vulnerability. The essay presents the information literacy and its dimensions as access potentiators, information selection, management and evaluation as essential and differential for labor and social in the human being. It tries to connect LPA project to the development of information literacy in community schools, linking them to its dimensions. It is a basic, qualitative, exploratory and phenomenological search. The technique used for data collect was narrative interview, documental and bibliographic search. The interview information were analyzed based on Muylaert et al. (2014) and Weller and Zardo (2013), using the phenomenology study. The video interview was made using Skype and a proprietary recording program called AisseeSoft Screen Recorder. Based on literature, the deduction is that OEI, throughout its history, foments activities that are committed with issues about information behavior. It reveals a teaching qualification for optimizing the teaching-learning process, its communication and practice on informational and pedagogical process. Besides that, practices and documentary records were evidenced, characterizing the organization as learning promoter in many vulnerable communities. The people's narrative from OEI and *Luces Para Aprender* project, reveals information literacy as an education facilitator for vulnerable people. Also, it identifies connections between LPA and development of information literacy in the technical, aesthetic, ethical and political dimensions. Information

literacy is revealed as a mediator of democratization and reduction of social vulnerability in LPA sphere. It wasn't identified a program focused on information literacy, but connections between LPA activities and technical, aesthetic, ethical and political dimensions, that form part of information literacy.

Keywords: Information literacy. Dimensions of information literacy. Social Vulnerability. Learning throughout life. *Luces para Aprender* Project.

RESUMEN

La competencia informacional/alfabetización informacional (ALFIN), apoyada en sus dimensiones, es considerada como un derecho fundamental de las personas, promueve el acceso a un estado de ciudadanía, identidad y autonomía en la sociedad. El objetivo es, en este trabajo, comprender la presencia de la competencia informacional/alfabetización informacional y la configuración de sus dimensiones técnica, estética y política en las acciones y en los proyectos promovidos por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en especial, el proyecto llamado *Luces para Aprender* (LPA) que lleva energía eléctrica e internet a escuelas de regiones alejadas de Iberoamérica, identificándolas como agentes facilitadores para la promoción de la educación y aprendizaje a lo largo de la vida de los grupos sociales menos favorecidos de esas regiones. Para lograr este objetivo, se caracteriza de acuerdo con la literatura y desde el análisis de las informaciones conseguidas en entrevistas narrativas con las personas conectadas al proyecto LPA en Uruguay y técnicos en España, Uruguay y Brasil, la competencia informacional/ alfabetización informacional como proceso de búsqueda de información para la producción de conocimiento, de democratización de la información y combate a la vulnerabilidad social. Se presenta la competencia informacional/alfabetización informacional y sus dimensiones, como fortalecedores del acceso, selecciones, gestión y valuación de la información como esenciales y diferenciales para la vida profesional, social y personal del sujeto. Se busca, aún, conectar el LPA al desarrollo de la competencia informacional/alfabetización informacional en comunidades escolares, ligándolas a estas dimensiones. Se trata de una pesquisa de naturaleza básica, cualitativa, de carácter exploratorio, descriptiva, con enfoque fenomenológico. Para la colecta de datos, la técnica utilizada fue la entrevista narrativa, la pesquisa documental y la bibliográfica. Los datos de la entrevista fueron analizados con base en Muylaert et al. (2014) y Weller y Zardo (2013), con enfoque fenomenológico. Las entrevistas fueron hechas por vídeo del Skype y el programa para la grabación de los audios fue el AisseeSoft Screen Recorder, un software propietario. Con base en la literatura, se comprende que la OEI, a lo largo de su historia, promueve acciones enfocadas con el compromiso y preocupación con cuestiones relacionadas al comportamiento informacional. Se revela aún, una

formación docente para mejor desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, su comunicación y practica en el hacer pedagógico e informacional. Además, fueron evidenciadas prácticas y registros documentales que caracterizan la organización como promotora del aprendizaje a lo largo de la vida, en comunidades vulnerables. Las narrativas de las personas ligadas al Proyecto *Luces para Aprender*, de la OEI, revelan la competencia informacional/alfabetización informacional como facilitadora de la promoción de la educación de vulnerables. Además, identifican conexiones entre el LPA y el desarrollo de la competencia informacional/alfabetización informacional en las dimensiones técnica, estética, ética y política. La competencia informacional/alfabetización informacional es revelada como mediadora de la democratización de la información y de la disminución de la vulnerabilidad social en el ámbito del LPA. No fue identificado un programa direccionado a la competencia informacional/alfabetización informacional, pero fueron encontradas conexiones entre las actividades del LPA y las dimensiones técnica, estética, ética y política de la competencia informacional/alfabetización informacional.

Palabras clave: Alfabetización informacional. Dimensiones de la Alfabetización informacional. Vulnerabilidad social. Aprendizaje a lo largo de la vida. Proyecto *Luces para Aprender*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Análise de entrevistas narrativas.....	55
Figura 2: Metas gerais do Programa Metas Educativas 2021.....	68
Figura 3: Programas de ação OEI.....	69
Figura 4: Escolas sem energia elétrica por país.....	76
Figura 5: Fases do projeto LPA.....	77
Figura 6: Luces para Aprender.....	78
Figura 7: Expectativa de vida escolar na região Ibero-América 2000 - 2012.....	107
Figura 8: Direitos da quarta geração/derivados das novas tecnologias da comunicação e informação.....	109
Figura 9: Escola rural nº 77 de Tapes Grande, Departamento de Lavalleja.....	139
Figura 10: Níveis de análise da vulnerabilidade.....	143
Figura 11: Tipos de vulnerabilidade.....	145
Figura 12: Dimensões da vulnerabilidade.....	147
Figura 13: Dimensões da competência midiática - âmbito de análise.....	154
Figura 14: Gestão do tempo como dimensão da competência em informação.....	156
Figura 15: Classificação das técnicas.....	163
Figura 16: Ética: modelos teóricos parte 1.....	170
Figura 17: Ética: modelos teóricos parte 2.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos relacionados com a pesquisa utilizados nas bases de dados	50
Quadro 2 - Cronograma das entrevistas	58
Quadro 3 - Algumas fases e atividades propostas no Luces para Aprender.....	93
Quadro 4 - Faces da competência em informação no ensino superior	116
Quadro 5 - Presença do termo vulnerabilidade social e termos correlatos no documento Metas Educativas 2021 da OEI.....	136
Quadro 6 - Conjunto de dimensões socioculturais inter-relacionadas.	157
Quadro 7 - Resumo das características das dimensões da competência em informação.....	162
Quadro 8 - Concepções gerais da ética.....	169
Quadro 9 - Sentidos da política	173
Quadro 10 - Perfil dos informantes (narradores).....	179
Quadro 11 - Narrativas conectadas com a dimensão técnica da competência em informação.....	190
Quadro 12 - Narrativas conectadas com a dimensão estética da competência em informação.....	203
Quadro 13 - Narrativas conectadas com a dimensão ética da competência em informação.....	212
Quadro 14 - Narrativas conectadas com a dimensão política da competência em informação.....	221

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
1.1 JUSTIFICATIVA	33
1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA	38
1.3 OBJETIVOS.....	40
1.3.1 Objetivo geral	40
1.3.2 Objetivos específicos	40
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	41
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	43
2.1 FENOMENOLOGIA ENQUANTO MÉTODO	43
2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	46
2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	48
2.4 O AMBIENTE E OS SUJEITOS DA PESQUISA	60
3 PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL DA OEI E LPA: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	65
3.1 A MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OEI	84
3.1.1 A atuação mediadora da OEI na educação rural: em foco a Rede de Escolas LPA	87
3.1.2 O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida (PIALV): o que isso tem a ver com a competência em informação?	98
4 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL	101
5 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DAS ORIGENS A UMA ABORDAGEM EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE AS DIMENSÕES TÉCNICA, ESTÉTICA, ÉTICA E POLÍTICA	111
5.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E VULNERABILIDADE	128
5.1.1 Competência em informação e a vulnerabilidade: uma reflexão sobre os aspectos da multidimensionalidad	140
5.1.1.1 As dimensões da vulnerabilidade social	141
5.1.1.2 As dimensões da competência em informação	149
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS SOB O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO: EM EVIDÊNCIA AS NARRATIVAS	177

6.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO FACILITADORA DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE GRUPOS VULNERÁVEIS E MENOS FAVORECIDOS	181
6.2 PROJETO <i>LUCES PARA APRENDER</i> E CONEXÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NAS COMUNIDADES VULNERÁVEIS NAS DIMENSÕES TÉCNICA, ESTÉTICA, ÉTICA E POLÍTICA.....	187
6.3 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO MEDIADORA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E DA MINIMIZAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO ÂMBITO DO LPA.....	227
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	237
REFERÊNCIAS.....	243
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	279
APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos).....	283
APÊNDICE C – Declaração do responsável pela instituição da coleta de dados.....	285
APÊNDICE D – Declaração explicativa da OEI.....	287
APÊNDICE E – Tópico inicial da narração.....	289
APÊNDICE F – Entrevistas transcritas.....	291
ANEXO A – Parecer Consubstanciado.....	337
ANEXO B – Ficha de atividades para alunos.....	341
ANEXO C – Ficha de atividades para professores.....	343

1 INTRODUÇÃO

O estudo da competência em informação e de suas dimensões está, neste trabalho, ambientado no projeto intitulado *Luces para Aprender* (LPA), que faz parte da iniciativa da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). O projeto LPA ancorado na sustentabilidade do meio ambiente, na geração de energia por meio da instalação de placas fotovoltaicas, na conectividade, formação docente e fortalecimento comunitário, visa implementar um programa de melhorias na qualidade da educação na região ibero-americana. (OEI, [2013?]).

Num contexto que abrange comunidades rurais e isoladas, estuda-se, aqui, a competência em informação sob a perspectiva da vulnerabilidade social, já que o projeto *Luces para Aprender* visa atender populações prejudicadas pela falta de acesso à energia e também da internet, ficando com isso, limitadas no acesso e uso da informação.

A competência em informação é entendida como um processo, e constituindo-se de “[...] atividades que objetivam desenvolver o senso crítico das pessoas em relação ao uso da informação” (BELLUZZO; SANTOS; ALMEIDA JÚNIOR, 2014, p. 67). Desse modo, compreendê-la por meio de suas dimensões, técnica, estética, ética e política (VITORINO; PIANTOLA, 2011), auxilia os profissionais da informação, no sentido de melhor desenvolvê-la em contextos específicos, como é o caso de comunidades em situação de vulnerabilidade. Tais dimensões, aplicadas à análise das narrativas e da literatura usada nesta pesquisa, contemplam, de uma maneira ampla, o saber fazer, atividade acima de tudo prática (dimensão técnica), a sensibilidade, inovação e transformação (dimensão estética), contemplando virtudes e atitudes para o bem comum (dimensão ética), assim como aspectos relacionados ao campo da mediação e interação com o coletivo (dimensão política). As quatro dimensões, juntas, formam a base sobre as quais sustenta-se a competência em informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011), o que concorre para o desenvolvimento integral do comportamento informacional das pessoas, sobretudo as vulneráveis.

A vulnerabilidade, assim como a competência em informação, “[...] resguarda uma complexidade própria [...]” (VITORINO, 2018, p. 71), encontrando-se na literatura, elementos que confirmam a conexão entre ambas. Alguns dos aspectos em comum, conforme será

apresentado ao longo desta pesquisa, relaciona-se com direitos humanos, educação, inclusão e exclusão social, incluindo-se aí uma reflexão sobre minorias. A aproximação com outras áreas é abordada por Moreno Crossley (2008) quando o autor afirma que o conceito de vulnerabilidade tem servido de subsídio para um diálogo interdisciplinar, em que conexões podem ser estabelecidas:

[...] hoy en día, no son pocas las voces que se levantan para defender la validez del concepto de vulnerabilidad social como base para la construcción de una plataforma de convergencia multidisciplinaria orientada a lograr una comprensión más sensible y detallada de las problemáticas asociadas a la desigualdad y la pobreza en América Latina. (MORENO CROSSLEY, 2008, p. 4)

A multidimensionalidade de ambas, competência em informação e vulnerabilidade, aproxima-as, na medida em que a última, de acordo com Moreno Crossley (2008), envolve processos de exclusão social, privando as pessoas de recursos básicos que lhes dão acesso à integração social, e também envolve riscos de diversas naturezas e níveis, ocasionando desvantagens que ameaçam ou impedem que indivíduos, ou certas populações desenvolvam, a contento, as suas potencialidades, o que inclui a educação.

Como a competência em informação é um processo que faz parte do contexto da educação, formal e informal, as múltiplas vulnerabilidades existentes no meio social – algumas descritas nesta pesquisa, tais como a econômica, social, demográfica, cultural, existencial, etc. (TWIGG, 2001; BUSSO, 2001; ARAGÃO, 2011; MARANDOLA JUNIOR e HOGAN, 2006) – acabam por influenciar o desenvolvimento da mesma. Neste trabalho, a vulnerabilidade das comunidades atendidas pelo LPA, apresentam-se em algumas modalidades, como a geográfica, demográfica, social, e outras que serão apontadas ao longo do texto. Em virtude das convergências encontradas entre as duas temáticas, caminha-se na direção de compreender que, quem não tem a oportunidade de desenvolver a competência em informação, pode gerar o que Vitorino (2018) tem tratado, em pesquisas recentes: a “vulnerabilidade em informação”, já que o conceito proposto pela referida autora, envolve não só a falta, mas o excesso de informação, assim como as tensões geradas por um desenvolvimento com prejuízo das dimensões técnica, estética, ética e política.

A OEI, como Organização Internacional Governamental (OIG), apresenta a dimensão política em sua essência, posto mediar ações e políticas públicas que contemplem uma educação mais equitativa, e que prioriza populações vulneráveis. O alcance dessas políticas pode ser melhor compreendido a partir de alguns aspectos jurídicos, que mostram a dinâmica de organizações de cooperação técnica, como é o caso da OEI, tendo portanto, estrita relação com o Direito Internacional.

Seitenfus (2012, p. 20), afirma que as Organizações Internacionais (OI) são associações em que os Estados voluntariamente constituem, mediante um Tratado, uma sociedade entre os membros participantes “[...] com a finalidade de buscar interesses comuns através de uma permanente cooperação entre seus membros.”

As Organizações Internacionais começam a desenvolver-se e impulsionar-se após a Segunda Guerra Mundial, no momento em que os países passam a unir-se em torno da defesa de interesses em comum. Tais organizações “[...] são a expressão mais visível dos esforços de cooperação internacional de forma articulada e permanente [...] têm sido muito eficazes e hoje fazem parte integrante da vida das sociedades.” (SATO, 2003, p. 164, 167).

Segundo Ferreira (2016), e de acordo com a linguagem jurídica, as OI são sujeitos de direito internacional público, o que significa que podem atuar em conformidade com as regras do Direito Internacional Público, gozando de prerrogativas para realizar atos jurídicos no plano internacional, fundamentados no princípio da especialidade, ou seja, cada organismo é criado para o cumprimento de uma função. Como exemplo, no implemento de políticas de saúde, tem-se a Organização Mundial de Saúde (OMS), ou de caráter diplomático, a Organização das Nações Unidas (ONU), entidade símbolo da comunidade internacional politicamente institucionalizada.

Nas palavras de Silva et al. (2007, p. 151) as Organizações Internacionais “são a promoção da humanização, organização, democratização, defesa do meio ambiente e de outros direitos de proteção da Humanidade considerada na sua totalidade”. No prefácio do livro Organizações Internacionais, de Campos (1999), ressalta-se o papel fundamental desempenhado por estas Organizações, bem como a ampliação desse papel no quadro das relações entre os Estados e entre os povos.

Para Herz, Hoffmann e Tabak (2015) as Organizações Internacionais constituem-se parte central da política internacional, bem como da vida social em distintas partes do mundo, sendo também

consideradas pelas mesmas, a forma mais institucionalizada de realizar cooperação internacional. As autoras também afirmam que a sua importância pode ser atestada a começar pela observação do número de organizações existentes: cerca de 238 Organizações Internacionais Governamentais (OIG) e de 6500 Organizações Não Governamentais Internacionais (ONGI)¹. Justificativa plausível para esse número pode estar relacionada com a assertiva que consta no referido prefácio de Campos (1999, não paginado) de que “[...] todas as matérias em que a cooperação internacional é considerada útil constituem actualmente objecto de Organizações Internacionais específicas.” Assim, existem organizações para os mais diferentes fins, que buscam por meio da cooperação, a melhoria das condições econômicas, políticas, sociais, culturais, bélicas (e de outros temas) dos associados, tais como Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial de Saúde (OMS), dentre outras.

Como sujeitos secundários do Direito Internacional Público (os Estados são os primários, dotados de soberania), as Organizações Internacionais de acordo com Seitenfus (2012), são classificadas em função de algumas variáveis, tais como pela natureza de seus propósitos, atividades e resultados, em que destacam-se dois propósitos distintos, a saber: as organizações que perseguem objetivos políticos e as que objetivam a cooperação técnica, e que também são chamadas de organizações especializadas. A outra classificação dá-se segundo suas funções, ou seja, as que decorrem dos objetivos de seu ato constitutivo e dos instrumentos utilizados para alcançá-los. Segundo sua estrutura de poder, as organizações são classificadas com base na forma de tomada de decisão: se por unanimidade e consenso ou maioria. E por último, também classificam-se segundo sua composição, de acordo com contiguidade² ou proximidade geográfica ou temas de preocupação comum.

¹Os dados apresentados pelas autoras são os mesmos da edição de 2004. No intuito de atualizar ou encontrar uma listagem para que se pudesse comparar os números, a pesquisadora entrou em contato, no período de 14 a 16 de março de 2017, por e-mail, com o Ministério das Relações Exteriores, com o escritório da OEI e escritório da ONU no Brasil, mas nenhum deles possui a listagem completa. A ONU possui apenas as listas dos organismos do Sistema ONU.

²No sentido de proximidade imediata entre pessoas; contato, convívio.

Para os propósitos deste trabalho, cabe ressaltar que quanto à Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), esta é uma organização de cooperação técnica. Segundo Silva et al. (2007, p.160), organizações desta natureza:

[...] realizam ações coordenadas entre seus membros com o fim de alcançar objetivos coletivos, respeitando a soberania dos Estados Membros, significando dizer que as decisões não serão aplicadas nos seus territórios senão após autorização e mediação.

Tal qual a OEI, as demais Organizações Internacionais que surgem, em sua maioria, a partir da segunda metade do Século XX, têm o propósito de auxiliar os Estados a cumprirem muitas de suas funções, e diante do novo cenário que veio se desenhando em virtude da globalização e o fim da Guerra Fria, constituíram-se num dos mais importantes motores de ajuda e colaboração para esses países.

Durante a Guerra Fria, o mundo encontrava-se polarizado entre os Estados Unidos que assumiram a liderança do chamado mundo capitalista livre e a União Soviética, do mundo comunista. Para Cretella Neto (2007, p. 21), o fim desta bipolaridade predominante “[...] durante a chamada ‘Guerra Fria’ levou a mudanças [...] bem como a relativa facilitação na conclusão de negociações antes dificultadas por matizes e diferenças ideológicas tão profundas quanto insuperáveis.” A queda do Muro de Berlim (1989), símbolo do final da Guerra Fria, a ruína do bloco soviético e concomitante a esses fatos, o impulsionamento da tecnologia das comunicações e do armazenamento de dados, com marcado nível de desenvolvimento e redução extremada de custos, permitiu um aumento muito grande no número de transações transnacionais. Ainda em conformidade com o autor anteriormente citado, esta nova realidade abriu caminho no agravo de inúmeros problemas e o surgimento de novas dificuldades “[...] consolidando a visão de que os desafios atuais da Humanidade somente podem ser enfrentados mediante uma organização cooperativa e articulada entre os membros da comunidade internacional.” (CRETELLA NETO, 2007, p. 21). Tais aspectos demandam, sob este ponto de vista, um cenário marcado pela multidimensionalidade e pela necessidade de novos caminhos, em que, a ideia da mediação nesses espaços é condição essencial para o crescimento e desenvolvimento dos países, assim como para a paz entre os povos.

Herz e Hoffmann (2004, p. 37) ao discorrerem sobre a história das organizações internacionais afirmam: “O final da Guerra Fria trouxe consigo o crescimento do número de países que compõe as OIGs [*sic*] e um otimismo inicial sobre o papel dessas [...]”. É desta maneira que, ao longo dos anos, as organizações internacionais governamentais vêm atuando efetivamente na solução de problemas sociais, e na melhoria da qualidade de vida da população em geral, por meio da formulação e gestão de projetos e programas nas mais diversas áreas.

As organizações de cooperação técnica – e nestas a OEI – visam portanto, minimizar desigualdades sociais, por meio da mediação e da promoção e garantia dos direitos humanos e, por este motivo, investigar a atuação de organizações com estas características torna-se relevante para a área da Ciência da Informação (CI), pois a vulnerabilidade social, e a vulnerabilidade em informação – ambas multidimensionais – são temáticas ainda pouco estudadas na CI, mas necessárias às pesquisas sobre a competência em informação.

A importância de estudos envolvendo a competência em informação, e respectivas dimensões, também pode ser constatada quando depara-se com uma série de manifestos e declarações em prol da temática. No âmbito internacional, cita-se a Declaração de Alexandria que compreende a competência em informação no cerne do aprendizado ao longo da vida, bem como um direito humano básico, e também, promotora da inclusão social em todas as nações (HIGH-LEVEL, 2006). Em apelo a Organizações Governamentais e Intergovernamentais para a busca de políticas e programas para a promoção da competência em informação e do aprendizado ao longo da vida, a Declaração de Alexandria (2005) solicita apoio para encontros regionais e temáticos, com a adoção de estratégias envolvendo a temática, dentro de regiões específicas e setores socioeconômicos. A partir de então, identifica-se uma série de documentos sendo elaborados com esta finalidade, tais como a Declaração de Lima (UNESCO, 2009) com a recomendação do desenvolvimento de programas de Competência em informação e capacitação de profissionais, ou a Declaração de Fez (UNESCO, 2011) que aborda sobre alfabetização midiática e informacional. Outra referência é a Declaração de Barack Obama (USA, 2009) que institui outubro como o mês de conscientização nacional para o desenvolvimento da competência em informação (*National Information Literacy Awareness Month*), exortando os americanos a reconhecerem o papel da informação em suas vidas e a desenvolver a capacidade em

procurar, encontrar e decifrar informações, aplicando-as em decisões para a vida, financeiras, médicas, educacionais ou técnicas.

No Brasil, o Manifesto de Florianópolis (2013, não paginado), construído no Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação (CBBDD) do mesmo ano, e sob a chancela da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), aponta a urgência do Brasil em reavaliar suas políticas públicas voltadas às Populações Vulneráveis/Minorias, considerando-as em condições de desigualdade e desvantagem “[...] em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social.” O mesmo documento, orienta que a competência em informação deva ser compreendida como um direito fundamental, e conclama os profissionais para a “Sensibilização e conscientização (local e pública) [...] para a importância da Competência em Informação”. A Carta de Marília (2014) reforça a competência em informação como uma área estratégica para o desenvolvimento social e humano, bem como fundamental para a melhoria da qualidade das organizações, tendo em vista que o acesso à informação favorece a construção do conhecimento. A referida Carta prevê a participação e ações planejadas de governos, instituições e sociedade civil para o período de 2016 a 2030, em prol da realização de eventos sobre a temática e o fortalecimento de políticas públicas nacionais que, de fato, desenvolvam programas e projetos na área.

A relevância de estudos que abordam a competência em informação, sob a perspectiva de suas múltiplas dimensões, e como foco de seus argumentos, também é abordado neste estudo. Em comemoração aos 45 anos da Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação (RBBDD), Brito e Lucca (2018, p. 241) apresentam um estudo sobre a evolução da temática neste canal de publicação científica. As autoras apontam que “[...] os autores que mais publicaram na RBBDD até a primeira edição de 2018, são profissionais ligados a grupos de pesquisa sobre competência em informação em universidades brasileiras, como Belluzzo e Vitorino.”, sendo que a última tem lançado reflexões sobre teoria e prática da competência em informação e suas dimensões nas concepções técnica, estética, ética e política, em diversas outras publicações e eventos da área, algumas delas também refletindo sobre a competência em informação sob o olhar da vulnerabilidade (VITORINO, 2018; PELLEGRINI; VITORINO, 2018; RIGHETTO; VITORINO;

MURIEL-TORRADO, 2018; VITORINO, 2016; ORELO; VITORINO, 2012; LUCCA; VITORINO, 2013; VITORINO; PIANTOLA, 2011; FARIAS; VITORINO, 2009).

Além disso, nesta pesquisa, são recuperados alguns estudos que abordam outras dimensões relacionadas à competência em informação, como a dimensão afetiva (BURY, 2016), dimensões voltadas a necessidades de alfabetização em saúde (OSBORNE et al., 2013), dimensões socioculturais (CABRA TORRES et al., 2011) e gestão do tempo como uma dimensão da competência em informação nas demandas informacionais das pessoas (GÓMEZ-HERNANDEZ, 2013), dentre outros que podem ser encontrados no item 5.1.1.2 desta dissertação.

Como esta pesquisa aborda a competência em informação, e suas dimensões, sob o aspecto da vulnerabilidade social, discorre-se ao longo da mesma, e em especial no item 5.1.1.1, sobre alguns estudos encontrados na literatura, que assinalam o aspecto multidimensional da vulnerabilidade, que entendemos ter influência sobre aspectos do desenvolvimento e domínio de conhecimento, das habilidades e atitudes das pessoas. Thywissen (2006), por exemplo, estabelece um vínculo entre a vulnerabilidade e a informação como parte do processo cognitivo que envolve a tomada de decisões, já que a previsão de riscos, danos e perigos depende eminentemente, no nosso ponto de vista, de pessoas competentes em informação, ou seja, que sejam capazes de perpassar sobre todos os aspectos informacionais, do processo de produção, localização, avaliação, ao uso da informação.

Neste sentido, investigamos as dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*, da OEI, na perspectiva da vulnerabilidade social, buscando compreender como as dimensões técnicas, estética, ética e política estão configuradas. Por intermédio de uma abordagem fenomenológica, busca-se compreender as dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*, promovido pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), identificando-a como mediadora e como facilitadora da educação e aprendizagem ao longo da vida dos grupos sociais menos favorecidos³ das regiões ibero-americanas. A ótica

³ A OEI considera como “[...] grupos que han sido históricamente desfavorecidos o vulnerables: afectados por condiciones de pobreza; pertenecientes a minorías étnicas y culturales discriminadas, o niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales o que en su momento no tuvieron la oportunidad de estudiar.” (OEI, 2010, p. 92-93)

que se pretendeu investigar é a de que as organizações, sejam estas de cunho governamental ou não governamental, locais ou internacionais, possuem responsabilidade social e informacional a cumprir, e que tais responsabilidades devem ser observadas sob o foco das dimensões presentes nestas.

1.1 JUSTIFICATIVA

“Transformar nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” é o nome do documento que os Estados-membros das Nações Unidas adotaram a partir de 2015 na Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável. As ações da agenda, seus 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas previstas, visam estimular áreas de importância crucial para a humanidade: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parcerias, abrangendo três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental. (ONU, 2015). Esta pesquisa se conecta essencialmente, mas não exclusivamente aos ODS 4 e 16 e às Metas 5b e 9c, respectivamente:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (IFLA, 2015, p. 14/35, tradução nossa).

Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis (IFLA, 2015, p. 14/35, tradução nossa).

5.b Aumentar o uso de tecnologias de base, em particular as tecnologias de informação e comunicação, para promover o empoderamento das mulheres (IFLA, 2015, p. 18/35, tradução nossa).

9.c Aumentar significativamente o acesso às tecnologias de informação e comunicação e se empenhar para oferecer acesso universal e a preços acessíveis à internet nos países menos

desenvolvidos, até 2020 (IFLA, 2015, p. 21/35, tradução nossa).

Segundo a IFLA (2015) as bibliotecas são instituições fundamentais para o alcance dos objetivos da Agenda 2030. Na mesma direção, a IFLA recomenda aos formuladores de políticas públicas que incluam as bibliotecas em seus planos nacionais, que os governos estabeleçam parcerias com as bibliotecas no combate e na luta contra a pobreza, o desenvolvimento econômico e o ensino para todas as pessoas. O mesmo documento sugere ainda que os bibliotecários possam ser colaboradores, informando sobre os ODS, tanto para os tomadores de decisões como para a comunidade local.

A OEI em curso com as Metas Educativas 2021, projeto que visa a superação das vulnerabilidades da educação na região Ibero-América de modo geral, informa que tem aproximação e articulação estratégica com a Agenda 2030, colaborando na implementação da mesma, participando de suas reuniões como representante regional da América Latina e Caribe (OEI, 2016), por ser um Organismo notório e especializado na cooperação e acompanhamento de políticas educacionais, científicas e culturais.

A Agenda 2030 – percebe-se por este recorte – tem sido um esforço das Nações Unidas, em parceria com diversos Organismos e países, dentre eles a OEI, em que o acesso à informação foi reconhecido, assim como estabelecido o compromisso com a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para a promoção da aprendizagem ao longo da vida para todos. A Agenda 2030 também foi tema em 2017, do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD), mostrando como os profissionais da informação, podem inserir-se nesta campanha cujo objetivo é a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, um desafio global e indispensável para o desenvolvimento sustentável. No referido evento, ocorreu o V Fórum das Bibliotecas Públicas, que contou com a participação da presidenta da IFLA, Glòria Pérez-Salmeron, que proferiu uma palestra intitulada “Agenda 2030, a visão da IFLA e os alinhamentos no Brasil”. Além disso, 69 trabalhos, abordando os mais diversos fundamentos dos ODS (Eixo 1 do evento) foram apresentados e publicados nos anais do evento. Dentre eles, 06 abordando especificamente sobre a competência em informação e 01 sobre mediação da informação.

Percebe-se por iniciativas como a Agenda 2030, conclamada pela ONU, que o conhecimento e a informação são bens de valor, o que no atual cenário mundial, traz uma série de mudanças no modo de

pensar e encarar o mundo pelas pessoas. A educação faz parte deste cenário. Paulo Freire, cuja história foi marcada pela estreita relação entre a teoria que ele defendia e sua prática docente, nos faz refletir sobre a educação e a capacidade desta de incluir as pessoas na sociedade, por meio de ações políticas e movimentos populares. Expõe que existe estreita relação entre educação, qualidade de vida e a dimensão política:

Qualidade da educação; educação para a qualidade; educação e qualidade de vida, não importa em que enunciado se encontrem, educação e qualidade são sempre uma questão política, fora de cuja reflexão, de cuja compreensão não nos é possível entender nem uma nem outra. Não há, finalmente, educação neutra nem qualidade por que lutar no sentido de reorientar a educação que não implique uma opção política e não demande uma decisão, também política de materializá-la. (FREIRE, 2001, p.24)

Freire (1983) ainda afirma que aos que declaram comprometimento com o povo precisam se reavaliar, rever-se incessantemente para que possam de fato estabelecer um autêntico comprometimento, que na prática se constituiria na materialização de uma educação em que os oprimidos possam “libertar-se a si e aos opressores”.

Quando tratamos de educação, vulnerabilidade e informação, múltiplas dimensões e contextos podem ser percebidos. Uma delas, podemos dizer, está diretamente ligada com as dimensões éticas e políticas, posto que contemplam a coletividade e o bem comum, assim como transformações que influenciam a vida social das pessoas. Referimo-nos aos direitos que envolvem o ato da informação:

Para que a opinião pública seja fonte de Direito é imprescindível que o **direito de informar** (liberdade de pensamento), **direito de se informar** (acesso à informação buscada) e o **direito de ser informado** (publicidade dos atos administrativos) estejam juntos e no mesmo patamar. Sem esta trilogia não teremos uma verdadeira opinião pública e sim uma maquiagem dos acontecimentos, manipulando fatos e situações. (SÉGUIN, 2002, p. 38, grifo nosso).

Nos dias atuais, em que o excesso e a manipulação de informações se faz cada vez mais presente, por meio da desinformação ou das *fake news*, deixando as pessoas em situação de vulnerabilidade informacional, o desenvolvimento da competência em informação ao longo da vida se faz cada vez mais urgente. Ela, a competência em informação, pode ser o antídoto capaz de manter o equilíbrio entre o direito de informar, o direito de se informar e o direito de ser informado. Brisola e Bezerra (2018) argumentam em favor de uma competência crítica em informação (*critical information literacy*), em cujo conceito estão elementos como avaliação crítica e uso ético da informação:

Compreendemos a competência crítica em informação como o conjunto de habilidades construídas ao longo da vida, em aprendizado constante, contemplados pela competência em informação, porém sublinhando a importância do aporte crítico advindo da Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e da Pedagogia Crítica (Paulo Freire), apontadas também como o amálgama que diferencia o que é simplesmente disponibilizado, técnico ou ensinado (formal ou informalmente pelos dispositivos técnicos ou aparatos de poder) daquilo que é criticamente apreendido e utilizado pelo indivíduo. (BRISOLA; BEZERRA, 2018, p. 3327-3328).

Morin também faz uma reflexão acerca do papel fundamental que a educação tem na organização do conhecimento e sobre o acesso e uso da informação:

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? [...] é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2003, p. 35)

Nesta perspectiva, a escolha da OEI e do projeto *Luces para Aprender* se torna relevante para a pesquisa, pois este último envolve um ambiente escolar em situação de vulnerabilidade – o que consideramos ser propício para este estudo já que atende aos pressupostos colocados por Belluzzo (2008, p.13), sobre o desenvolvimento da competência em informação: “[...] um tratamento que envolve desde a compreensão da informação em seu sentido amplo

e as exigências das sociedades humanas, dependendo fundamentalmente da educação [...]”. Está ainda em conformidade com a HIGH-LEVEL (2006) que considera a competência em informação um direito humano básico e que promove a inclusão social ou pelo Manifesto de Florianópolis (2013): a competência em informação como um direito fundamental das pessoas.

Procurando compreender esse contexto sob o foco da competência em informação, acredita-se estar também cumprindo o papel social da Ciência da Informação, no que se refere a uma parcela expressiva da comunidade internacional, já que numa visão macro, a OEI abrange diversos países da Ibero-América e regiões das quais o Brasil está inserido.

Para o Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFSC (PGCIN) a contribuição vem por meio do fortalecimento da linha de pesquisa “Organização, Representação e mediação da Informação e do Conhecimento”, em especial do eixo “Profissionais da informação, competência em informação e publicação científica”, com o objetivo de que a temática da competência em informação possa ser, na perspectiva multidimensional, continuamente fortalecida e mantida a sua identidade dentro do programa, o que já vem ocorrendo com o reconhecimento da temática que desde o ano de 2015⁴ é disciplina obrigatória na graduação do curso de Biblioteconomia, e optativa na pós-graduação, tendo sido mais recentemente estudada junto a populações vulneráveis como idosos (LUCCA, 2015) ou em comunidades trans (RIGHETTO, 2018; RIGHETTO; VITORINO, 2018), buscando Vitorino (2018) refletir sobre a complexidade que envolve as temáticas competência em informação e vulnerabilidade, argumentado em favor de um conceito que contemple a vulnerabilidade em informação, o que se reflete como uma forma de minimizar e buscar soluções – teóricas e práticas – para parcela da população que vive à margem das possibilidades do universo informacional.

⁴Em 2006 foi criado o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Competência em Informação (GPCIn), há 12 anos sob liderança da professora Elizete Vieira Vitorino, constituindo-se de um grupo de pesquisa, também GPCIn, com projetos cadastrados no CNPq. Para mais informações sobre o grupo: http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf. Detalhes sobre a missão, visão, valores e história do núcleo: <http://gpcin.paginas.ufsc.br/sobre-o-gpcin-2/>

Pessoalmente, o primeiro contato com a competência em informação, enquanto disciplina, no PGCIN (UFSC), deu-se ao cursar a PCI330404 – Tópicos Especiais: Competência em informação, atualmente disciplina eletiva PCI410043 Competência em Informação. À época, o projeto de pesquisa desenvolvia-se sob o foco da mediação da informação, no entanto, à medida que as aulas avançaram, o interesse pela temática foi crescendo, acabando por ser inserido na proposta do projeto de pesquisa.

Por uma dessas razões inexplicáveis, em virtude de problemas de saúde que resultou no desligamento da profissional docente que me orientava, a atual orientadora aceitou-me como orientanda e não houve dúvidas de minha parte em direcionar o foco da pesquisa àquela temática que instigava-me a cada dia e cada vez mais, ou seja, a competência em informação.

O universo da pesquisa continuou sendo a OEI e o projeto *Luces para Aprender* pois despertou-me o interesse em saber sobre essas comunidades atendidas pelo projeto, em geral, regiões de difícil acesso e sem energia elétrica, supriam as suas necessidades informacionais e mais, como se dava o acesso à informação, antes e depois da chegada do LPA. Foi um vídeo de divulgação do projeto que sensibilizou-me e despertou-me a curiosidade em relação às suas práticas informacionais⁵.

Enquanto bibliotecária, interessei-me em poder contribuir com pesquisas na área da Ciência da Informação e entendo que, enquanto profissional desta área, devo ter a preocupação de entender como comunidades vulneráveis são assistidas por organizações governamentais, sob a perspectiva do acesso à informação, de que forma essas ações estão retratadas em suas políticas públicas, nas narrativas das pessoas envolvidas nos projetos empreendidos por tais organizações, e como estas se conectam às dimensões da competência em informação e da vulnerabilidade social.

1.2 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Se viver em uma comunidade em que o acesso à informação é facilitado pelas tecnologias já não é algo simples, pelas configurações com que muitas vezes se dá esse acesso (excesso de informação, questões ligadas à segurança da informação, necessidade de escolha de

⁵<https://www.oei.es/pt/Educacao/luces-para-aprender/bienvenidos>

fontes seguras, para citar algumas), não é complexo imaginar o quão difícil deve ser viver em regiões rurais, em que o acesso à informação fica limitado devido às condições geográficas e falta de energia, resultando em obstáculo no uso de tecnologias, como o computador e o acesso à internet.

Sabe-se também que o acesso à internet e à informação, apesar de imprescindíveis, em si não é condição que satisfaça o uso inteligente da tecnologia para a busca e seleção de informações que possam promover o protagonismo informacional ou cultural das pessoas, e a consequente competência em informação.

Para Belluzzo (2014), os talentos humanos e a gestão de competências são potencializados pela velocidade com que a informação e o conhecimento são produzidos e circulam em escala universal na era digital, sendo esta identificada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e convergência das mídias. “A questão central não diz respeito somente ao acesso à informação, mas sim qual o seu uso e significado. [...] não é simplesmente ter acesso ao conhecimento, fato ou fenômeno, mas principalmente entendê-lo.” (BELLUZZO, 2014, p. 51).

A competência em informação possui pré-requisitos que podem modificar a relação que as pessoas têm com o acesso à informação e com a informação em si, já que pode levar a uma melhor compreensão da abrangência do universo informacional e do que isto pode significar em termos práticos na sua vida, e que será discutido ao longo desta pesquisa.

Marcial (2006) afirma que novas formas de acesso à informação requerem novas habilidades para interagir com elas. E é tentando compreender as dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*, na perspectiva da vulnerabilidade social, que escolhemos uma comunidade escolar uruguaia, em que o acesso a computadores, à internet e até mesmo com a energia elétrica, é recente.

A partir da contextualização inicial e da premissa do parágrafo anterior, nesta pesquisa propõe-se responder a seguinte pergunta: Como se configuram as dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender* da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)? Diante desta questão inicial, outras perguntas surgiram: a) em que medida os programas e/ou projetos formulados pelas Organizações Internacionais favorecem o desenvolvimento da competência em informação nos grupos sociais menos favorecidos?; b) quais as aproximações entre as dimensões da

competência em informação e as ações desenvolvidas pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)? e, c) de que forma a mediação da informação, por meio dos profissionais da informação e de equipes multidisciplinares pode se constituir como facilitadora das ações da OEI, a fim de atingir as suas metas para uma educação ao longo da vida, no âmbito do projeto *Luces para Aprender*?

Assim, o esclarecimento da questão de pesquisa, bem como das perguntas advindas desta, resultaram em subsídios para a compreensão da competência em informação, sob a ótica de uma organização internacional. A relevância desta pesquisa está no foco que se pretendeu dar à competência em informação e suas dimensões, em um espaço formal de aprendizagem ligado ao projeto LPA da OEI, uma organização internacional que tem como missão alavancar a educação entre os países ibero-americanos, e devido às características com que se revestem as Organizações Internacionais, com prerrogativas de cooperação técnica.

1.3 OBJETIVOS

Para responder à questão geral e às questões específicas da pesquisa, e orientar o desenvolvimento do trabalho, é necessário determinar os propósitos da investigação. Dessa forma, foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos, descritos a seguir.

1.3.1 Objetivo geral

Compreender a configuração das dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*, uma iniciativa da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

1.3.2 Objetivos específicos

a) apresentar o panorama – histórico e atual – da atuação da OEI e do projeto *Luces para Aprender*, na perspectiva da educação para a competência em informação e da democratização da informação;

b) identificar no projeto *Luces para Aprender* possíveis conexões com o desenvolvimento da competência em informação nas comunidades vulneráveis, nas dimensões técnica, estética, ética e política;

c) caracterizar, de acordo com a literatura e a partir da entrevista narrativa com as pessoas ligadas ao projeto *Luces para Aprender* (LPA) no Uruguai e técnicos da OEI em Espanha, Uruguai e Brasil, a competência em informação na perspectiva mediadora da democratização da informação e da minimização da vulnerabilidade social.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho está estruturado sob um olhar fenomenológico, privilegiando a flexibilidade, optando-se por não seguir uma estrutura linear no arranjo dos capítulos e da composição de seus conteúdos. Tal flexibilidade permitida em pesquisas de abordagem fenomenológica é possível em virtude do desvelamento das essências dos fenômenos, sendo tais essências apresentadas em algumas passagens da fundamentação teórica, trazendo um diálogo entre realidade e teoria, a fim de uma melhor compreensão do fenômeno.

Para compreensão da estrutura geral deste trabalho, informa-se que o mesmo está sedimentado em 7 capítulos.

O **capítulo 2** – com subdivisões – aborda sobre a fundamentação teórico-metodológica, apresentando sobre o seu caráter fenomenológico e abordagem qualitativa. Descreve os procedimentos para a coleta de dados, que usou a pesquisa documental, bibliográfica e entrevista narrativa, como fonte de dados. Apresenta também o ambiente e os sujeitos da pesquisa que estão ligados ao projeto *Luces para Aprender* da OEI.

O **capítulo 3** e subdivisões apresentam o panorama histórico e atual da OEI e do LPA, apresentando uma reflexão sobre a mediação da informação na sociedade da informação e do conhecimento, a partir da OEI. Faz parte dos assuntos explorados, a Rede de Escolas LPA e o Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida, conectando-o à competência em informação.

No **capítulo 4** – e subdivisões – aborda-se sobre sociedade da informação e direitos humanos, na perspectiva da vulnerabilidade social.

O **capítulo 5** – e subdivisões – coloca em foco a competência em informação, desde suas origens, considerando a relevância de uma educação que a contemple. Apresenta ainda a conexão entre competência em informação e vulnerabilidade, analisando alguns

aspectos multidimensionais de ambas. Foca nas dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação.

As reflexões apresentadas no **capítulo 6** – e encadeamentos – evidenciam as narrativas sob o enfoque da fenomenologia. A competência em informação é abordada como um mecanismo de promoção da educação ao longo da vida, de pessoas em situação de vulnerabilidade. Outrossim, LPA é analisado sob a perspectiva das dimensões técnica, estética, ética e política, por meio das narrativas. E a competência em informação, no âmbito do LPA, analisada como elemento mediador da democratização da informação e vulnerabilidade social.

E por fim, o **capítulo 7** contempla as considerações finais da pesquisa.

Para dar respaldo à investigação, o capítulo seguinte trata dos aspectos metodológicos e, neste, do contexto da pesquisa: Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Cultura e a Ciência (OEI). Trata, inclusive dos procedimentos técnicos e do uso da entrevista narrativa para coleta de dados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O saber metodizado é fruto da permanente interação entre intuição e razão. (SANTOS, 2012, p.51)

Ao pensar sobre a estrutura que deveria compor os aspectos metodológicos desta pesquisa, levou-se em conta o objetivo geral que é compreender algo. Em virtude das motivações, justificadas anteriormente, percebeu-se que se a preocupação inicial seria interrogar e desvelar a competência em informação, encontrava-se a pesquisadora diante de um fenômeno que precisava ser compreendido. As interrogações iniciais constituíam-se em um pré-reflexivo, que na pesquisa fenomenológica refere-se a um interrogar fenômenos. “O pré-reflexivo refere-se à necessidade de frequentar o campo fenomenal e tornar-se familiarizado com o sentido do fenômeno.” (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 62). Sendo assim, o pré-reflexivo, neste trabalho, tem início com o questionamento inicial e outras perguntas decorrentes, já explicitadas, e que nortearam o alcance dos objetivos, geral e específicos desta pesquisa.

Se um dos princípios da fenomenologia é descrever e não explicar fenômenos, viu-se na abordagem fenomenológica uma dimensão metodológica adequada e que privilegiaria a coleta de dados e posterior reflexão da narrativa dos sujeitos, com suas experiências e vivências, para assim compreender a configuração das dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*.

Neste capítulo, expõe-se a fundamentação teórica pautada na fenomenologia, a caracterização da pesquisa, os procedimentos adotados na coleta de dados, o ambiente e os sujeitos da pesquisa.

2.1 FENOMENOLOGIA ENQUANTO MÉTODO

O método fenomenológico faz parte da classe métodos que proporcionam as bases lógicas da investigação e está relacionada à fenomenologia. Esta classe de métodos segundo Gil (2011, p.9) constitui “[...] métodos desenvolvidos a partir de elevado grau de abstração, que possibilitam ao pesquisador decidir acerca do alcance de sua investigação, das regras de explicação dos fatos e da validade de suas generalizações.”

Conforme Demo (2007, p. 251) assinala, “[...] a base de qualquer pesquisa – sociológica, psicológica, da ciência natural ou social – é, na verdade, uma interpretação da vida cotidiana [...] fonte de significados sociais que é central e implícita à pesquisa.” Tendo em vista que a referida pesquisa tem um enfoque social, de uma ciência (Ciência da Informação) entre as Ciências Sociais, contempla-se tal método como apropriado para atender ao objetivo geral desta pesquisa, ou seja, compreender a configuração das dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*.

Segundo Edmundo Husserl, a fenomenologia é um método de análise das essências e “[...] dá acesso às fontes de onde brotam os conceitos fundamentais e as leis ideais da Lógica pura [...]” (HUSSERL, 2012, p. 2). Em virtude disso, escolheu-se a entrevista narrativa como uma técnica viável a pesquisas de enfoque fenomenológico, em que o pesquisador preocupa-se em apontar e desvendar o que é o dado, ou seja, o fenômeno. Assim, estuda-se literalmente o que aparece, já que o método fenomenológico consiste em mostrar o que é apresentado e esclarecer este fenômeno, seja ele um fenômeno humano ou não.

Para a fenomenologia, o objeto é como o sujeito o percebe e tudo tem que ser estudado como é para o sujeito e sem interferência de qualquer observação, assim de acordo com Gil (2011, p. 15), “[...] para Husserl, o abandono de pressupostos e julgamentos é condição fundamental para se fazer Fenomenologia.” Desta feita, o método fenomenológico, preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é, sendo a realidade construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado.

Sob este enfoque, Triviños (1987, p. 42, grifo do autor) afirma que a “[...] ideia fundamental, básica, da fenomenologia, é a noção de *intencionalidade*. Esta intencionalidade é da consciência que sempre está dirigida a um objeto.” Para a fenomenologia não existe objeto sem sujeito. O interesse para a Fenomenologia não é o mundo que existe, mas sim o modo como o conhecimento do mundo se dá, tem lugar, e se realiza para cada sujeito. A redução fenomenológica, ou *epoche*, requer a suspensão das atitudes, crenças, juízos, teorias, bem como coloca em suspensão o conhecimento das coisas do mundo exterior a fim de que a pessoa concentre-se tão exclusivamente na experiência em foco, porque esta é a realidade para ela, ou seja, o fundamento da fenomenologia é antes o modo como o conhecimento do mundo acontece, a visão do mundo que o indivíduo tem.

É preciso salientar que, na concepção de redução fenomenológica

o maior ensinamento [...] é a impossibilidade de uma redução completa. Eis por que Husserl sempre volta a se interrogar sobre a possibilidade de redução. Se fôssemos o espírito absoluto, a redução não seria problemática. Mas porque, ao contrário, nós estamos no mundo, já que mesmo nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal que elas procuram captar (porque elas *sich einströmen*, como diz Husserl), não existe pensamento que abarque todo o nosso pensamento. (MERLEAU-POTY, 2014, 10-11, grifo do autor).

Em relação ao pensamento de Merleau-Poty, Triviños (1987, p. 43) afirma que sua descrição do conceito de fenomenologia parece a mais completa, visto que trata-se de primeiro sublinhar as ideias básicas “[...] para, em seguida seguindo o pensamento de Husserl, tratar de descrever.”

O pesquisador que utiliza a abordagem fenomenológica “[...] não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer definição do fenômeno ‘a priori’. Ele inicia interrogando o fenômeno.” (BOEMER, 1994, p. 85). Tal fato não nega que o pesquisador tenha um pensar, tão pouco pressupõe que ele parta de uma estaca zero ou de um vazio. Ele sim, recusa conceitos prévios, as explicações ou teorias preexistentes. “O que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas. O interrogar envolve necessariamente um pensar sobre aquilo que estou interrogando. O meu pré-reflexivo é o meu pensar.” (BOEMER, 1994, p. 85)

Na fenomenologia, o pesquisador não procura uma resposta, uma explicação, mas sim, busca uma compreensão do fenômeno, algo que pede um desvelamento. E para que este fenômeno possa ser compreendido, o pesquisador vai em busca da descrição da experiência utilizando-se dos sujeitos que participaram da pesquisa. Das descrições encontradas, busca-se a captação da essência.

Sob esta ótica, e para concretizar o objetivo geral desta pesquisa, ao apresentar, no capítulo 3 desta dissertação, o panorama histórico e atual da OEI e do projeto *Luces para Aprender*, na perspectiva da educação e das dimensões da competência em informação, nossa intenção é apontar ideias básicas sobre o fenômeno, e, após, pela via da descrição, caracterizar tais dimensões nas narrativas das pessoas ligadas

ao referido projeto. As experiências das pessoas desvelam o fenômeno da competência em informação, na perspectiva da vulnerabilidade social.

Acredita-se que a abordagem fenomenológica adotada na pesquisa, oferece o entendimento acerca dos processos e fenômenos que envolvem a compreensão da OEI sob o foco do aprendizado ao longo da vida, no âmbito do projeto *Luces para Aprender*.

Neste sentido, apresentamos a seguir, como está caracterizada esta pesquisa, os procedimentos usados para a coleta de dados, assim como apresentamos um panorama sobre o ambiente e os sujeitos da pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa pretende contribuir com o conhecimento científico na área da Ciência da Informação, mais especificamente na dimensão social que envolve o estudo do comportamento humano e da sociedade, num contexto que compreende as dimensões da competência em informação, pelo viés da vulnerabilidade social.

Fazer uma pesquisa não é uma tarefa fácil e requer planejamento. Para isso é preciso que se considere questões de classificação, abordagem, objetivo e procedimentos, já que esses aspectos delimitam a busca do que se pretende pesquisar.

Sendo assim, quanto à natureza esta pesquisa é básica, pois objetiva trazer contribuições para a área da Ciência da Informação, mais especificamente para ampliação do campo de estudo da competência em informação por tratar de aspectos relacionados a esta temática, contextualizando-a em comunidade ibero-americana socialmente vulnerável, mas sem aplicação prática prevista dos conhecimentos novos gerados, pelo menos no âmbito desta proposta.

Quanto à forma de abordagem ao problema, a presente pesquisa é qualitativa, que segundo Martins (2004, 2007) não se preocupa com a generalização, tendo como característica, a amplitude e a profundidade, visando uma explicação válida para o estudo. Sendo assim, afirma-se que a pesquisa qualitativa fornece uma compreensão mais detalhada dos significados e das características apresentados pelos sujeitos da pesquisa.

Para Minayo (2015, p. 14, grifo do autor), “[...] o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*”, aprofundando-se tal abordagem no mundo dos significados dos fenômenos que compõem a realidade vivida pelos sujeitos. Tendo em vista que a Ciência da

informação é classificada, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como pertencente ao grupo da grande área das Ciências Sociais Aplicadas⁶, Araújo (2003, p. 21) lembra que “[...] em várias instâncias, existe um espaço específico para a discussão da natureza social dos fenômenos informacionais [...]”.

Considerando-se que a Ciência da Informação, segundo Araújo (2003, p. 25), aproxima-se dos enfoques microsociológicos e interpretativos das ciências sociais, passando a “[...] discutir a realidade como algo que é construído socialmente e não com uma existência em si mesma [...]”, a informação passa a ser compreendida além de “dado”, e com uma concepção de processo, “[...] como algo que vai ser percebido e compreendido de variadas formas de acordo com os sujeitos que estão em relação [...]” (ARAÚJO, 2003, p. 25). Como a realidade informacional dos sujeitos investigados deu-se no âmbito da competência em informação, segundo Belluzzo e Feres (2015, p. 9), “um processo de busca da informação para a construção do conhecimento”, tal característica reforça a perspectiva qualitativa desta pesquisa, já que teve um caráter exploratório e onde o terreno estudado foi mapeado no sentido de ser descrito com detalhes – em termos descritivos e a partir de narrativas –, como afirma Rosa (2015, p. 65).

Quanto aos objetivos do estudo, a pesquisa é exploratória e descritiva. Segundo Figueiredo (2009), as pesquisas exploratórias tornam o problema mais explícito, já que permite ao pesquisador familiarizar-se e melhor compreendê-lo, além de “[...] desenvolver as questões de pesquisa relevantes para o objetivo pretendido [e] determinar variáveis relevantes a serem consideradas num problema de pesquisa.” (CUNHA; AMARAL; DANTAS, 2015, p. 158). Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico, que segundo (MINAYO;

⁶A fim de facilitar as atividades avaliativas, a CAPES divide as 49 áreas de avaliação em dois níveis, por critérios de afinidade. O primeiro nível são os “Colégios” e o segundo nível são as “Grandes Áreas”. Um dos três colégios denomina-se “Colégio Humanidades” que contém três grandes áreas: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes. Na Grande Área das Ciências Sociais Aplicadas encontram-se 7 áreas de avaliação, sendo Comunicação e Informação, uma delas. Designada de área de avaliação nº 31, a Comunicação e Informação engloba as áreas básicas: Comunicação, Ciência da Informação e Museologia, com programas de Pós-Graduação em Arquivologia, Biblioteconomia, Ciência da Informação, Comunicação, Jornalismo e Museologia. (CAPES, 2017, 2018)

GOMES (Org.), 2015; RUDIO, 2015; MINAYO, 2006) deve apresentar como características, ser disciplinada, crítica e ampla:

- a) Disciplinada porque devemos ter uma prática sistemática – um critério claro de escolha dos textos e autores [...]
- b) Crítica porque precisamos estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...]
- c) Ampla porque deve dar conta do ‘estado’ atual do conhecimento sobre o problema [...] o que é tido como conhecido e o que ainda pouco se sabe. (MINAYO; GOMES, 2015, p. 36).

Neste sentido, considerando-se que não foram encontrados, em quantidade expressiva, trabalhos abordando aspectos relacionados com a competência em informação, vulnerabilidade social e minorias, temáticas pouco estudadas na CI, entende-se que esta pesquisa apresenta uma abordagem exploratória. A pesquisa bibliográfica – disciplinada, crítica e ampla – proporcionou maior familiaridade com a aproximação das temáticas propostas com vistas a descrevê-las em associação com as narrativas obtidas nas entrevistas e com a pesquisa documental.

Como uma pesquisa descritiva, buscou de acordo com Triviños (1987), a descrição dos fatos, da população e fenômenos da realidade estabelecida. Uma das características de maior relevância dos estudos descritivos segundo Gil (2011, p. 28), é “[...] a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.” Assim, como a “Fenomenologia no seu estágio inicial elimina a explicação ou explanação e concentra-se no campo da experiência pura” (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984, p.84), esta pesquisa utilizou-se da entrevista narrativa e da pesquisa documental a fim de compreender as experiências dos sujeitos participantes.

2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Quanto aos procedimentos metodológicos, a fim de alcançar as respostas para a questão inicial proposta pela pesquisa, e às perguntas expostas anteriormente, procedeu-se à realização de uma pesquisa bibliográfica para obtenção do aporte teórico e conceitual exigido pela mesma, buscando-se fontes que promoveram o debate de ideias e de conceitos como informação, competência em informação, mediação da informação, vulnerabilidade social, políticas de cooperação, educação,

cultura, organizações governamentais, educação rural e educação do campo e aprendizado ao longo da vida.

Além disso, cabe informar que foi realizado um estudo bibliográfico, entre os meses de dezembro 2017 a março de 2018, com o objetivo específico de: **Identificar estudos acerca da competência em informação e suas dimensões, caracterizando-a como mediadora da democratização da informação e da minimização da vulnerabilidade social.** Pretendeu-se com isso responder ao seguinte questionamento: quais são os estudos da área da competência em informação que abordam as suas dimensões na perspectiva da vulnerabilidade social e sob a ótica de um paradigma social? Diante disso, estabelecemos critérios para a seleção de fontes, e como métodos de buscas de fontes, ficou assim definido:

- As bases escolhidas foram definidas após pesquisa em sites da área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, com indicações de bases confiáveis e confirmadas posteriormente, em pesquisa inicial de reconhecimento no portal de periódico da CAPES.
- O Portal de Periódicos da CAPES, embora no próprio site, na aba missão e objetivos autodenomine-se biblioteca virtual, há alguns autores que o classifica como base de dados. O Portal da CAPES foi escolhido pois recupera os artigos publicados nas bases internacionais escolhidas⁷: Library and Information Science Abstracts – LISA (ProQuest), Library, Information Science & Technology Abstracts with full text (EBSCO), Information Science & Technology Abstracts – ISTA (EBSCO), Web of Science e Scopus.
- Em relação às bases nacionais, foi escolhida a BRAPCI – Base de Dados em Ciência da Informação, da Universidade Federal do Paraná que recupera dados de 57 revistas científicas brasileiras, assim como do Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB). Além disso, a busca também deu-se nos anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação (CBBDD).⁸

⁷ A busca nas bases internacionais, feita por meio da CAPES, deu-se de uma só vez e não em separado, visto que no refinamento foi indicado a varredura apenas nas referidas bases.

⁸ A busca nos anais do CBBDD de 2015 e 2017 foram recuperados por meio da BRAPCI, já que desde 2015 a RBBDD publica os trabalhos do evento, e esta é recuperada pela BRAPCI. Assim, buscas diretamente no site do evento do CBBDD, apenas as do ano de 2013.

- Foram considerados estudos finalizados ou em andamento, publicados em periódicos;

Para a busca avançada, utilizou-se as palavras-chave competência em informação e information literacy, associadas⁹ ao que chamamos de “termos relacionados com a pesquisa”, agrupadas no quadro 1, conforme o idioma português, inglês e espanhol.

Quadro 1 - Termos relacionados com a pesquisa utilizados nas bases de dados

TERMOS RELACIONADOS COM A PESQUISA		
Português	Inglês	Espanhol
competência informacional	information mediation	vulnerabilidad social
alfabetização informacional	social vulnerability	minorías étnicas
letramento	ethnic minorities	dimensiones de la competencia en información
literacia	dimensions of information literacy	alfabetización informacional
fluência informacional		Luces para Aprender
alfabetização em informação (alfin).		mediación
dimensões da competência em informação		alfabetización en información
minorias étnicas		Organización de Estados Iberoamericanos para la

⁹As combinações para a busca, entre as palavras-chave e os termos relacionados foram exaustivas – mas não definitivas – com o emprego de operadores booleanos AND, OR, AND NOT, ou conforme as bases de dados, que utilizam expressões como “com todas as palavras” ou “com qualquer uma das palavras”.

TERMOS RELACIONADOS COM A PESQUISA		
Português	Inglês	Espanhol
		Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
vulnerabilidade social		aprendizaje a lo Largo de la vida
mediação da informação		
Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Cultura e a Ciência (OEI)		
aprendizagem ao longo da vida		

Fonte: elabora pela autora.

Foram selecionados os 40 estudos mais apropriados a esta pesquisa e que contemplam o conceito de competência em informação, a sua evolução, características, dimensões da competência em informação, relação entre competência em informação e mediação da informação, competência em informação enquanto mediadora da democratização da informação e da minimização da vulnerabilidade social. Também foram considerados estudos que apontam evidências de adaptação e resposta para a questão definida como o norte do estudo bibliográfico, como anteriormente descrita.

Ainda na tarefa de alcançar os objetivos da pesquisa, e, em especial conjugar os aspectos metodológicos com atividades relativas à de coleta de dados, esta pesquisa já qualificada anteriormente como descritiva, efetuou a coleta de dados por meio da análise documental disponibilizada pela Secretaria Geral da OEI nas mídias oficiais da organização, via internet e também pela entrevista narrativa.

A análise documental é um exemplo de pesquisa descritiva e recorrendo-se a Flick (2009, p. 237), encontra-se algumas considerações a respeito:

- a) os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais;
- b) devem ser vistos como dispositivos comunicativos produzidos, utilizados e reutilizados para objetivos práticos específicos, e não como dados “não-intrusivos” no sentido de representarem dados sem viés;
- c) os documentos podem representar um acréscimo vantajoso a outras formas de dados se forem considerados seus contextos de produção. (FLICK, 2009, p. 237).

Neste sentido, a utilização e análise de documentos produzidos pela OEI reforçaram este caráter descritivo e ofereceram, como sugere Flick (2009) em relação aos documentos, um elemento esclarecedor às entrevistas realizadas durante a pesquisa. Os documentos selecionados e estabelecidos para análise foram: estatuto e regimento da OEI, documento intitulado “Metas Educativas 2021” pois refere-se ao eixo educação, relatórios, informativos e estatísticas oficiais da OEI em especial os relacionados ao projeto *Luces para Aprender* que serviram para elucidar a pesquisa. Foram utilizados ainda documentos complementares: legislações e tratados de acordos com os países-membros e acordos realizados diretamente com empresas, fundações e organizações abrangidas.

Flick (2009, p. 231) em sua exposição sobre a utilização de documentos como dados na pesquisa qualitativa informa:

Da mesma forma como ocorre com outras abordagens da pesquisa qualitativa, pode-se utilizar os documentos e a análise de documentos como uma estratégia complementar para outros métodos como a entrevista ou a etnografia. [...] Os documentos estão normalmente disponíveis como textos (de forma impressa), podendo também estar na forma de um arquivo eletrônico (por exemplo, um banco de dados).

Tal afirmativa valida a ideia da realização de entrevista narrativa, com apoio da análise de documentos disponibilizados pela OEI. Para os propósitos desta pesquisa, e, tendo em vista a solicitação encaminhada por esta pesquisadora, envios prévios de documentos foram realizados desde a fase inicial da pesquisa, pela Coordenadoria

de Desenvolvimento de Cooperação Técnica da OEI – Brasil cujo escritório está localizado em Brasília – DF, tendo sido esta definida pela Organização como ponto de contato com a sede em Madri ou quaisquer outros escritórios de países ibero-americanos.

A pesquisa documental constitui-se em rica fonte de dados, “[...] buscando novas e/ ou interpretações complementares”, de acordo com Godoy (1995, p. 21) o que acredita-se a tornou pertinente e vantajosa para a realização deste trabalho, em virtude da riqueza de documentos disponíveis para análise. Assemelha-se à pesquisa bibliográfica, estando a diferença entre ambas nas fontes de informação. Gil (2011, p. 51) afirma que “[...] a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”, diferentemente da pesquisa bibliográfica que traz contribuições de diversos autores sobre algum assunto. Esta pesquisa portanto, trabalhou nos dois vieses, documental e bibliográfico.

Ainda em relação à pesquisa documental Flick (2009) aborda sobre o uso de documentos como dados, mais do que a mera finalidade de análise de textos. O pesquisador deve sempre pensar em quem produziu determinado documento, com que finalidade e após a decisão por utilizá-lo, compreendê-los como meios de comunicação. E mais,

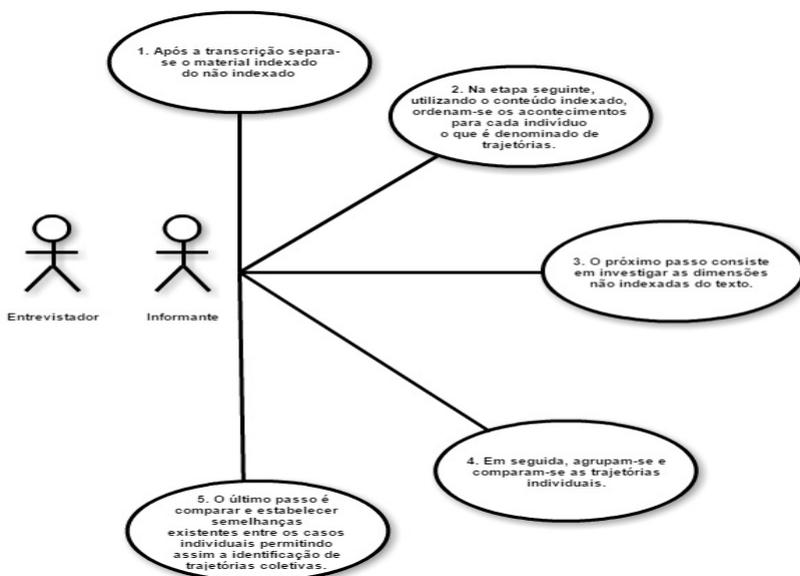
Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um **tópico da pesquisa**: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidos, e assim por diante. (FLICK, 2009, p. 233, grifo nosso)

De acordo com Silva et al. (2009, p. 4561), em estudos de abordagem qualitativa, na pesquisa documental, a análise dos dados “[...] deve procurar o que está além do escrito, para que se possa chegar a interpretação das informações.” Martins e Théóphilo (2016, p. 86) afirmam que um estudo pode empregar exclusivamente a pesquisa documental, mas em alguns tipos de pesquisa, conforme o seu desenvolvimento, “[...] poderá ser uma fonte de dados e informação auxiliar, subsidiando o melhor entendimento de achados e também corroborando evidências coletadas por outros instrumentos e outras fontes [...]”. E este foi o intuito com a escolha da referida técnica.

Procedeu-se ainda à entrevista narrativa, que de acordo com Jovchelovitch e Bauer (2015), proporciona a reconstrução dos acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes (na entrevista narrativa, o entrevistado é identificado como “informante”). A técnica de coleta de dados, entrevista narrativa ou narrativa improvisada, foi desenvolvida pelo sociólogo alemão Fritz Schütze que a empregou pela primeira vez em um projeto de pesquisa que investigava mudanças coletivas em uma sociedade que havia passado por um processo de reestruturação na década de 1970 e o foco da mesma estava voltado para ações dos atores políticos locais (WELLER; OTTE, 2014). Fazemos uma analogia com a presente pesquisa que investigou uma comunidade, vinculada ao projeto *Luces para Aprender* que também passou por mudanças coletivas em virtude da instalação de placas geradoras de energia fotovoltaica, nas escolas sem energia elétrica, e que também envolve articulações políticas, estas voltadas à educação, em especial à aprendizagem ao longo da vida (OEI, 2010; [2015?], 2012).

A interpretação da narrativa pode seguir diversas técnicas ou métodos, conforme Muylaert et al. (2014) sintetizam de maneira didática e representada na figura 1:

Figura 1: Análise de entrevistas narrativas



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de MUYLAERT et al., 2014).

A escolha da entrevista narrativa permitiu que se fosse além da mera transmissão de informações ou conteúdo. O que se buscou foi que as experiências pudessem ser reveladas, pois aspectos importantes e basilares estão envolvidos para a compreensão tanto do informante quanto do contexto em que o mesmo está inserido, auxiliando na aproximação entre pesquisador e realidade investigada.

Reportando-nos a Weller e Otte (2014), as autoras afirmam que Schütze parte do princípio de que com a narração, o informante torna-se mais propenso a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos. Assim, segundo as autoras, esse tipo de técnica “[...] busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências.” (WELLER; OTTE, 2014, p. 327)

Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 95) a consideram como “[...] uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com

características específicas [...]”. Para o êxito da entrevista narrativa, Flick faz algumas considerações destacadas a seguir:

Uma pré-condição para o sucesso na condução da entrevista é explicar o caráter específico da situação de entrevista ao entrevistado. Para este propósito, sugere-se que se dê uma atenção especial à explicação, em detalhes, dos objetivos e dos procedimentos durante a fase de recrutamento de entrevistados.[...] Contudo, as intervenções estruturadoras, por parte do entrevistador situam-se com maior clareza do que em outros métodos – por ficarem restritas ao início e ao final da entrevista. O esquema que é produzido dessa forma permite ao entrevistado que o desdobramento de suas opiniões ocorra, o máximo possível, sem obstrução do entrevistador. Assim, esse método tornou-se uma forma de explorar o potencial das narrativas como fonte de dados para a pesquisa social. (FLICK, 2009, p. 170-171)

Recorrendo a Weller e Zardo (2013), as autoras destacam três etapas principais, segundo a entrevista narrativa proposta por Schütze:

1º A entrevista inicia-se com uma pergunta narrativa, formulada de forma a abordar a trajetória de vida (ou parte dela), dependendo do interesse e do objeto de estudo.

2º Exploração do potencial narrativo dos temas transversais ou de fragmentos que possam ter sido expostos de maneira resumida na primeira fase da entrevista.

3º Deverá ser feita a descrição abstrata de situações, percursos, contextos e eventos que se repetem.

Em virtude da distribuição geográfica dos entrevistados – Brasil, Espanha e Uruguai – utilizou-se a modalidade de entrevista *on-line* que segundo Cunha, Amaral e Dantas (2015, p. 229) “[...] pressupõe as mesmas etapas de planejamento, preparação e construção de roteiro requerido pela entrevista presencial ou telefônica, embora seja realizada via internet.” O autor apenas faz considerações a respeito do tom da espontaneidade e informalidade que dependerá da familiaridade do pesquisador e dos entrevistados com a tecnologia utilizada. E reforça o intuito da técnica que é “[...] o de fazer com que a entrevista se assemelhe tanto quanto possível a uma conversa natural, estimulando

que o respondente fique à vontade para se expressar.” (CUNHA; AMARAL; DANTAS 2015, p. 230)

Quanto à entrevista narrativa, informa-se que no projeto inicial, os sujeitos participantes seriam do Paraguai. No entanto, em virtude das dificuldades iniciais encontradas, tais como demora nas devolutivas dos e-mails, falta dos contatos dos professores a serem indicados pelo Ministério da Educação do Paraguai e repassados ao Escritório da OEI daquele país, informações de que a internet não funcionava nas aldeias indígenas, foram decisivos para que se recorresse ao Escritório da OEI em Brasília solicitando a troca de país para o Uruguai, em virtude do período para a conclusão da pesquisa. Por meio de leituras no site da OEI e de jornais informando sobre o projeto LPA, identificou-se que no Uruguai, o mesmo entrava em uma segunda fase, tendo sido um dos países pioneiros na implantação do projeto. Apesar da escolha inicial pelo Paraguai ter sido em virtude da localização geográfica – o país faz fronteira com o Mato Grosso Sul, estado de origem da pesquisadora – viu-se na realidade do Uruguai uma possibilidade de melhor êxito maior agilidade para a coleta de dados.

Realizados os primeiros contatos para a troca do país, mas não do projeto, que continuou sendo o LPA, iniciaram-se as entrevistas, cujo cronograma segue no quadro 2.

Quadro 2 - Cronograma das entrevistas

Data da entrevista	Sujeito da pesquisa	Duração
08/02/2018	Uruguai – Informante A	00:43:40
1º/03/2018	Espanha – Informante B	00:49:22
16/03/2018	Brasil – Informante C	00:32:33
04/04/2018	Brasil – Informante D ¹⁰	00:33:18
16/04/2018	Uruguai – Informante E	00:24:45
18/04/2018	Uruguai – Informante F ¹¹	00:09:10

Fonte: elaborado pela autora.

As entrevistas foram realizadas por vídeo, via Skype¹². Foi utilizado o programa *AisseeSoft Screen Recorder*, um software pago,

¹⁰ A proposta inicial previa a entrevista de apenas 01 sujeito do escritório da OEI no Brasil, no entanto, durante a entrevista com o mesmo, descobriu-se que, diferentemente de informação repassada por telefone à época da elaboração do projeto a ser qualificado, o LPA foi implantado no Brasil em três escolas do Ceará e tal ação foi em conjunto com a Universidade Federal do Ceará (UFC). O projeto deveria ser implantado em escolas que não possuíam energia elétrica, o que foi constatado que no Brasil essa era uma realidade de escolas indígenas, mas que devido à burocracia de implantar o projeto em regiões protegidas, o mesmo não seria possível. Para aproveitar os recursos do projeto, que já existia, a OEI Brasil fez então um acordo com o governo do Ceará, levando para esse estado, o LPA. Após a implantação das placas solares e treinamento dos professores, o projeto foi concluído, não tendo sido dado continuidade ou ampliação, como acontece em outros países. Assim, após ter surgido esse segundo sujeito que é da UFC, decidiu-se entrevistá-lo também, já que, embora o foco não seja o projeto no Brasil, ouvi-lo ajudaria a compreender aspectos envolvendo a competência em informação, o tema foco desta pesquisa.

¹¹ O informante F não usava *Skype* e não tinha perfil no *Facebook*, por isso as perguntas foram respondidas por mensagem de voz usando o *Whatsapp*, software que “[...] oferece suporte ao envio e recebimento de uma variedade de arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos, compartilhamento de localização e também textos e chamadas de voz.”(WHATSAPP, 2018).

¹² De acordo com Braga e Gastaldo (2008), o *Skype* constitui-se em um “[...] programa de distribuição gratuita (freeware) que permite conversações simultâneas de áudio e vídeo através de computadores, além de

cuja assinatura permite a captura de áudios e vídeos. Para a economia de espaço e agilidade em possíveis *uploads* dos materiais coletados, optou-se pela gravação dos áudios, menos pesados que os vídeos. Além disso, nas entrevistas em que o idioma foi o espanhol, contou-se com a presença de uma intérprete¹³ para que ruídos na comunicação fossem evitados.

A preparação inicial para a coleta de dados utilizando as entrevistas narrativas, deu-se com a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, em agosto de 2017, tendo sido o parecer substanciado emitido em novembro, conforme Anexo A. Neste íterim, alguns novos documentos foram solicitados, outros precisaram ser adequados conforme orientação e exigência do comitê. Destaque para a Declaração do responsável pela instituição da coleta de dados (Apêndice C) que mesmo tendo sido assinado por funcionário da OEI no Brasil, delegado pela sede em Madri, precisou ser confirmado já que não foi aceito pelo comitê. Assim, a OEI precisou emitir uma declaração explicativa dando validade para a declaração anteriormente emitida e assinada, conforme Apêndice D. Por isso, as entrevistas só puderam ser agendadas depois da aprovação do comitê, tendo em vista que o mesmo prevê o texto do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante no Apêndice A, que todos os sujeitos participantes da entrevista precisaram assinar e estar de acordo com as condições estabelecidas para a coleta de dados, ou seja, a entrevista narrativa. O envio e a devolução do TCLE foram feitos com os Formulários Google.

Quando o parecer do comitê foi divulgado, final de novembro de 2017¹⁴, ao entrar em contato com o escritório da OEI no Uruguai, pela primeira vez em 13 de dezembro de 2017, para agendamento das entrevistas com os técnicos da Organização e professores das escolas participantes do LPA, foi recomendado que se fizesse novo contato a partir de 2018, já que as escolas estavam no final do período letivo, com

teleconferências, ligações de e para telefones fixos e celulares, entre outros recursos". Ver mais detalhes em: www.skype.com

¹³ Izabela Micuinha Farias, graduada em Relações Internacionais pelo Centro Universitário de

Campo Grande - UNAES (Campo Grande, MS).

¹⁴ Até então, a ideia seria fazer com o LPA do Paraguai, conforme explicado no corpo do texto. Não obtendo os retornos iniciais necessários e com a aprovação do comitê divulgado, para fins de agilização é que mudou-se para o Uruguai.

previsão de retorno apenas em março. E os técnicos que poderiam ajudar, em período de férias ou recesso.

Como a OEI dependia da direção de Educação Rural, um departamento do *Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)*¹⁵ para repassar a lista atualizada de professores que pudessem colaborar com a pesquisa, o tempo foi passando e diante da impossibilidade de aguardar por mais tempo, o escritório da OEI enviou o contato de três professores, indicados pela coordenação de escolas. Dos três contatos, apenas 2 deram retorno. Posteriormente, mais seis contatos foram repassados pelo escritório da OEI no Uruguai, no entanto, não obteve-se retorno.

Para a realização das entrevistas, conforme cronograma indicado no quadro 2, os participantes foram conectados por e-mail. Mediante aceite para participação na pesquisa, os mesmos deixados à vontade para agendar dia e horário que lhes fossem mais apropriados. O TCLE foi enviado a cada participante, com 1 ou 2 dias de antecedência da realização das entrevistas, evitando gerar menos desconforto, ou perda de tempo, ficando o dia agendado com os mesmos, apenas para a realização da referida entrevista.

2.4 O AMBIENTE E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Cunha, Amaral e Dantas (2015) caracterizam população ou universo de uma pesquisa como “[...] o agregado de todos os casos que se enquadram em um conjunto de especificações previamente estabelecidas.”. Ou seja, é a totalidade de indivíduos com características iguais ou semelhantes que definirão um determinado estudo. Sendo impossível considerar a total abrangência do universo, costuma-se trabalhar com amostras.

O universo desta pesquisa compreende a OEI, que tem a sua atuação na cooperação entre os povos ibero-americanos, para as áreas da educação, ciência e cultura¹⁶. Deste universo, os sujeitos escolhidos para

¹⁵ CEIP é um órgão da Administração Nacional de Educação Pública responsável pelo ensino da Educação Básica e Primária do Uruguai.

¹⁶ A OEI, criada em 1949 foi resultado de um acordo estabelecido no Primeiro Congresso Ibero-americano de Educação, celebrado em Madri. Em princípio, era denominada de Escritório de Educação Ibero-Americana, e com caráter de agência internacional. Em 1954 ganhou o status de organismo intergovernamental. Os primeiros estatutos da OEI foram

participar da pesquisa foram: a) 1 representante da OEI em Espanha; b) 1 representante da OEI no Uruguai; c) 2 professores do projeto *Luces para Aprender*¹⁷; d) 2 representantes da OEI no Brasil¹⁸.

A Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Cultura e a Ciência (OEI) faz parte do Sistema Ibero-Americano Intergovernamental constituído por cinco organismos internacionais: a Secretaria Geral Ibero-Americana, e os Organismos Ibero-Americanos Setoriais que são: a Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, OEI; a Organização Ibero-Americana de Juventude, OIJ; a Organização Ibero-Americana de Segurança Social, OISS; e a Conferência de Ministros da Justiça dos Países Ibero-Americanos, COMJIB. (SEGIB, 2018).

O governo da OEI é exercido por três órgãos, por meio dos quais cumpre os seus objetivos (OEI, 1985a):

- a) Órgão legislativo – Assembleia Geral que é a suprema autoridade constituída por Delegações Oficiais dos Estados-Membros e cuja sede está localizada na cidade de Madri, na Espanha; Reúne-se a cada quatro anos, no último quadrimestre do ano. A XII Assembleia Geral da OEI, realizada em 2014 na Cidade do México, elegeu pela primeira vez um brasileiro para presidir a Secretaria Geral da Organização. (OEI, 2014a).
- b) Órgão delegados – Conselho Diretivo (É um órgão de governo e de administração, integrado por Ministros do ramo da Educação ou Representantes. O secretário geral da OEI é o presidente do Conselho Diretivo) e Secretaria Geral (Constitui-se em direção executiva, com representatividade perante as relações com os Governos em geral, Organizações Internacionais e entidades associadas. O titular da Secretaria Geral é eleito pela Assembleia Geral por votação absoluta);
- c) Órgão de consulta – Conferências Ibero-americanas convocadas para fortalecer o processo educativo, científico e cultural e dar-se-ão sob as

aprovados em 1957 e esteve vigente até 1985, quando seus objetivos foram estendidos e houve a modificação do nome para o atual, passando englobar a cultura, ciência e tecnologia. (OEI, [2017a]). O capítulo 3 detalha o panorama histórico e atual da OEI.

¹⁷ Os professores não são do quadro de servidores da OEI, mas foram considerados dentro deste universo porque estão ligados ao projeto que é uma iniciativa da Organização.

¹⁸ Um dos sujeitos é da Universidade Federal do Ceará, mas foi considerado dentro desta amostra pois foi indicado pela representante da OEI Brasil por ter participado do treinamento com os professores onde o projeto funcionou no Brasil, no Ceará.

denominações de *Conferencia Iberoamericana de Educación*, *Conferencia Iberoamericana de Ciencia y Tecnología* ou *Conferencia Iberoamericana de Cultura*, de acordo com os eixos específicos.

Integram a OEI, os Estados-Membros de pleno direito, que são os países ibero-americanos que tem como língua oficial o português ou o espanhol e compõem a comunidade de nações, formada por Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Equador, El Salvador, Espanha, Guatemala, Guiné Equatorial, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela, estando estabelecido em regimento e estatuto dois diomas oficiais, o espanhol e o português. (OEI, 1985b; SERIKAWA, 2016).

A OEI conta ainda com países observadores da qual fazem parte uma comunidade de países que adotam o português como língua oficial, na África e na Ásia: Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste. Alguns países que não adotam o português ou o espanhol como língua oficial também são membros observadores, a saber: Antígua y Barbuda (inglês), Bahamas (inglês), Barbados (inglês), Belice (inglês), Filipinas (inglês e língua filipina), Granada (inglês), Haiti (língua francesa, língua crioula haitiana), Ilhas Turcas y Caicos (inglês), República Árabe Saharai Democrática (língua oficial não tem; línguas regionais: árabe, espanhol e berbere), San Cristovão e Neves (inglês), São Vicente e as Granadinas (inglês), Santa Lúcia (inglês) e Trinidad e Tobago (inglês). (SERIKAWA, 2016).

A escolha dos sujeitos deu-se pelo fato de que são representativos em suas áreas e de que a entrevista com especialistas¹⁹ é um procedimento bastante utilizado na área da Educação, em especial nos estudos sobre avaliação de políticas educacionais, segundo Weller e Zardo (2013). As autoras citam ainda Meuser e Nagel, professor e professora alemães, que afirmam que especialistas são aqueles que de alguma forma são responsáveis por conceber, implementar e controlar um programa. Ou ainda, aqueles que possuem um acesso privilegiado a informações sobre grupos, conselhos administrativos e sobre processos de decisão, não só do alto escalão, mas também os especialistas que ocupam cargos intermediários.

¹⁹ A entrevista de especialistas é considerado um método de pesquisa qualitativa, destinada a explorar o conhecimento especializado, e cujo desenvolvimento e aplicação tem sido encontrado com mais frequência desde os anos de 1990. (MEUSER; NAGEL, 2009).

Nesta perspectiva, pode-se dizer que, dependendo da função que exercem, os sujeitos selecionados são representativos e vivenciam três dimensões/visões experienciais que envolvem o LPA: uma visão administrativa geral, uma administrativa regional e a visão dos professores. Se esses sujeitos se situam ou vivenciam um fenômeno educacional – e aqui abarcamos a competência em informação, pois é num ambiente educacional que tentamos compreendê-la – pode-se dizer que os mesmos (os sujeitos) estão credenciados para ajudar a entender o fenômeno. Para justificar tal afirmativa, recorre-se a Bicudo e Espósito que afirmam:

Na pesquisa fenomenológica educacional sempre haverá um sujeito, numa situação, vivenciando o fenômeno educacional.

Deve-se atentar que esta situação está no mundo da experiência, o “mundo vivido” que só se constituirá a partir de um sujeito que o vivencie. Ele, o sujeito que experiencia, é nosso alvo pois só se pode olhar as “coisas mesmas” a partir do momento em que elas se manifestam para o sujeito que as interroga. (BICUDO; ESPÓSITO, 1997, p. 25).

Uma pesquisa fundamentada na fenomenologia jamais abandona o solo da experiência, posto que o “homem é de início ser-nomundo” (DARTIGUES, 1973, p. 48). Neste sentido, os informantes selecionados permitiram trabalhar com a realidade tal como foi vivida e narrada.

Nos próximos capítulos, serão abordados aspectos teóricos e conceituais acerca da competência em informação e suas dimensões, contextualizando-as em ambiente de aprendizagem de comunidades vulneráveis.

Para tanto, inicia-se com um panorama atual e histórico da OEI e do LPA, visto ser importante conhecer o ambiente específico em que se investiga a competência em informação. Acredita-se que assim, políticas ou programas voltados à temática serão melhor desenvolvidos, aplicados e compreendidos em sua amplitude. Deste modo, contemplamos o **objetivo específico a** deste estudo.

Quando se fala de competência em informação e suas múltiplas dimensionalidades, também cabe fazê-lo refletindo sobre a sociedade da informação e dos direitos humanos, já que muitas vezes esses direitos são violados, levando comunidades a situações de vulnerabilidades

múltiplas, colocando-as numa rede de difícil desvencilhamento, que acaba por subtrair ainda mais as condições que lhes proporcionem cidadania, autonomia e capacidade de reflexão perante o mundo em que vivem.

A OEI, por meio do LPA e de suas inúmeras ações, em busca de uma educação equitativa, pode ser entendida como mecanismo de mediação da informação e do conhecimento, na medida em que institui programas de aprendizagem ao longo da vida. Tal atuação, pretende se dar em diversos eixos, e o da educação em escolas rurais, ganha reforço com o LPA.

3 PANORAMA HISTÓRICO E ATUAL DA OEI E LPA: PROMOVENDO A EDUCAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Cultura e a Ciência (OEI) tem os seus primórdios em 1949, quando em Madri reuniram-se mais de setecentos educadores provenientes de países da Ibero-América, com o objetivo de atender as necessidades da criação de um instrumento para a cooperação multilateral entre os povos, reunião esta, em que ficou declarada formalmente a existência de “un modo de pensar y de ser iberoamericanos” (OEI, 1999). Da criação do seu primeiro estatuto, em 1951, como uma organização não governamental, muitos avanços foram sendo feitos ao longo dos anos, para que os objetivos iniciais fossem ampliados e consolidados. Um marco histórico da OEI deu-se em 1955 quando o governo espanhol reconhece a Organização como um organismo internacional de caráter governamental e também em 1985, quando o seu estatuto foi reestruturado, com modificação da denominação Escritório de Educação Ibero-americana para a atual, mantendo a sigla OEI, mas tendo principalmente seus objetivos ampliados. (OEI, 1999).

Em todos os eixos em que atua, a OEI [2017a] estabelece metas que visam contribuir para o fortalecimento dos povos ibero-americanos, valorizando a cultura do conhecimento, a integração entre os seus povos, alcançando assim a tão esperada solidariedade, compreensão mútua e a paz que muitas vezes fica comprometida, por falta de perspectiva em uma educação que promova igualdade maior entre os povos, realidade de fome e miséria que se instala por falta de perspectivas e oportunidades de crescimento econômico de um país ibero-americano. Por isso, a Organização credita na educação, na ciência, na cultura a chance de mudar realidades desfavoráveis a esses povos.

No **eixo educação** a OEI ([2017b]) visa incrementar os níveis de qualidade dos sistemas educativos, preservando, estimulando ou implementando ações que influem positiva e decididamente no desenvolvimento das políticas educacionais “para todos”. Educação “para todos” está estreitamente ligada com a cidadania e a democracia, com uma educação que satisfaça as necessidades básicas de aprendizagem e que deve incluir o aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser, mas como alerta Rios (2002, p. 116):

Não basta ter o direito de participar, mas é preciso que se criem condições efetivas para esta participação. Quando à democracia política não

corresponde uma democracia econômica e social, prejudica-se a cidadania.

Assim, é por esta visão que entende-se que a OEI se propõe a colaborar com os estados-membros e para tais fins, estabelece dois eixos programáticos centrais, sendo o primeiro, “Educação, Sociedade e Desenvolvimento” com duas linhas de cooperação: “Cidadania, Democracia e Valores em Sociedades Plurais” e “Educação e inclusão social”. Já o segundo eixo denominado “Sistemas Educacionais, Atores e Práticas” com as linhas: “Atenção integral à primeira infância”, “Inovações no ensino médio”, “Educação básica”, “Educação superior”, “Administração e avaliação educacional”, “Condição e profissão docente” visam práticas de melhorias na qualidade do ensino em suas diversas etapas e sob diversas perspectivas que vão da inovação à administração escolar (OEI, [2017b]).

O **eixo cultura** está centrado em quatro grandes pontos: o conhecimento das políticas e legislações culturais dos países da Ibero-América; a capacidade de gestão cultural; o diálogo e o tratado regional; e as visões compartilhadas e acordos que facilitem a inserção nos processos globais. Para isso trabalha com dois grandes eixos programáticos “Diversidade Cultural” e “Cultura e Desenvolvimento”. Cada um com duas linhas de cooperação, sendo parte do primeiro eixo, o “Patrimônio cultural” e as “Línguas e culturas”. O segundo eixo, por sua vez contempla as linhas: “Gestão cultural e políticas culturais” e “Cultura e economia” (OEI, [2017c]).

O **eixo Ciência** é baseado em um projeto para a compreensão da Ciência, Tecnologia, Sociedade e Inovação que visa o fomento do desenvolvimento da Sociedade da Informação e do conhecimento, tendo como base a inovação tecnológica, assim como o incremento da cultura científica da sociedade, com o apoio cidadão, constituindo-se pilar imprescindível e condição de progresso e sustentabilidade. Assim como a cultura, constitui-se em dois eixos que norteiam o programa, “Ciência e Sociedade” e “Inovação Tecnológica e Políticas Públicas”, cada qual com duas linhas de cooperação, sendo respectivamente, “Estudos sociais da ciência, da tecnologia e da inovação (CTS+I)”, “Ciência, tecnologia e participação pública”, “Fortalecimento dos sistemas de inovação” e o “Fortalecimento das administrações públicas nos processos de modernização tecnológica” (OEI, [2017d]).

Cada um dos eixos anteriormente abordados possuem documentos que pautam as ações da OEI, estando os mesmos em

conformidade com o seu estatuto e regimento, e com ações realizadas ao longo da existência e permanência da Organização na sociedade ibero-americana. Na atualidade são três os documentos carro-chefe, todos eles conversando entre si: “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*” (2010), “*Avanzar em la construcción de un espacio cultural compartido: desarrollo de la Carta Cultural Iberoamericana*” (2012) e “*Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social: un programa iberoamericano en la década de los bicentenarios*” (2014).

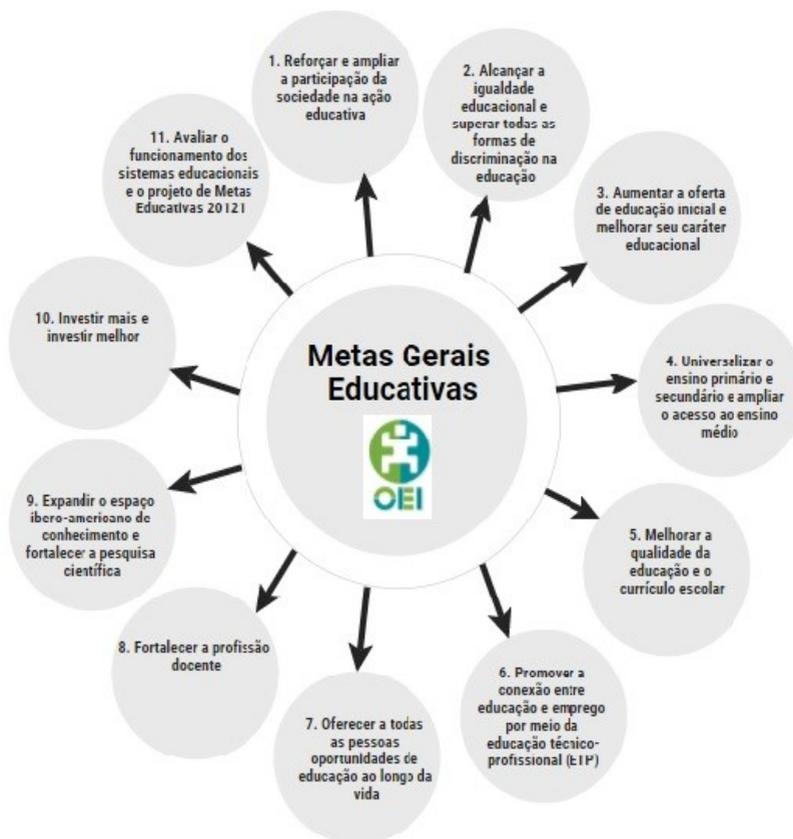
A presente proposta pretende se pautar no eixo educação, mais especificamente em projeto denominado *Luces para Aprender* (LPA) que nasceu em virtude dos programas e propostas de avanço na qualidade do ensino estabelecidos no documento Metas Educativas 2021. Neste documento organizado pela OEI (2010), reconhece-se a necessidade em melhorar a qualidade da educação e das competências dos alunos, que devem estar alinhadas com as demandas exigidas pela sociedade do conhecimento e da informação. De acordo com o mesmo documento, faz-se imprescindível ainda a incorporação das novas tecnologias ao processo ensino-aprendizagem, bem como a necessidade de currículos em consonância com as competências necessárias para a integração dos alunos de forma ativa na sociedade e também no mundo do trabalho.

A Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) configura-se como um organismo de caráter intergovernamental para a cooperação entre os países ibero-americanos. O seu campo de atuação refere-se à promoção da educação, da ciência, da tecnologia e da cultura no contexto do desenvolvimento da sociedade, da democracia e da integração regional. Está presente em todos os países onde se fala o castelhano e o português, na América Latina, Caribe e Península Ibérica. A sede representada pela Secretaria Geral está localizada em Madri, Espanha, e os Escritórios Regionais estão instalados em Andorra, Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Costa Rica, Chile, Cuba, República Dominicana, Equador, em El Salvador, na Guatemala, Honduras, México, na Nicarágua, no Panamá, no Paraguai, Peru, Portugal, Uruguai e Venezuela (OEI, [2017e]).

A OEI se estrutura em torno de três vertentes que organizam e orientam suas ações: educação, ciência e cultura (RUBIM; PITOMBO; RUBIM, 2005; OEI, 1999, On-lineb). No eixo de ação referente a Educação, prioriza espaços de compartilhamento e trocas de informação e conhecimento, especialmente em fóruns e conferências, promovendo a

aprendizagem e fortalecendo o processo educativo em uma comunidade de nações. Este eixo visa a implementação de estratégias que possam melhorar a qualidade educacional, e, em especial os que contam com piores condições de origem incentivando a capacidade democratizadora da educação (OEI, [2017b]). No documento “Metas Educativas 2021” são indicadas 11 metas gerais (conforme figura 2), cada meta por sua vez contempla as metas específicas (totalizando 27), assim como os 38 indicadores e nível de êxito a ser alcançado.

Figura 2: Metas gerais do Programa Metas Educativas 2021



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de OEI, 2008).

A meta geral nº 7 que refere-se ao aprendizado ao longo da vida possui duas metas específicas, a saber: “garantir o acesso à educação das pessoas jovens e adultas com maiores desvantagens e necessidades”; e, “aumentar a participação dos jovens e adultos em programas de formação continuada presencial e a distância” (OEI, 2010). Percebe-se nessas metas específicas a intenção da OEI em dar uma atenção a pessoas em condições de vulnerabilidade²⁰, priorizando a inserção das mesmas em programas que contemplem a educação continuada, o que só será possível através da implementação de ações que efetivamente contemplem o desenvolvimento da competência em informação em todas as suas dimensões.

Outrossim, o cumprimento das metas prevê a realização de vários programas e projetos que estão sendo ou serão desenvolvidos, os quais são apresentados na figura 3 (OEI, 2010):

Figura 3: Programas de ação OEI



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de OEI, 2010).

²⁰ Ao referir-se aos vulneráveis ou à vulnerabilidade, na leitura do Metas Educativas 2021, a OEI faz referências a vários tipos de vulnerabilidade, em especial à social, econômica e educativa. Em vários momentos refere-se aos vulneráveis como aqueles que pertencem a minorias étnicas e culturais discriminadas, crianças, jovens e adultos que apresentam necessidades educativas especiais ou que não tiveram oportunidades de estudar, grupos historicamente excluídos, alunos indígenas, afrodescendentes, alunos com deficiência, em situação de pobreza ou alunos de zonas rurais, as meninas e as jovens, os que vão à escola fora de seus países de origem por suas famílias terem que emigrar, ou estudantes que têm necessidades educacionais especiais associadas a condições de incapacidade.

Cada um dos programas apresentados na figura 3 possui projetos e ações que buscam atingir as metas educativas (representadas na figura 2). O *Luces para Aprender* é um projeto que vem implementar o Metas Educativas, constituindo-se em iniciativa que pretende enfrentar os desafios “não resolvidos” na região ibero-americana, como o acesso à educação pública de qualidade que ofereça melhores oportunidades aos jovens que vivem em condições de pobreza e desigualdade, bem como otimização dos processos de aprendizagem e comunicação (OEI, [2015a?]). E é por meio desse projeto que pretendemos investigar as dimensões da competência em informação, objeto de estudo desta proposta de pesquisa.

As ações da OEI são variadas, envolvendo assessoria técnica em diversos campos do conhecimento, formação de recursos humanos, pesquisas, publicações e promoção de parcerias internacionais, favorecendo diferentes segmentos da sociedade. Devido a sua forma organizativa e a abrangência de suas ações, elegemos a OEI como campo empírico da nossa pesquisa a fim de compreendermos a configuração das dimensões da competência em informação no projeto LPA.

Segundo OEI (2012), *Luces para Aprender* (LPA) é um projeto nascido em setembro de 2011, a partir das reuniões e discussões durante a “XXI Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación” realizada no Paraguai, considerado como importante apoio para o avanço das metas estabelecidas no documento Metas Educativas 2021. Consiste basicamente nas seguintes linhas de ação ou objetivos: o fornecimento de painéis solares (tecnologia), conectividade, sustentabilidade, formação de professores e envolvimento da comunidade.

Os painéis solares são instalados em escolas sem energia elétrica e geralmente de difícil acesso. A utilização de energia renovável, neste caso, a energia solar, fomenta a sustentabilidade e incentiva o respeito ao meio ambiente. Jovens da comunidade também serão treinados para que possam fazer a manutenção dos painéis solares, gerando assim inclusive fontes alternativas de trabalho. É entregue ao menos um computador para cada escola.

De acordo com informações encontradas no site, a OEI (2012) declara “En la sociedad de la información, la ausencia de conectividad es un mecanismo de marginación y de inequidad”. Por isso, a conectividade é um dos elementos pilares do LPA. Através da conectividade os alunos e a comunidade poderão se interligar através da

internet. Isso poderá minimizar as mazelas advindas de quem vive à margem de uma sociedade que promove o acesso à informação e ao conhecimento, ampliando assim os horizontes de pessoas que vivem em estágio de vulnerabilidade social, econômica, cultural, dentre outras, entre elas a tecnológica. Assim é que juntaram-se a OEI, Fundación Elecnor²¹, Ministério de Educação e Cultura do Uruguai, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)²², Administración Nacional de Usinas y Trasmisiones Eléctricas (UTE)²³ e o Plan Ceibal²⁴, para “[...] desarrollar el proyecto en 72 escuelas rurales, para que todas las escuelas del país tengan acceso a la energía y a la conexión de internet.” (OEI, [2015a?]).

Aos professores do LPA são oferecidos cursos de formação na incorporação de tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula. As novas tecnologias e a inovação nos recursos didáticos e pedagógicos visam a implementação das atividades em sala de aula, o que se traduz em possibilidades e efetivação de uma educação de melhor qualidade, oferecendo instrumentos para que possam enfrentar os desafios que se apresentam na Sociedade da Informação e do Conhecimento, capacitando cidadãos para o acesso às informações, dando-lhes a oportunidade de munir-se de informação que possibilite por exemplo a tomada de decisões. A comunidade em geral é conclamada a participar e se apropriar da iniciativa, com a proposição de encontros e participação comunitária das atividades escolares; o objetivo é fazer da escola um ponto de encontro, com o desenvolvimento de

²¹ Entidade privada sem fins lucrativos, ligada ao Grupo Elecnor, operante no ramo de infraestruturas, energia e água, presente em diversos países, incluindo o Uruguai (FUNDACIÓN ELECENOR, 2018).

²² Entidade autônoma responsável pelo planejamento, gestão e administração do sistema público de educação em diversos níveis, em todo o território uruguaio (ANEP, 2018).

²³ É uma empresa de propriedade do Estado uruguaio que se dedica às atividades de geração, transmissão, distribuição e comercialização de energia elétrica, prestação de serviços e consultoria (UTE, 2018).

²⁴ Plano de inclusão e igualdade de oportunidades, ligado à Fundación Ceibal, que visa apoiar com tecnologias as políticas educativas uruguaias. A Fundación Ceibal, por sua vez, “[...] é uma instituição que promove, apoia e produz pesquisas de excelência no campo da educação e tecnologia, na busca do desenvolvimento e uso do conhecimento científico.” (PLAN CEIBAL, 2018, tradução nossa).

atividades culturais, alfabetização, formação *on-line* e de atividades de lazer.

Belluzzo e Feres (2015) quando abordam a inter-relação entre competência em informação, redes de conhecimento e as Metas Educativas 2021, afirmam:

As ‘Metas Educativas 2021’ focalizam a questão do *aprendizado ao longo da vida*, como sendo a necessidade de um aprendizado contínuo e ao longo da vida, abrindo possibilidades para avaliar e reconhecer aprendizados realizados por meio de experiências pessoais, no trabalho ou com a vida, incluindo-se mecanismos para a obtenção da informação, participação em redes de aprendizagem e corporativas.” (BELUZZO; FERES, 2015, p. 23, grifo do autor)

Luces para Aprender, como a própria Organização declara no site, é um projeto que nasce para alavancar o Metas 2021, ao lado de outros programas e projetos. A constatação de que nos documentos, relatórios, folders, vídeos de divulgação do LPA analisados (e inclusive do próprio Metas 2021) não está explícito um programa sobre a competência em informação, leva-nos a refletir sobre texto de Uribe Tirado e Pinto (2015) que abordam justamente sobre as políticas institucionais que não fazem menção direta da ALFIN-COMPINFO (Alfabetización informacional – Competencias informacionales):

[...] ya que cada vez es más urgente y necesario que los países incluyan em sus políticas institucionales, locales, nacionales y regionales, la mención directa a la ALFIN-COMPINFO, a su formación y a su apropiación para afrontar un acceso equitativo y de calidad a la información. (URIBE TIRADO; PINTO, 2015, p. 40)

Os autores fizeram um estudo para identificar como a competência em informação vem sendo tratada, reconhecida ou não, por vários documentos que guiam as políticas públicas dos vários países ibero-americanos. Dentre 80 documentos analisados pelos autores, seis são promovidos pela OEI, a saber:

- 1) Educación, ciencia, tecnología y sociedad (OEI, 2010);
- 2) Metas educativas 2021 (OEI, 2010);

- 3) Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa Iberoamericano em la década de los bicentenarios (OEI, 2012);
- 4) Miradas sobre la Educación em Iberoamérica (OEI, 2012);
- 5) La investigación y el desarrollo em TIC em Iberoamérica (OEI, 2012);
- 6) XXII Conferencia Iberoamericana de Educación (1998-2012).

Uribe Tirado e Pinto (2015) informam que dos 80 documentos analisados, apenas seis fazem menção direta ao conceito de competência em informação, sendo que dois deles são da OEI, entre eles, Metas Educativas 2021. Os autores chamam a atenção para o fato de que o termo Alfabetização Informacional (*Information Literacy*), embora tenha aparecido há mais de 30 anos parece não ter ainda se consolidado de maneira suficiente, na região Ibero-América, em nível de organismos, associações multilaterais ou em planos e programas nacionais. Sugere que isso se deva ao fato da carga negativa de aceitação pelo termo “alfabetização” por parte de profissionais que não bibliotecários ou documentalistas. No entanto, outros termos vêm recebendo melhor receptividade como *Competencias Informacionales/COMPINFO – Information Competencies, Fluidez Informacional – Information Fluency* ou *Aprendizaje Informado – Informed Learning*. A atenção ainda reside, segundo Uribe Tirado e Pinto (2015), no fato de que em muitos desses documentos, esta competência resume-se à alfabetização digital ou tecnológica e conclama os profissionais da informação, entre eles, os bibliotecários e documentalistas a se posicionarem quanto a essas políticas e no empenho para despertar a consciência dos mais diversos setores da sociedade, tais como

organismos y ministerios, universidades y comunidad universitaria, familias y ciudadanos, respecto a esta formación como componente esencial de las competencias de la sociedad actual o que é basilar para uma sociedade que preza pelo aprendizado ao longo da vida. (URIBE TIRADO; PINTO, 2015, p. 52)

O LPA ainda prevê a criação de uma “Red de Escuelas Iberoamericanas *Luces para Aprender*” que consiste basicamente na troca de experiências e informações entre os alunos de diversas escolas contempladas pelo projeto e ou parceiros. Dentre as atividades para essas trocas estão inclusas não só a comunicação via chamada de vídeo, mas também postagens via correios, edição de vídeos, propostas de trabalhos em conjunto como pequenas investigações, exposições, dentre

outras experiências de compartilhamento que poderão fazer. São atividades que ao mesmo tempo que promovem a inclusão e a melhoria do desempenho digital, proporcionam condições para as trocas de informações entre os participantes; informações essas que se revelarão na maioria das vezes inéditas, posto que trata-se de comunidades que dificilmente terão outros parâmetros de uma sociedade imersa na busca pela informação ou no aprimoramento do conhecimento.

Para Silva et al. (2005, p. 30) a inclusão digital pode ser observada pelo olhar da ciência da informação, para quem o acesso à informação constitui-se no “[...] ponto de partida do conceito de inclusão digital [...]” e o “[...] ponto de chegada, a assimilação da informação e sua reelaboração em novo conhecimento [...]”. Tal fenômeno pode desenvolver a melhoria de qualidade de vida de quem a ele for submetido. E é isso a que se propõe o *Luces para Aprender*, melhorar a qualidade de vida de regiões distantes quando afirma em documento da OEI (2012, p.1) “[...] y contribuyendo así con el desarrollo y bienestar de las comunidades donde se encuentran.”

OEI em documento afirma:

Según datos de la OEI, más de tres millones de niños y niñas están fuera de la escuela primaria en Iberoamérica y la tasa de deserción escolar en esa etapa es del 2,3%. Al mismo tiempo, la educación tiene que atender otros retos nuevos como la incorporación de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación a la enseñanza. (OEI, 2012, p. 2-3).

Pretendeu-se investigar com esta pesquisa até que ponto essa inclusão digital vai além da conectividade, e em que medida os fossos informacionais ou sociais também são priorizados nessas atividades que fazem parte de todo o processo em que consiste o projeto. Segundo figura retirada de documentos da OEI ([2015?]) em diagnóstico inicial eram mais de 66.000 escolas sem energia elétrica (ver figura 4) quando o projeto foi implementado em 2011.

Segundo dados de edital com os termos de referência para contratação de avaliadores para medir o impacto do LPA em OEI (2017f), desde 2011, 13 países latino-americanos receberam o projeto-piloto do LPA e atingiu 556 escolas rurais, 25.934 estudantes e 1.197 docentes. Consideraram a realização do projeto-piloto nos seguintes países: Argentina, Bolívia, Colômbia, Costa Rica, El Salvador,

Guatemala, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Panamá.

Observa-se então que o LPA conseguiu atingir, até o momento, segundo a comparação desses dados, 0,84% das escolas sem energia elétrica na região Ibero-América, que inicialmente eram de 66.000. O Uruguai, país escolhido para a coleta de dados, conseguiu a porcentagem máxima, ou seja, 100%.

Acredita-se que a porcentagem de 0,84% embora indique que o projeto precisaria avançar ainda mais para que pudesse atingir as mais de 60.000 escolas, lembra-se que o LPA é uma iniciativa que requer esforços políticos e econômicos dos governos, da iniciativa privada e de parceiros de diversos segmentos dispostos a fazer frente contra a pobreza e desigualdade, bem como dispostos a “[...] reducir la brecha digital y poner fin al aislamiento de las comunidades rurales, que históricamente han quedado rezagadas de los avances tecnológicos [...]” (OEI, 2017f).

O Brasil, por exemplo, um país de dimensões continentais, segundo apurou-se nesta pesquisa (Informante C), teve a sua implantação em três escolas, no interior do Ceará. As escolas sem energia, em sua grande maioria, localizavam-se em áreas indígenas e que por esta característica e burocracia envolvida, tornou difícil a entrada do projeto nessas áreas protegidas. Aproveitou-se então a “expertise” e os recursos direcionados ao mesmo, aqui no Brasil, fizeram uma parceria com a Universidade Federal do Ceará e após a contemplação das três escolas, não deu-se continuidade ao mesmo. Provavelmente, por este motivo não esteja entre a lista dos países que implantaram o projeto.

O Uruguai com um território de 176.214 km², teve 72 escolas atendidas com o projeto, o que corresponde a 12,9% das escolas contempladas pelo LPA. Como o Uruguai possui 2.323 escolas de educação inicial e primária pública, o número de escolas que recebeu o projeto LPA corresponde a 3,09% deste total de escolas do país (CEIP, 2016).

Figura 4: Escolas sem energia elétrica por país

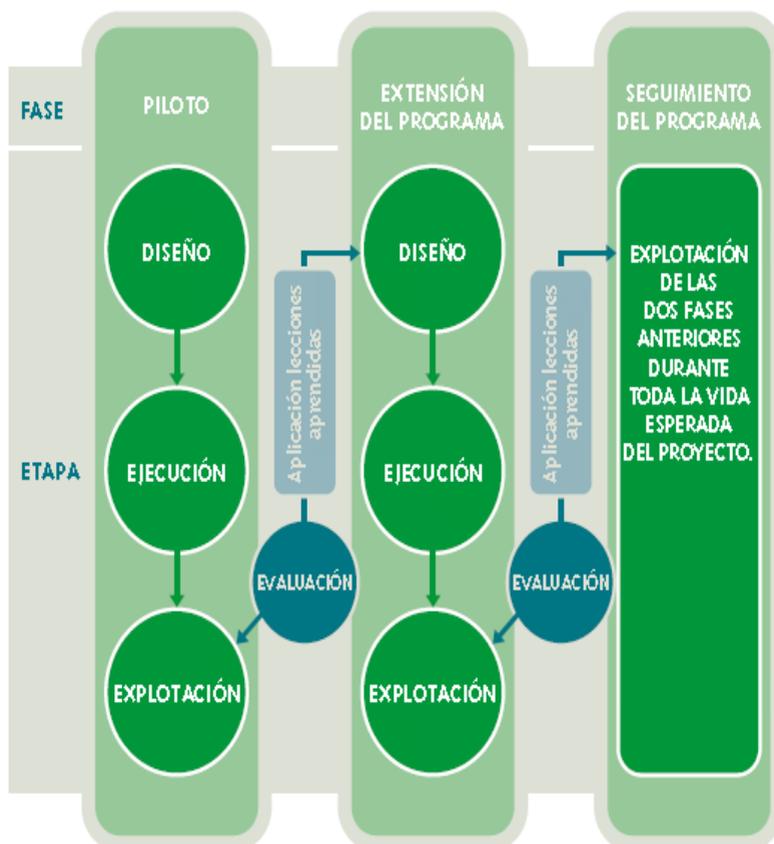
Fonte: OEI ([2015?]).

O projeto LPA prevê cinco etapas para a sua implantação nos países: Identificação, Formulação, Execução, Avaliação e Auditoria (ver figura 5). Segundo OEI ([2015?]), a Identificação refere-se basicamente às relações entre a OEI e os países, por meio dos Ministérios da Educação ou seus correspondentes, para a assinatura de acordos institucionais, criação de uma comissão organizadora do programa, elaboração de um diagnóstico da situação para identificação das escolas sem energia, seleção das escolas conforme prioridades estabelecidas, preparação dos termos de referência para fechamento dos contratos, reuniões com as autoridades e líderes das comunidades locais, avaliação dos custos.

A formulação abarca a elaboração do projeto técnico, com estabelecimento dos processos e execução financeira. A execução dá-se

pela formulação e aplicação de projetos pilotos, devendo estender-se em seguida por toda a Ibero-América. A avaliação e auditoria que são divulgadas através de informes e disponibilizados aos Ministérios da Educação dos países participantes, bem como na Conferência Ibero-Americana do Ministros da Educação, realizadas periodicamente desde 1988. Em 1992 foram duas reuniões, uma em 1993 e nenhuma em 1994. De 1995 a 2018 os encontros foram anuais. A última conferência foi em setembro de 2018 – a *XXVI Conferencia Iberoamericana de Educación* – realizada na Cidade de Guatemala, Guatemala.

Figura 5: Fases do projeto LPA



Fonte: OEI ([2015?]).

Os países participantes do LPA encontram-se em fases

distintas, o que pode ser conferido na figura 6, mencionadas no documento OEI (2016a) – Memória 2014-2015 disponibilizado no *site* da Organização e o último publicado até a elaboração deste trabalho.

Figura 6: Luces para Aprender

País	Nº total escuelas referencia de proyecto (2012-2014-OEI)	Nº de escuelas em fase piloto	Distribución zonal/Beneficiarios	Nº de alumnos y alumnas beneficiarios	Nº de docentes finalizado	Proyecto piloto
Argentina	300	8	Provincia del Chaco	156	9	No
Bolivia	1000	116	6 Departamentos (Chuquisaca, Cochabamba, Oruro, Potosí, Santa Cruz)	5883	405	Sí
Colombia	4445	189	25 Municipios de 5 Departamentos (Chocó, A Guajira, César, Valle, Vichada, Putumayo)	8684	334	Sí
El Salvador	300	24	3 Departamentos aledaños (Usulután, La Paz, San Vicente)	1201	55	Sí
Guatemala	1224	1	Alta Verapaz	118	5	No
Honduras	6877	18	Municipios de Villa de San Francisco, Valle de Angeles, Santa Lucía, Ojojona, y Distrito Central	484	16	Sí
Nicaragua	6040	42	Provincia de Matagalpa	4725	100	No
Paraguay	162	37	8 Departamentos (Concepción, Itapúa, Amambay, Canindeyú, Caazapá, Pte. Hayes, Boquerón, Guaira)	1189	66	Sí
Perú	14012	9	3 Departamentos (Cajamarca, Amazonas, Junin)	591	46	Sí
República Dominicana	500	24	Regionales Educativas de San Cristóbal y Monte Plata			Sí
Uruguay	79		Cobertura Nacional	454	39	Sí
Costa Rica	218					
México	3700					
Panamá	921					
Brasil	11448					
Ecuador	4260					
Totales	56436	540	23485		1075	

Fonte: OEI (2016a).

Nota-se, tomando como ponto de partida as atividades da OEI, que há conexão destas com o que Morin (2003, p. 93) chama de “ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade.” Assim como consta no estatuto da OEI (1985a, não paginado, tradução nossa), ao longo dos seus setenta anos de existência, que tem pregado o fomento da “educação para a paz e a compreensão internacional e difundir as raízes históricas e culturais da Comunidade Ibero-americana, tanto dentro como fora dela”. Como reforço as essas atividades e ações, e, corroborando com o que foi inicialmente dito neste parágrafo, e com o que foi tratado durante o II Encontro de Pesquisa em Informação e Mediação (EPIM, 2015, p. 3-4) sobre o desenvolvimento da sociedade, como um avanço do conhecimento que só se concretiza com cidadãos que estão bem informados e que “[...] mobilizam e utilizam estrategicamente, capacidades e habilidades em informação de forma analítica, reflexiva e crítica quanto ao uso das informações disponíveis”, percebe-se que a OEI busca apoiar e implementar projetos que incentivem o avanço desse conhecimento em prol do desenvolvimento da sociedade, em especial aquelas que apresentam diferenças e fragilidades em seus sistemas educacionais, trabalhando sob a perspectiva e primando por ações que contemplem o aprendizado ao longo da vida.

Como organização governamental, há 70 anos fazendo-se presente na vida dos países ibero-americanos, especializada em cultura, ciência e sobretudo educação, identificou-se entre os compromissos da OEI a preocupação com questões relacionadas ao comportamento informacional. Tal constatação foi revelada por seus projetos e documentos analisados, já mencionados, e cujo trecho retirou-se de um deles, o Metas Educativas 2021:

Es imprescindible establecer la relación de las TIC con el desarrollo de la capacidad de los alumnos para aprender a aprender, para buscar información de forma selectiva, para tener una posición crítica ante la información disponible en la red, para fomentar los encuentros personales entre los iguales y no solo los virtuales, para ayudar a comprender la realidad multicultural iberoamericana y para fomentar los valores de tolerancia, respeto, solidaridad y justicia. (OEI, 2010, p. 117).

Uma educação que se requeira capaz de transformações sociais, não deixa de levar em conta aspectos relacionados ao acesso informacional. Ao menos um ou alguns, dentre os vários enfoques já citados e discutidos nesta pesquisa, e que estão relacionados com o comportamento informacional mostram-se contemplados nas falas dos narradores, a começar pelo reconhecimento da qualidade e alcance do projeto LPA.

Num panorama atual, reconhece-se, no projeto LPA, a autoridade e capacidade de inovação, criatividade, viabilidade, estabilidade econômica, desafio educativo e impacto positivo na sociedade, quando menciona-se: “[...] *sino que a raíz de toda esta experiencia, de la validación del modelo en 556 escuelas nos da cierta autoridad de decir ‘cuidado, esto es esencial para el proyecto o esto es prescindible, etc’ entonces digamos es un aporte, y luego también comentarles que digamos que LPA ha tenido una valoración importante por que también hemos sido galardonados en premios de innovación educativa, el año pasado fuimos galardonados por la Fundación Qatar en el premio que se llama Wise...*” (INFORMANTE B). Tal fato, expresso por outro sujeito: “*E... también ganó un premio internacional...*” (INFORMANTE C). O prêmio a que referem-se é concedido desde 2009 pela Fundação Qatar, aos projetos que destacam-se por sua excepcional contribuição para a educação (OEI, 2017i).

Em relação aos trabalhos iniciais no Uruguai, um dos informantes revela como foi o processo de aproximação entre alguns dos atores deste complexo e abrangente projeto, desde a parceria com empresas, ao contato com a comunidade local que foi beneficiada. A começar pela união ao Plan Ceibal e à empresa de energia elétrica espanhola: “*Entonces el proyecto LPA en Uruguay vino como a terminar un gran proyecto que ya había en el país; que ya existía pero que no iban a llevar a cabo, porque faltaban recursos, faltaba financiación, faltaba técnicos [...] Entonces LPA junto a una fundación en España, que se ofrece a acompañar este proceso, lo que hacen es como dar ese impulso para que termine de lograrse que estas 80 escuelas tengan luz..*” (INFORMANTE A).

O que vem a seguir remete-nos à afirmação de Cirigliano (1972, p. 42) que entende a educação como “uma manifestação de cuidado do ser da sociedade”. Entender e respeitar o espaço da comunidade, que tem a escola como a sua casa, no caso dos professores do campo, ou para a comunidade que tem uma ligação muito forte com a escola, mostra a valorização que a OEI despende para a educação. Revela-se

todo o cuidado com as pessoas e comunidade, conforme continua a mesma informante:

“Y bueno, a mí me empiezan a abrir como recuerdos: lo que nosotros hicimos además de la capacitación técnica, hay los paneles fotovoltaicos que se instalaron en cada escuela. Fue preparado un equipo más bien social, un equipo de voluntarios de la OEI que fueron recorriendo junto a los técnicos que ponían los paneles, como para entrar más en contacto con la comunidad y con los maestros y con los niños, como para entender un poco más de que se trataba esto de que llegara la luz, de que llegara la conectividad y bueno, con eso armamos como un librito con varios testimonios, bastante interesantes, de la situación en la que viven, de los proyectos que empiezan a generarse a partir de que hay electricidad y de que hay conectividad... de los cambios, porque solamente la particularidad de las escuelas rurales que están muy alejadas, son de muy pocos niños, que generalmente hay un maestro solo o un maestro e un auxiliar y los maestros viven en esa escuela. Entonces que la escuela tuviera luz, para los maestros era como su casa. Este es el concepto de la escuela, de la casa, de espacios comunitarios.” (INFORMANTE C).

Nas palavras da Narradora E evidencia-se que a escola já possuía algum acesso à energia, após passar período podendo contar apenas com a iluminação por meio de velas. No entanto, com a chegada do projeto LPA, ampliou-se a capacidade de reserva energética, assim como a possibilidade do acesso à internet, e a partir daí, as oportunidades que ela proporciona no contexto educativo e informacional: *“Bien, les cuento que yo hace siete años que estoy en esa escuela rural. Cuando vine a la escuela no contaba con ningún medio para poder alumbrarme, solamente se alumbraba con una vela. Después al año siguiente, compramos generadores eléctricos, por lo cual me generaba mucho gasto, por que consumía mucha nafta. Al año siguiente de estar en la escuela, me colocaron una tanda de paneles solares, con lo cual me dieron luz que es de una donación de ANTEL y UTE de acá de Uruguay. Y a poquito tiempo, a los años más o menos, ahí me llegó el proyecto LPA, me colocaron otra tanda de paneles*

solares sobre el techo de la escuela. [...] Y bueno, que cambios han sido positivos? Todo, digo...” (INFORMANTE E). É possível constatar na narrativa a diferença do antes e do depois da chegada do LPA e a diferença que fez na vida da região: “[...] *yo considero que sí, que tiene mucha influencia, por que nos permite realizar actividades [...] que ayuda mucho el aprendizaje y a su vez facilita los medios, verdad?*” (INFORMANTE E). Revela-se ainda a questão da sustentabilidade, já que usava a nafta (gasolina), que além de ser mais dispendioso, pode causar fortes intoxicações em seres humanos e animais, além de poluir o meio ambiente.

Numa dimensão que abrange a evolução histórica do projeto LPA, e não encontrada em referências consultadas ou publicadas no site da OEI ou do projeto, a segunda entrevista narrativa permite a percepção do que se pode chamar de o “retorno às coisas mesmas” em relação à ideia inicial do projeto, a sua motivação primeira.

“La idea de LPA surge de una experiencia muy concreta, que fue en Nicaragua. En Nicaragua, digamos, se discivilizó [...] la idea de las escuelas rurales y hubo una reunión del embajador de Nicaragua en España. Con el secretario general de ese entonces. Y esta fue la primera señal que nos dio para comenzar a profundizar más todo el tema del aislamiento, no solamente geográfico, sino social, educativo, etc. de las escuelas rurales de toda esta región. Entonces como producto de este proceso de madurez, de investigación, que desde la secretaría general se abordó, en el 2011 ya se concretizó un instrumento, un documento para presentar a los ministros de educación de todos los países iberoamericanos. Y eso se formalizó en la reunión en la conferencia iberoamericana de los ministros de educación del 2011 que se celebró en Paraguay.” (INFORMANTE B).

A partir de uma realidade específica, pensou-se em um projeto para a resolução de problemas comuns a vários países. O caso mencionado pela informante B, semente da ideia para o LPA, partiu dos problemas de isolamento da Nicarágua, um país à época, cuja cobertura de energia elétrica nas áreas rurais era inferior a 40%, atingindo mais de 1600 escolas. Além de incorporar a metodologia educativa ao uso do computador, reproduzidor de DVD, impressora e televisão, a escola

tornou-se um ponto de referência para que os alunos possam abrir seus horizontes ao mundo (OEI, 2016c).

Existe uma rotatividade grande dos professores nas escolas rurais, sendo informado tanto por sujeito de visão administrativa quanto de professor, que não existe treinamento específico sobre LPA, para os que chegam depois. Compreende-se que os benefícios ficaram e permanecem, em virtude das alianças que a OEI fez e faz, com outras instituições. Nas palavras de uma professora que ingressou na escola depois da implantação do projeto, e da visita e treinamentos dos técnicos da OEI: *“En cuanto al proyecto, me interioricé de el cuándo comencé a trabajar en esta escuela, fueron los mismos vecinos quienes me acercaron y contaron como había sido el proceso, pues en la comunidad ha sido un cambio significativo el poder acceder a todos los recursos que el proyecto habilita.”* (INFORMANTE F). Por outro lado, nas palavras da professora que já havia ingressado na escola quando o LPA chegou à região: *“Bueno, la verdad que nosotros tuvimos poca formación por que, digo... este... se ha ido haciendo, sí, año a año se va fortaleciendo esta información que tuvimos recibiendo.”* (INFORMANTE E). Revela ainda que as dinamizadoras do Plan Ceibal estão sempre disponíveis, conforme trecho de narrativa da mesma informante, utilizada na seção 6.1, complementada com a seguinte passagem: *“Nosotros tenemos acceso a ellos em el momento que nosotros precisamos.”* (INFORMANTE E). Isso revela que o Plan Ceibal, parceiro do LPA, dá prosseguimento aos seus treinamentos e assessorias.

Compreende-se que o mencionado por informante de visão administrativa regional, *“Los profesores no se actualizan en el proyecto.”* (INFORMANTE A) se dê porque não existe um treinamento sobre o LPA em si. O mais importante é a comunidade local, são os benefícios que uma educação de qualidade podem trazer para a transformação social, e que isso seja replicado e compartilhado entre os agentes públicos e de educação, conforme esta passagem: *“[...] testamos, vimos os resultados, fizemos avaliação [...] a Universidade fez a capacitação, formou multiplicadores... então eles já estão capacitados para fazer pra outras escolas... Então a gente deixa tudo para eles se apropriarem e reproduzirem em outras... ou escolas, cidades... ou que for necessário [...] Então lá pra Aquiraz ... o secretário de educação quis fazer em outras escolas ... aí ele vai atrás de parcerias, que já tem a metodologia pronta, a tecnologia pronta, ele pode fazer, é dele, entendeu?”* (INFORMANTE C).

O piloto desenvolvido no Brasil teve uma configuração um pouco diferente do que pode ser percebido em relação ao Uruguai, o que caracteriza que cada país tem a sua própria configuração, dentro da proposta geral do projeto.

“[...] em alguns momentos os professores se uniam porque, um aspecto importante das duas formações é que, elas não tinham somente cunho teórico ou teórico/prático no sentido de manusear os recursos, os professores faziam planejamento de aulas, tanto na formação inicial como na continuada, para utilização das tecnologias na sua prática pedagógica.” (INFORMANTE D).

Desta forma, duas formações são contempladas, a dos professores que passaram por treinamento com a Universidade Federal do Ceará e a dos alunos, por meio de seus professores. Revela-se uma formação docente para a otimização dos processos de ensino aprendizagem, sua comunicação e prática no fazer pedagógico e informacional, o que fica evidente em algumas passagens e que serão mencionadas na seção 6.2, relacionando-as às dimensões técnica, ética, estética e política da competência em informação.

3.1 A MEDIAÇÃO DA INFORMAÇÃO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DO CONHECIMENTO: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OEI

O uso de tecnologias de informação e comunicação têm sido responsáveis por substanciais transformações ocorridas na sociedade. Tais mudanças observadas são guiadas pela informação que “[...] adequadamente assimilada, produz conhecimento e modifica o estoque mental de significados do indivíduo, traz benefícios ao seu desenvolvimento e ao progresso da sociedade em que ele vive.” (BARRETO, 2012, p. 2).

Para o cumprimento de seus fins, segundo estatuto, poderá a OEI (1985a, não paginado, tradução nossa) “[...] celebrar acordos e subscrever convênios [...] com os Governos ibero-americanos, [...] instituições, centros e demais entidades educativas, científicas e culturais.” Dentre esses acordos e convênios estão previstas também a colaboração “[...] na preparação de textos e de material de ensino e na formação de critérios didáticos ajustados ao espírito e à realidade dos

povos ibero-americanos.”²⁵ A Organização tem ainda como fins específicos a convocação e organização de eventos como congressos, conferências, seminários e outros tipos de reuniões que tenham como foco temas educativos, científicos, culturais e também tecnológicos.

Assim, levando-se em conta a gama de ações da Organização, afirma-se que tão vastos quanto os aspectos relacionados às dimensões geográficas, as diversidades culturais dos povos que compõem os países abarcados pela OEI é a gama de informações e conhecimentos produzidos, disseminados, transferidos e disponibilizados para uso do mundo. A OEI é ao mesmo tempo, produtora e disseminadora de informações. Administra e compartilha as informações que produz e os conhecimentos que promove.

Luces para Aprender é um pequeno recorte das muitas ações desenvolvidas pela OEI, Ibero-América afora, sobre a qual arrisca-se afirmar que a mesma constitui-se em uma grande unidade de informação, definido por Barreto (2000, p. 12) como “unidades que conjugam as funções de agregar estoques de informação e comunicar estrategicamente a informação com a intenção de produzir conhecimento no indivíduo e no mundo.” Não constitui-se objeto desta pesquisa, a assimilação desses conhecimentos por parte de usuários utilizadores dessas informações. Mas pode-se afirmar que estudando a competência em informação num contexto de um de seus projetos, contribui-se para desenhar um pequeno traço do comportamento informacional que envolve a OEI, percebendo ao mesmo tempo o papel mediador que a mesma representa, por exemplo, na área da educação.

Entende-se que *Luces para Aprender* e demais projetos e ações de cooperação internacional da OEI, direta ou indiretamente, contribuem estabelecendo terrenos férteis para a presença da mediação da informação e para o avanço de uma sociedade com competência informacional para formar cidadãos mais justos, cômicos de sua importância no mundo e em especial no âmbito de regiões ibero-americanas. Tal realidade favorece a construção e distribuição de conhecimentos relevantes, impulsionando processos concretos de desenvolvimento nas referidas regiões.

Sendo a cooperação técnica internacional, na concepção da OEI, uma atividade desenvolvida de forma participativa e interativa, ao desenvolver os seus projetos, considera sobremaneira a cultura e os valores humanos e organizacionais que fazem parte dos organismos

²⁵ OEI, loc. cit.

nacionais parceiros, o que apenas reforça o que Almeida Júnior (2015, p. 11) sugere de que “Somos dependentes dos outros na construção de nosso conhecimento.” Ou seja, todas as propostas de levar a educação, a cultura e a ciência aos povos ibero-americanos é um potencial conhecimento que se constrói através da mediação.

Nesta reflexão, vê-se o papel de profissionais, através de pessoas e organizações, como mediadores de informações e saberes das diversas comunidades, em nível local ou global. Vê-se ao mesmo tempo, o papel dos profissionais e pesquisadores da Ciência da Informação enquanto agentes da informação, e interessados em compreender determinado contexto informacional, como é o caso da OEI, e ao que nos propomos nesta pesquisa.

De caráter governamental, a OEI possui um papel político, especialmente perante a comunidade ibero-americana. O seu perfil político, portanto, confere-lhe uma característica mediadora, o que de acordo com Velho e Kuschnir (2010), no que diz respeito aos mediadores, são agentes de transformação, pois estabelecem comunicação entre grupos e categorias sociais diferentes, lidando com informações, acessos, credibilidades imprescindíveis para sua atuação. De acordo com Velho e Kuschnir (2001, p. 10): “Mediação é uma ação social permanente, nem sempre óbvia, que está presente nos mais variados níveis e processos interativos.” Ressaltando que a atividade política a qual referem-se os autores não limita-se aos políticos profissionais, mas aos envolvidos com lideranças diversas, como de bairro, locais, comunitárias, sindicais, dentre outras. E é assim que esta pesquisa vê e considera a OEI, com um papel político nas áreas da educação, ciência e cultura, contribuindo para a mediação da informação nas regiões em que atua.

A mediação da informação exercida pela OEI, seja ela implícita ou explícita, possibilita que comunidades, muitas das quais vulneráveis, possam ter melhorias nas condições de acesso a uma educação mais igualitária. Na Declaração de Sintra por exemplo, assinada em 1998, durante a VIII Conferência Ibero-Americana de Educação realizada em Portugal, a informação e o conhecimento são reconhecidos como elementos estratégicos, e a educação como lugar propício para a transformação da informação em conhecimento. Segundo tal declaração, a educação deve ainda ocupar uma condição prioritária nas políticas dos países da Ibero-América, visto ter relação com o desenvolvimento econômico e a competitividade, assim como constitui-se importante para o fortalecimento da democracia, da integração social, equidade e de uma

sociedade justa, em que os cidadãos tenham as mesmas possibilidades de acesso, ao menos, aos níveis mais básicos de bem-estar social, e com seus direitos preservados, não podendo ser subtraídos ou inferiores aos de outros grupos (OEI, 1998).

Como o projeto *Luces para Aprender* contempla escolas sem energia elétrica e de difícil acesso, a maioria localizadas em áreas rurais e em situação de vulnerabilidade (OEI, [2018a]), entende-se que abordar sobre alguns aspectos da educação rural, ajudará a entender melhor, algumas peculiaridades deste projeto. É o que se passará a abordar na próxima seção, dando ênfase à Rede de Escolas *Luces para Aprender*.

3.1.1 A atuação mediadora da OEI na educação rural: em foco a Rede de Escolas LPA

Antes de qualquer abordagem sobre a atuação mediadora da OEI na educação rural, entende-se necessário compreender em linhas gerais os aspectos que caracterizam a educação rural e o que a diferencia ou a relaciona com a educação do campo. Como não é objetivo deste trabalho dissertar sobre uma ou outra, a visão que se dará permitirá esclarecer que ambas não significam a mesma coisa, ao menos sob o entendimento dos autores consultados para esta pesquisa, mas que faz-se necessário saber da existência de alguns pontos em comum ou divergentes entre educação rural e educação do campo.

Embora nas documentações consultadas da OEI, em sua grande maioria, a terminologia empregada tenha sido “escola rural”²⁶, alguns elementos encontrados leva-nos a afirmar que o emprego de “educação do campo” ou “escola do campo” ajustem-se melhor ao contexto. De qualquer forma, decidiu-se por, apesar de fazer alguns esclarecimentos sobre ambas, manter o emprego dos termos usados pela OEI, como por exemplo, nesta passagem que consta no Orçamento 2016: “El proyecto *Luces para Aprender* tiene como objetivo contribuir con la mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales aisladas, así como del desarrollo y bienestar de las comunidades a las que pertenecen [...]” (OEI, 2016b, p. 187).

²⁶Termos como “población rural”, “entornos rurales”, “escuelas rurales”, “zonas rurales” são identificados em OEI (2016b). Em OEI (2017g) encontra-se a expressão “director rural”.

No Brasil da década de 1930, a trajetória da educação rural no país²⁷, coincide com o processo de industrialização, o que acabou gerando um êxodo rural²⁸ e urbanização da população brasileira. A educação rural nasceu pretendendo a modernização do campo, o que acabou gerando uma desvalorização do camponês, já que as suas práticas e padrões de agricultura eram considerados ultrapassados e obsoletos. Ao longo da história, não foram poucas as propostas educativas para o meio rural, no entanto, sempre se mostraram fragmentadas e com papel secundário nas políticas de educação (FREITAS, 2011).

Para Torres e Simões (2015), a educação rural era vista como um instrumento para conter a migração rural/urbana. O calendário escolar observava e era guiado por épocas de colheita e plantio, prendia-se a noções sobre agricultura, zootecnia/veterinária, pecuária e possuía uma proposta pedagógica que tinha a cidade como principal ponto de referência. Tanto é que não levava em conta a diversidade dos povos que faziam parte da comunidade rural, tais como os negros quilombolas, indígenas, assentados, pequenos agricultores, os acampados da reforma agrária, dentre outros.

Já na década de 1960, impulsionada pelos movimentos sociais, a Educação do Campo surge, tendo sido interrompida pela ditadura militar e regatada pelos movimentos sociais em 1980, que lutavam por políticas específicas para os sujeitos que viviam no campo. Os diálogos e debates entre esses movimentos sociais do campo, partidos de esquerda e setores mais progressistas da Igreja Católica, geraram a construção de propostas para impulsionar a educação rural no Brasil. Essas ideias são consideradas precursoras do Movimento pela Educação no Campo, surgido na década de 1990 (FREITAS, 2011).

²⁷ Embora tenham sido encontrados registros de que no Brasil, em 1889, a Educação Rural já figurasse na Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, com a finalidade de atender aos alunos de áreas rurais, apenas em 1917 surge conceitualmente como a conhecemos, quando demonstram-se as primeiras preocupações com o movimento migratório - da área rural para a área urbana - no país (TORRES; SIMÕES, 2015).

²⁸ Intensas migrações internas no Brasil que foram aceleradas em 1950 em virtude do deslocamento da população rural que foi atraída para as cidades industrializadas. Em geral o operário agrícola era primeiro empregado na construção civil e posteriormente era absorvido pela própria maquinofatura (BARRETO, 1967).

Assim, enquanto a educação rural identifica-se com a implantação de um ensino tendo como modelo escolas dos centros urbanos, a educação do campo apresenta propostas pedagógicas que priorizem o universo rural, levando em conta suas características, seus interesses e a sua diversidade, em que a presença de grupos indígenas ou remanescentes dos quilombos é levada em conta (RANGEL; CARMO, 2011).

De acordo com Caldart (2009, p. 40), “[...] a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação [...]” Para este autor, a educação do campo não “é para” e nem “com”, ela é “dos” trabalhadores pobres do campo, “dos” trabalhadores sem-terra, “dos” camponeses; a educação do campo é uma pedagogia “do” oprimido.

A história da educação rural no Uruguai, diferentemente do Brasil, manteve-se atrelada por mais de 100 anos a um elemento caracterizador da educação pública uruguaia: um programa curricular diferenciado e próprio para escolas rurais. Nessa trajetória, surgiu oficialmente em 1949 o *Programa para Escuelas Rurales*. No entanto, desde 2009 tem-se aplicado uma reforma sofrida por este programa, em que passa a valer uma estrutura curricular comum para as escolas urbanas e rurais. Tal ruptura na continuidade histórica, referente às propostas curriculares para a escola rural, embora tenham gerado certa frustração por parte dos professores, manteve os seus princípios pedagógicos; princípios esses que manifestam duas especificidades fundamentais das escolas rurais (SANTOS, 2014), que são:

La primera de ellas refiere a la **especificidad social**, la que se deriva de la ubicación de la escuela en el medio como **única institución pública y como única presencia del Estado [...]**. La segunda se refiere a la **especificidad didáctica**, la que se deriva de la existencia del **grupo multigrado**, con todas las consecuencias que ello tiene sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin dudas que ambas especificidades, – la primera de ellas fuertemente defendidas en el proceso de creación del Programa de 1949 –, siguen teniendo hoy aún más razón de ser que antes. Esto puede evidenciarse en el proceso de despoblación del campo que se ha producido en estas décadas, lo cual ha resignificado la relación de la escuela con ese entorno por un lado y a la

vez, ha provocado un aumento de los grupos multigrado en escuelas que progresivamente han visto reducir su matrícula. (SANTOS, 2014, p. 42-43, grifo nosso).

Em virtude desta tradição pedagógica centenária na educação rural do Uruguai, aquele país instituiu um dia específico para comemorar o Dia da Educação Rural, que é dia 15 de maio. Tal data é simbólica porque foi neste dia, no ano de 1958, que o *Consejo de Educación Primaria Y Normal* aprovou uma seção dentro do órgão, denominada *Educación Rural*, atualmente *Departamento de Educación para el Medio Rural* (ANEP, [2018]).

De acordo com dados publicados pela CEIP (2018), no Uruguai são 18.500 alunos em mais de 1.100 escolas rurais. E apesar das mudanças ocorridas na estrutura curricular, concorda-se com Santos (2014) que, nos dias atuais, não vê uma escola rural, mas múltiplas escolas rurais. Em nosso entendimento isso tem sido possível, em grande parte, pela possibilidade oportunizada pela conexão com o resto do mundo, possibilitada pela energia que chegou à região e a partir daí, a conexão com a internet. A conexão com o resto do mundo, sem barreiras geográficas, amplia a visão da realidade escolar, que antes limitava-se a tempos de colheita ou melhor técnica de plantio de batata.

[...] enseñar en la escuela a plantar papas de igual o inferior calidad que las que ya se plantan por parte de los vecinos de la zona, no tiene sentido. El sentido está cuando la escuela se convierte en un humilde campo de experimentación proponiendo una técnica de producción nueva o una forma diferente de trabajo. (SANTOS, 2014, p. 41).

Na região Ibero-América como um todo, mas sobretudo no Uruguai, a presença da OEI e em especial do projeto *Luces para Aprender*, tem sido fundamental para que a conexão com o mundo e outras realidades sejam possíveis; e ao mesmo tempo, para o fortalecimento da educação rural. Concorde-se com o autor supracitado quando afirma que “Ninguna experiencia se desarrolla con la escuela trabajando en solitario, desconectada de otras instituciones que, aunque no estén físicamente, lo están de todos modos.” (SANTOS, 2014, p. 46).

A partir da conectividade proporcionada pela OEI, prevê-se o estabelecimento de uma Rede de Escolas ibero-americanas *Luces para*

Aprender com o objetivo de trocas de informações, experiências e vivências entre professores e alunos acerca de suas escolas, cidades, países, comunidades em que vivem. Propõe-se que as primeiras aproximações sejam feitas entre os professores, estendendo-se a seguir aos alunos.

Con el objeto de incentivar la creación de una red de escuelas iberoamericanas, junto a las escuelas que han recibido el apoyo del proyecto Luces para Aprender, se proponen a continuación algunas actividades que podrían servir para establecer los primeros acercamientos y generar vínculos entre las escuelas involucradas. (OEI, [2015a?], p. 44)

Ao propor uma Rede de Escolas LPA, a OEI ([2015a?]) apresenta um guia básico, com sugestões de atividades a serem desenvolvidas²⁹, tanto pelos professores, quanto pelos alunos, que compõe-se de quatro fases: “*1. A presentarnos*”, “*2. Vamos a conocernos*”, “*3. Trabajemos juntos*” e “*4. Colaboremos*”. Percebe-se que a proposta tenta contemplar atividades que promovam o emprego de tecnologias, mídias e ferramentas capazes de desenvolver o intercâmbio de informações e o conhecimento entre culturas de diferentes localidades e países. Assim, informações são produzidas e consumidas, sendo mediadas pela OEI, por meio do LPA. Percebe-se o incentivo ao novo, em harmonia com atitudes que valorizem formas mais tradicionais de comunicação, como por exemplo, o uso dos serviços postais dos correios. Desta forma, são atividades que promovem a inclusão, constituindo-se em uma alternativa para que as localidades com dificuldade de conexão, não deixem de interagir com o mundo além da zona rural a qual pertence. No quadro 3, um recorte das atividades sugeridas pelo guia da OEI, tanto para os professores, quanto para os alunos.

²⁹ Ver também anexos A e B que exemplificam atividades que podem ser trabalhadas por alunos e professores no projeto LPA. Os exemplos escolhidos referem-se a atividades para alunos de 8 a 11 anos com a temática *Conecta tu escuela*. Registra-se a existência de várias fichas voltadas para alunos e outras para professores, além disso, separadas de acordo com faixas etárias.

Quadro 3 - Algumas fases e atividades propostas no Luces para Aprender

Fase	Actividad	Descripción	Medios o herramientas necesarios
2. Vamos a conocernos (PARA DOCENTES)	Mi trabajo en el aula	Intercambiarán información sobre las materias impartidas y las formas de trabajar de cada escuela.	<ul style="list-style-type: none"> –Computadora –Conexión a internet –Correo electrónico –Skype o cualquier otro proveedor de video llamadas y/o chat y/ó –Servicio postal de correo
3. Trabajemos Juntos (PARA DOCENTES)	Clases compartidas	<p>Se organizarán una o varias sesiones que se sugiere busquen generar conocimientos sobre la ciudad, región y/o país de la escuela con la que se está generando vinculación y que permitan el acercamiento entre sus alumnos.</p> <p>Se podrían realizar trabajos en conjunto como: pequeñas investigaciones, exposiciones, carteleras, dibujos, etc.</p> <p>*Se les invita a consultar y trabajar con los materiales educativos recogidos en nuestra web http://lucesparaaprender.org/web/escuelas/materiales-educativos/</p>	<ul style="list-style-type: none"> –Computadora –Conexión a internet –Correo electrónico –Skype o cualquier otro proveedor de video llamadas y/o chat y/ó –Servicio postal de correo
	Las TIC en el aula	Se compartirán experiencias, información y/o recomendaciones sobre el uso de las	–Computadora

Fase	Actividad	Descripción	Medios o herramientas necesarios
		TIC en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> –Conexión a internet –Correo electrónico –Skype o cualquier otro proveedor de video llamadas y/o chat y/ó –Grupo Luces para aprender en la red NING de la OEI (http://redesoei.ning.com/group/luces-para-aprender) / Blog Luces para aprender (http://blog.lucesparaaprender.org/) –Servicio postal de correo
2. Vamos a conocernos (PARA ALUMNOS)	Clases compartidas	Se organizarán una o varias sesiones que se sugiere busquen generar conocimientos sobre la ciudad, región y/o país de la escuela con la que se está generando vinculación y que asimismo permitan el acercamiento entre sus alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> –Computadora –Conexión a internet –Correo electrónico –Skype o cualquier otro proveedor de video llamadas y/o chat y/ó –Servicio postal de correo
3. Trabajemos Juntos (PARA ALUMNOS)	Nuestro mundo compartido	Se realizarán trabajos en grupos que incorporen a los alumnos y alumnas de las escuelas vinculadas como: pequeñas investigaciones, exposiciones, carteleras, dibujos, etc.	<ul style="list-style-type: none"> –Los establecidos por los docentes

Fonte: OEI ([2015a?]).

A Rede de Escolas propõe o contato de professores e alunos de localidades diversas. Ou seja, as contempladas pelo LPA e as demais. Em material informativo sobre a situação do projeto em alguns dos países da Ibero-América, a Organização afirma:

De manera paralela, durante el año 2013 se viene impulsando la red de escuelas Luces para Aprender, con la que se busca poner en contacto centros educativos iberoamericanos con aquellos otros que forman parte del programa LPA en torno a proyectos colaborativos. OEI ([2013?, p. 8])

Desta forma, além de promover projetos colaborativos entre as instituições escolares, a própria OEI firmou acordos com empresas e órgãos diversos, a fim de somar esforços para a realização dos fins propostos, no caso específico o desenvolvimento do LPA. No Uruguai, dentre as parcerias já descritas (capítulo 3), destaca-se, para esta pesquisa, a parceria com um programa do Ministério da Educação, o *Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea)*. Entende-se que o plano de conectividade educativa favorece a construção de uma Rede de Escolas ibero-americanas LPA, pois valoriza a inclusão social, proporcionando às escolas, sejam elas urbanas ou rurais, o acesso à informação, inclusive de forma responsiva.

[...] hoy es necesario desarrollar la capacidad de búsqueda y selección de información, que permita a los alumnos encontrar, clasificar y validar datos, para construir el conocimiento en el lugar y momento que lo requieran. En este sentido, es evidente que el docente no puede considerarse solamente un proveedor de información y único canal válido de acceso a la misma [...] (CEIBAL, 2011, p. 108).

Assim, as referências e publicações oficiais encontradas sobre o *Luces para Aprender* e a parceria com o *Plan Ceibal* indicam que suas ações em áreas rurais visam contribuir para que as barreiras de acesso à informação e educação sejam minimizadas. Identifica-se o que afirmou Santos (2014), de que há uma inserção do urbano nas áreas rurais, viabilizadas por meios de comunicação e condução de padrões culturais e sociais. Embora, valha a pena ressaltar, ainda guiando-se pelo mesmo autor, assim como existe a urbanização do meio rural, pode haver a

ruralização do meio urbano³⁰. Inegável que o acesso à conexão com a internet tenha papel fundamental em tal realidade.

Outrossim, esta pesquisadora compreende que o *Luces para Aprender* e *Plan Ceibal* uniram esforços, pois acreditam que falar em educação igualitária, não significa que todos os alunos devam aprender as mesmas coisas, da mesma maneira, no mesmo lugar e ao mesmo tempo, pois se assim o fosse, a diversidade não estaria sendo levada em conta. Por isto, os professores de escolas contempladas pelo *Luces para Aprender* e *Plan Ceibal*, são estimulados para que trabalhem o manejo das TIC, indo além da alfabetização digital³¹. Esses mesmos professores são orientados a fomentar nos alunos, a investigação e produção autônoma de saberes. (CEIBAL, 2011).

Por ser o *Plan Ceibal* uma parceria com o *Luces para Aprender*, faz-se necessário informar que a consulta a algumas referências do plano indicam, por exemplo, a necessidade de motivar os alunos a não serem apenas usuários de informação mas, a criar conhecimentos, desenvolver competências para buscar e selecionar informação, organizar conteúdos, incentivar o uso de outros idiomas, aprendizagem autônoma, preocupação com direitos autorais, questionar outras fontes de informação (ANEP; CEIBAL, 2013).

Contudo, Ceretta e Picco (2013) afirmam não ter havido proposta, por parte do *Plan Ceibal*, de ações para a implementação de políticas de competência em informação. Assim, é indicada a necessidade de implementar um modelo de competência em informação para o plano (CERETTA; PICCO, 2013; BAICA PREYONES et al., 2016).

Em relação ao LPA, também não foi encontrado um referencial teórico abordando sobre uma política específica de desenvolvimento da

³⁰Segundo Santos (2014) isso pode ocorrer porque existem trabalhadores rurais que não vivem no meio rural, assim como existem pequenas cidades que têm uma marca rural, mas demograficamente são consideradas zonas urbanas. É a lógica das múltiplas ruralidades apontadas por este autor.

³¹Ao menos nos materiais consultados, as atividades propostas sugerem que os professores sejam guiados pelo propósito de inserção na sociedade do conhecimento e na sociedade em rede, superando a sociedade da informação (CEIBAL, 2013), com a preocupação de desenvolverem atividades que valorizem a competência em informação, embora tal terminologia não seja mencionada, mas o seu sentido, minimamente sim.

competência em informação. No entanto, atividades propostas pelo projeto, sugerem que com a chegada da internet, nas áreas rurais, existe uma preocupação compatível com a mencionada por Marcial (2006, p. 9, tradução nossa) de que a partir da mudança provocada pelas novas tecnologias da informação “[...] novas habilidades serão necessárias para pesquisar, selecionar e usar essas informações.” Além disso, a formação de uma Rede de Escolas LPA leva-nos a concordar com Belluzzo (2014, p. 52) de que “[...] as funções e processos dominantes na era digital estão cada vez mais organizados em torno de redes.” A autora supracitada afirma que, apesar de sempre ter existido – em outros tempos e espaços – a forma de organização em redes, nos dias atuais, tem sido fundamentalmente influenciada pelo novo paradigma da tecnologia da informação, podendo manifestar-se em formas diferentes e em conformidade com as muitas trajetórias históricas, culturais e institucionais de cada sociedade.

Em conformidade com Belluzzo, Santos, Almeida Junior (2014, p. 61) “[...] a mediação da informação é inerente à competência em informação...”, além disso, Brito e Vitorino (2017, p. 15) mencionam sobre “[...] a importância da mediação para o desenvolvimento da competência em informação que contribuirá para a autonomia do sujeito e para o aprender a aprender.”

Portanto, o que se pretendeu nesta seção foi mostrar que a atuação mediadora da OEI em escolas rurais, a partir da proposta de uma Rede de Escolas LPA, aponta indícios de que, apesar de não existir uma política específica de competência em informação, concorda-se com Belluzzo e Feres (2015) quando procuram refletir sobre a competência em informação e as redes de conhecimento, contextualizando-as na proposta do Metas Educativas 2021, da qual faz parte o LPA, no sentido de somar esforços para a sua concretização.

As autoras supracitadas também fazem uma reflexão sobre valores intrínsecos ao desenvolvimento da competência em informação, relacionando-a com a inclusão digital e o uso inteligente das TIC, sendo possível a sua integração na transversalidade do processo educacional, o que faz lembrar a proposta do *Luces para Aprender*. Assim, afirmam que:

É imprescindível estabelecer a relação das TIC com o desenvolvimento da capacidade dos alunos para aprender a aprender, para buscar a informação de forma seletiva, para ter uma posição crítica perante a informação disponível na

rede, para fomentar os encontros pessoais entre os iguais e não apenas os virtuais, para ajudar a compreender a realidade multicultural ibero-americana e para fomentar os valores de tolerância, respeito, solidariedade e justiça. (BELLUZZO; FERES, 2015, p. 23)

E finalmente, levando-se em conta que o aprender a aprender condiciona a um posicionamento de aprendizado ao longo de toda a vida, faz-se necessário uma reflexão de um plano surgido das ações – e mediado pela – OEI, acerca do tema. É o que se pretende na próxima seção.

3.1.2 O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida (PIALV): o que isso tem a ver com a competência em informação?

O Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida (PIALV) foi acordado em 18 de junho de 2014, na cidade do México, durante a XII Reunião do Comitê Intergovernamental do *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas (PIA)*. A fim de atender aos princípios e objetivos do Metas Educativas 2021, o PIALV nasce para implementar o PIA, acabando por substituí-lo (OEI, 2014b; 2017h).

Eram objetivos do PIA, universalizar a alfabetização na Ibero-América, em que os jovens pudessem concluir a educação básica, e de dar continuidade a essa formação ao longo da vida; bem como renovar e ampliar a visão de alfabetização e educação ao longo da vida, na América Latina. No entanto, alguns pontos foram importantes para a promoção de um “novo PIA”, tais como (OEI, 2015b):

- ◆ Lançamento do Programa Metas Educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários;
- ◆ Inclusão cada vez maiores de adolescentes e jovens em programas criados originalmente para adultos;
- ◆ Envelhecimento da população;
- ◆ O analfabetismo, entre as mulheres a partir dos 60 anos, ser de 70%;
- ◆ Necessidade do fortalecimento entre educação (formação) e mundo do trabalho (entorno social);

- ◆ Necessidade do acesso equitativo à educação e esforço para que grupos vulneráveis conseguissem concluir seus estudos;
- ◆ Condições de extrema pobreza e privação de liberdade vividas por populações migrantes;
- ◆ Necessidade de novos financiamentos para fortalecer o apoio aos países e aos efeitos para os quais o PIA contribuiu;
- ◆ Advento de novas competências para a vida e a necessidade desafiadora de incorporar as TIC no processo de ensino e de aprendizagem (OEI, 2015b).

O objetivo geral do PIALV prevê que sejam oferecidas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida às populações jovens e adultas, para que os mesmos possam dar continuidade às suas trajetórias educacionais e que lhes seja facilitado o treinamento para a vida produtiva e profissional. O plano ressalta que dentre os vários desafios, um deles é aumentar o direito à participação e o acesso equitativo de grupos vulneráveis a programas de alfabetização e educação de pessoas jovens e adultas. (OEI, 2014b)

Além da preocupação com a vulnerabilidade de grupos como o das mulheres, afrodescendentes, indígenas, idosos, migrantes ou refugiados, pessoas com deficiência, prisioneiros, pessoas que vivem em pobreza urbana, etc, o PIA, assim como o Programa Metas Educativas 2021, entendem ser fundamental estabelecer um currículo que leve em conta a presença de pessoas que necessitam de atenção diferenciada, especialmente em função da etnia, idade, habitat, gênero, a fim de alcançar uma aprendizagem significativa e socialmente válida (OEI, 2014b).

Reforça-se a compreensão da relação entre competência em informação e o aprendizado ao longo da vida, quando recorre-se a Rios (2008, p. 87-88) que afirma: “[...] a competência não é algo pronto, que se adquire de uma vez por todas. [...] Vamos nos tornando competentes, tendo oportunidade de modificar nossa prática [...]”. Embora a autora esteja se referindo à competência num âmbito profissional, é possível estender esta interpretação para um contexto educacional, até porque, resguardada as devidas especificidades de campo/áreas, a educação está inserida no mundo do trabalho, no âmbito escolar, da saúde, comunicação, dentre outros. Assim, entende-se que o aprendizado deva se dar por toda a vida, o que fará com que o sujeito vá modificando o seu estoque de competências e ao mesmo tempo, dele fazendo uso, aprimorando as suas práticas informacionais, o que poderá lhe trazer benefícios pessoais, profissionais, sociais, econômicos, etc.

A questão da aprendizagem permanente também é mencionada por Bawden (2002) que aponta a competência em informação (por ele denominada alfabetização informacional) como elemento essencial em uma aprendizagem ao longo da vida. Aliás, o autor aponta a competência em informação como um componente central da educação formal.

A OEI apoia a visão da nova agenda global “Educação 2030” que tem como foco a promoção de uma aprendizagem ao longo da vida, valorizando a educação inclusiva e equitativa de qualidade (OEI, 2017h). Um dos mecanismos para obter sucesso neste desafio está colocado no objetivo específico 4 do PIALV, que é desenvolver sistemas de reconhecimento, acreditação, avaliação e certificação de aprendizagem. O plano informa que tais práticas, além de tornar visíveis, contribuem para valorizar “[...] o vasto leque de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que as pessoas obtiveram em diferentes contextos, através de diferentes maneiras e em diferentes fases da sua vida.” (OEI, 2014b, tradução nossa).

A aprendizagem ao longo da vida é um conceito ligado à visão da sociedade da aprendizagem e do conhecimento e está baseada no conceito de educação permanente, tendo como uma de suas características, a consciência e a vontade de aprender do sujeito. Essa disposição para a aprendizagem, caracterizada também pela motivação para aprender é adquirida das próprias experiências de aprendizagem. Experiências essas que devem levar os indivíduos a pensarem e agirem de forma reflexiva, o que é fundamental num quadro de competências que valorize e estimule a capacidade de lidar com a mudança, aprender com a experiência e pensar e agir criticamente (MARTÍNEZ MEDIANO; RIOPÉREZ LOSADA; LORD, 2013).

Sendo assim, entende-se que o PIALV poderia servir de base para uma política de desenvolvimento da competência em informação na região Ibero-América, e em especial no projeto *Luces para Aprender*, tendo em vista que o primeiro prevê o fomento da “[...] criação e fortalecimento de redes ibero-americanas de educação de pessoas jovens e adultas [...]” (OEI, 2014b, p. 13, tradução nossa), e o segundo, a constituição de uma rede de escolas; sendo que a aprendizagem em rede favorece o desenvolvimento de competências, afetando tanto o desenvolvimento da aprendizagem autônoma quanto o do trabalho colaborativo (MARTÍNEZ MEDIANO; RIOPÉREZ LOSADA; LORD, 2013).

4 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Para falar de Sociedade da Informação remetemo-nos à origem, evolução e natureza da Ciência da Informação (CI), já que esta, está diretamente ligada com a transformação daquela. De acordo com Saracevic (1996) são três as características que compõem a razão de existir e evoluir da CI:

- a) sua natureza interdisciplinar;
- b) inexoravelmente ligada à tecnologia da informação;
- c) ao lado de outras disciplinas, é uma participante ativa e intencional na evolução da Sociedade da Informação.

A Ciência da Informação assim caracterizada, influenciou o modo como a informação é manipulada na sociedade, tendo uma forte dimensão social e humana, que de acordo com Saracevic (1996), vai além da tecnologia. Sobre essa questão, recorremos a Capurro e Hjørland (2007, p. 149) que afirmam que não obstante “o conhecimento e a sua comunicação sejam fenômenos básicos de toda sociedade humana, é o surgimento da tecnologia da informação e seus impactos globais que caracterizam a nossa sociedade como uma sociedade da informação.”

Segundo o documento brasileiro publicado em 2000 pelo Ministério da Ciência e Tecnologia intitulado “Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde”³² a sociedade da informação é um programa mundial que objetiva a integração, coordenação e fomento de ações para a utilização das tecnologias de informação e comunicação que possam trazer contribuição para que a economia dos países apresentem condições de competir no mercado global. Tal programa conta com responsabilidades compartilhadas entre setores da sociedade que envolvem governo, iniciativa privada e sociedade civil (TAKAHASHI, 2000).

³² O Programa Sociedade da Informação (SocInfo) foi instituído por decreto presidencial, em dezembro de 1999, fazendo parte do Plano Plurianual 2000-2003 e coordenado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. No dia 25 de maio de 2017 em acesso ao endereço do programa <http://www.socinfo.org.br/>, constatou-se estar descontinuado.

Cada país possui a sua rota e as suas prioridades na implantação e desenvolvimento do Programa Sociedade da Informação³³, tendo em vista que todos os países de uma maneira geral “[...] caminham, voluntária ou involuntariamente, rumo à sociedade da informação.” (TAKAHASHI, 2000, p. 6).

No Brasil, uma série de elementos de oportunidades e riscos são considerados para o programa, e entre eles, temas como: “Educação e aprendizado ao longo da vida: desenvolvendo competência”, “Oportunidades de trabalho para todos: mais e melhores empregos”, “Universalização do acesso: combatendo desigualdades e promovendo a cidadania”, “Valorização de conteúdos e identidade cultural”, “Pesquisa e desenvolvimento: o conhecimento é a riqueza das nações”, “Integração e cooperação latino-americana”, dentre outros. Em conformidade com o Livro Verde, o programa para uma Sociedade da Informação, tem como objetivo não só integrar e coordenar, mas fomentar ações para que as tecnologias de informação e comunicação possam ser utilizadas pela sociedade de forma a contribuir para a inclusão social dos indivíduos na nova sociedade (TAKAHASHI, 2000, p. 6).

Segundo Campello (2003, p. 33): “A ‘sociedade da informação’ é o espaço mais abrangente por onde trafega o movimento da competência informacional”. Ainda segundo a autora, esse tráfego é tão mutável e diferente que novas habilidades cognitivas de ordem superior são exigidas dos sujeitos para que consigam sobreviver nesta Sociedade da Informação, tais como habilidade de solucionar problemas, de aprendizagem independente, de aprendizagem ao longo da vida, de aprender a aprender, habilidade em questionar, de desenvolver o pensamento lógico, etc.

Sobre o desenvolvimento de habilidades e competências exigidas do sujeito nesta Sociedade da Informação, de acordo com Vitorino e Piantola (2009, p. 131), “[...] é consenso que [...] o uso

³³ Após pesquisas preliminares, entende-se que o SocInfo evoluiu para outros projetos e programas. Como exemplo, em 2015 foi realizado em Brasília, no Palácio Itamaraty, o 8º Diálogo Brasil-União Europeia sobre Sociedade da Informação. Neste evento foram divulgadas as tratativas para a elaboração da quarta chamada coordenada de pesquisa avançada em TIC, que foi anunciada em fevereiro de 2017 e visa apoiar projetos de pesquisa em Internet das Coisas, computação em nuvem e 5G. Link para edital: https://www.rnp.br/sites/default/files/4th_coordinated_call_-_br.pdf

consciente, criativo e benéfico da informação tornou-se essencial para a atuação do indivíduo no contexto social contemporâneo.” Ter a consciência e a compreensão da finalidade social da informação faz parte dessa nova configuração de sociedade, para tal, o sujeito deve saber a melhor forma de utilizá-la a fim de que gere conhecimento. A partir do momento em que esta consciência e compreensão são incentivadas e de fato praticadas, existe uma maior probabilidade de uma efetiva participação social, que é o sustentáculo para a democracia de um país.

A necessidade social que envolve questões relacionadas à informação encontra nos argumentos de Buckland (2012, p. 7, tradução nossa) o posicionamento de que “precisamos de pessoas bem informadas que saibam sobre o que estão fazendo. As principais necessidades sociais são tipicamente complexas.” Na Sociedade da Informação, questões como o acesso à informação fazem parte de uma cadeia extensa de elementos e variáveis que envolvem temáticas como a democracia, a inclusão ou exclusão social e digital, a cidadania, direitos humanos e outros. Esta Sociedade da Informação, apesar de oferecer mais oportunidades para a comunicação e o acesso à informação nas sociedades democráticas, por vezes não atende aos direitos humanos porque não oferece igualdade de acesso. Com isso, pode ser uma sociedade que produz mais exclusão do que inclusão.

Dudziak, Ferreira e Ferrari (2017) corroboram a afirmação anterior quando levam em conta que os competentes em mídia e em informação alcançam a participação e o pertencimento, posto que dominam os dispositivos tecnológicos e informacionais em detrimento dos que tornam-se marginalizados na Sociedade da Informação, por não ter acesso a eles: “Todos aqueles que não alcançam tais parâmetros serão marginalizados ou, ao menos, serão definidos como participantes menores (ou mesmo não participantes) da almejada Sociedade do Conhecimento.” (DUDZIAK; FERREIRA; FERRARI, 2017, p. 215)

Analisando sob essa perspectiva, entende-se que uma pessoa excluída da sociedade é uma pessoa desprovida de cidadania. Dallari (2013) entende que a cidadania manifesta um conjunto de direitos que possibilita à pessoa participar de forma ativa da vida e do governo do seu país. Sem cidadania os direitos humanos ficam prejudicados, tornando-se o indivíduo marginalizado, excluído da vida social e da tomada de decisões e em posição de inferioridade em um contexto de grupo social. Por outro lado, Viola (2008, p. 45) lembra que “[...] os direitos humanos têm servido como fonte inspiradora de projetos de

emancipação [...]”. Um exemplo é o documento Metas Educativas no qual a OEI traçou suas metas e prioridades a serem trabalhadas no eixo educação, parte dele inspirado no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos que fala sobre o direito à educação:

Gran parte de los compromisos internacionales suponen que la educación es un eje clave del desarrollo. El derecho a la educación se ha reconocido a través del tiempo en grandes tratados, pactos y acuerdos mundiales y regionales con los cuales los países se comprometen y los ratifican constitucionalmente. Debido al carácter jurídicamente vinculante de muchos de los pactos, se ha logrado situar la educación como un derecho no menos importante que los civiles y políticos. (OEI, 2010, p. 21).

Na Sociedade da Informação o papel de um estado democrático e pautado nos direitos humanos compreende o trabalho para erradicar ou minimizar os aspectos negativos da vida em sociedade que afetem os sujeitos, e isso exige acesso à informação e ao conhecimento. Sobre essa perspectiva, Silveira (2000) atribui ao Estado não só a responsabilidade em evitar que a nova era da informação agrave os desequilíbrios sociais já existentes, mas também que assegure o exercício da cidadania e a aplicação dos direitos humanos que garantam a todos a isonomia “[...] em termos de oportunidades básicas de acesso aos recursos informacionais, resultando a diferenciação a partir da capacidade, do talento e dos esforços individuais.” (SILVEIRA, 2000, p. 79).

Direitos humanos e direitos fundamentais são tidos muitas vezes como sinônimos entre si. Embora tenham uma proximidade e sejam ligados um ao outro, entender minimamente a diferença entre ambos, pode ajudar a compreender a amplitude e magnitude do que se clama ou se reclama no âmbito da Sociedade da Informação, como o acesso à informação, à educação ou o reconhecimento da competência em informação como um direito fundamental, conforme colocado em parágrafos anteriores. Krohling (2009, p.57-58) afirma:

Os direitos humanos [...] referem-se a entes coletivos, como grupos sociais, povos, nações, Estados sem espaço geográfico determinado, com contornos mais amplos, mas ancorados na

radicalidade da pessoa humana. [...] Os ‘direitos fundamentais’ seriam esses mesmos direitos humanos consagrados na Carta da ONU, em tratados, em convenções e no direito internacional, mas positivados nas constituições da maioria dos Estados nacionais-membros das Nações Unidas.

Sarlet (2009) também reflete na mesma linha de pensamento ao informar que a explicação corriqueira e procedente para a distinção dos termos “direitos humanos” e “direitos fundamentais” ancora-se no fato de que o primeiro guarda relação com documentos do direito internacional, aspirando à validade universal para todos os povos e tempos, ao passo que o segundo referem-se aos “direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado.” (SARLET, 2009, p. 29).

Casali (2009) ressalta que embora existam diferenças, os termos guardam semelhanças, pois, por princípio, os direitos fundamentais também são direitos humanos e que o inverso também é verdadeiro, pois a maioria dos direitos humanos acaba se transformando em direitos fundamentais, sendo então como sugere Séguin (2002 p. 27): “Internacionalmente a denominação Direitos Humanos ficou consagrada, em decorrência de documentos internacionais, enquanto que na esfera interna, ou no Direito Constitucional, utiliza-se Direitos Fundamentais.”

A educação por exemplo, aclamada como um direito humano conforme já mencionado, também é reconhecida no Brasil (e em países ibero-americanos, como Chile e Argentina), como direito fundamental, visto estar prevista dentro do capítulo II da constituição brasileira intitulado “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, devendo ser assegurada então a todas as pessoas em condições de igualdade. Tal condição é benéfica não só para o indivíduo, mas reflete-se na sociedade. Dallari (2013) reconhece que educar bem é desenvolver o estímulo do uso da inteligência e da crítica, é enxergar nas crianças uma pessoa livre, com capacidade de raciocinar e com necessidades de receber informações sobre as conquistas que a inteligência humana já alcançou, bem como a forma mais adequada de utilização dessas informações para a busca e ampliação de novos conhecimentos. Há possibilidades de que uma realidade como a recém-descrita logre êxito, se de fato, na Sociedade da Informação a busca pela democracia e pelos direitos humanos forem prioridade e estiverem presentes nos programas de governos dos estados, organizações e da sociedade civil como um todo.

Segundo documento Miradas Educativas 2014³⁴ da OEI (2014a), os sistemas educativos ibero-americanos têm origem e evolução diversas, apresentando por isso, características diferentes entre si. Essas diferenças no entanto, os aproximam na medida em que necessitam enfrentar desafios similares. O documento Metas Educativas 2021 é uma das estratégias adotadas para enfrentar esses desafios comuns na região ibero-americana, por meio da formulação de objetivos partilhados que visem a melhoria na qualidade da educação.

Assim na Ibero-América, nem todos os sistemas são uniformes, nem tampouco absolutamente heterogêneos. Com uma população de 643, 9 milhões de habitantes em 2012, a população ibero-americana encontra-se distribuída de maneira desigual nessa região do globo terrestre. Só o Brasil em 2012, com 198,7 milhões, representava 30% da população da região, equivalente a 58 vezes a população do Uruguai. Brasil e México (120,8 milhões) representam quase a metade da região, ou 49,6 % (OEI, 2014).

Do total da população da região ibero-americana, em 2012, 64% tinha entre 15 e 64 anos. Ou seja, com população ativa significativa, e que segundo a OEI (2014a , p. 39) “[...] cuanto mayor sea proporción de población menor de 15 años, mayor habrá de ser el esfuerzo educativo”.

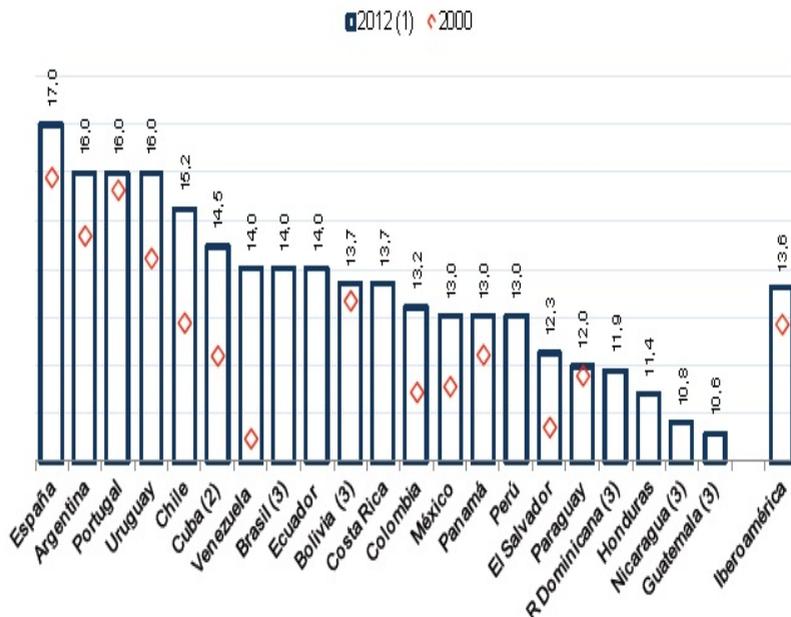
Em dados sobre a média da expectativa de vida escolar do ensino primário ao ensino superior, a da Ibero-América é de 13,6 anos em 2012. Segundo a UNESCO (2015), em seu relatório *EFA Global Monitoring Reports*, a mesma média em países como a Nova Zelândia foi de 17,2 anos em 1999 ou 19,4 em 2011. Analisando os dados, constata-se que o índice da Ibero-América está abaixo de países como a Austrália (20,2 – 1999 e 19,9 – 2011), Cazaquistão (15,0 – 2011), Eslovênia (14,5 – 1999 e 16,8 – 2011) ou ainda Estônia (14,4 – 1999 e 16,5 – 2011). No Paraguai, país que inicialmente havíamos escolhido para pesquisarmos a competência e suas dimensões no LPA, a média de expectativa de vida escolar está abaixo da Ibero-América. A taxa do Uruguai fica em níveis de países como Argentina e Portugal, ou seja, 16

³⁴ Andorra e Guiné Equatorial, membros de pleno direito da OEI desde 2016 e 2014 respectivamente, à época eram observadores, o que justifica a ausência dos dois países na figura 7.

anos. Entende-se por expectativa de vida escolar³⁵, segundo a UNESCO (2009, p. 8), “años que una persona de una determinada edad puede esperar pasar en los niveles educativos especificados”. (Ver figura 7).

Figura 7: Expectativa de vida escolar na região Ibero-América 2000 - 2012

Esperanza de vida escolar (años). De primaria a terciaria



Fonte: OEI (2014a, p.44).

Os dados da figura 7 possibilitam refletir sobre a relação Sociedade da Informação versus expectativa de vida escolar: quanto menores as expectativas de vida escolar, maiores são as dificuldades de inserção em uma Sociedade da Informação de forma efetivamente igualitária, como nos países em que essas taxas são mais elevadas. A educação formal está diretamente ligada à criação de oportunidades de acesso à informação. A ONU (2015), por exemplo, em seu documento que discorre sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)

³⁵ Métodos de cálculo, fontes de dados e outros elementos para a definição da expectativa de vida escolar: <http://uis.unesco.org/en/glossary>

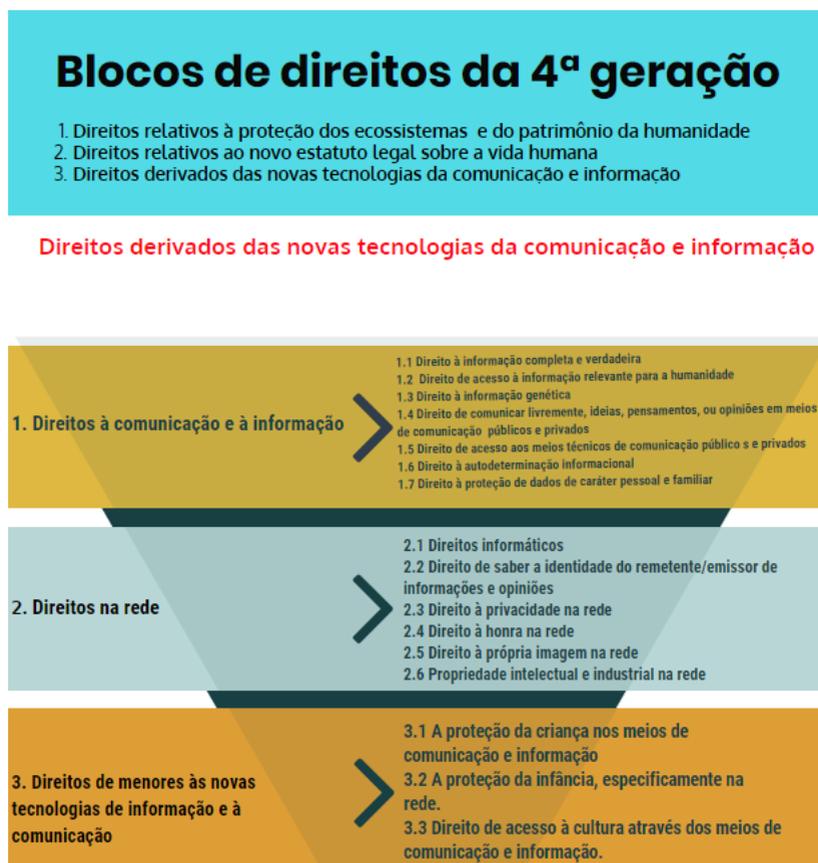
da Agenda 2030, quando faz uma análise do mundo hoje (no item 15) diz que na geração passada o acesso à educação aumentou e que a disseminação da informação e das tecnologias da comunicação e interconectividade global tem um grande potencial para acelerar o progresso humano, eliminando o fosso digital, bem como contribuindo para o desenvolvimento de sociedades do conhecimento.

Esta desigualdade que se apresenta na Ibero-América, mostra a complexidade da Sociedade da Informação: uma sociedade em que ao mesmo tempo que exclui, é a sociedade que luta para incluir. Segundo Baumgarten, Teixeira e Lima (2007, p.404) tanto a natureza quanto a sociedade “[...] nunca deixaram de ser complexas e o mundo atual é a expressão dessa complexidade – os problemas [...] são multidimensionais e as contradições se avolumam.”

E o que é complexidade? De acordo com Morin (2005, p.35), a complexidade “[...] não compreende apenas quantidades de unidades e interações que desafiam nossas possibilidades de cálculo: ela compreende também incertezas, indeterminações, fenômenos aleatórios.” E é em virtude dessas incertezas e indeterminações, pelas quais, grande parcela da comunidade ibero-americana está sujeita, é que passa-se a refletir sobre as condições de vulnerabilidade, traduzida pelo que fere os direitos humanos fundamentais, ora destacado como a falta de condições e igualdade no acesso à informação.

Ainda no âmbito dos direitos, para Gómez Sánchez (2004), as comunicações e as informações agora fazem parte do terceiro grupo da quarta geração (ou “dimensão” como requer doutrinadores como Ingo Sarlet ou reconhecido por Paulo Benevides), dos direitos fundamentais e que pode ser melhor compreendido observando-se a figura 8. De acordo com a autora, alguns desses direitos já haviam sido incluídos em gerações anteriores, no entanto, em consequência das novas tecnologias da informação adquirem conotações diferentes e por isso reagrupados, e compreendendo além do já citado direito às comunicações e informações, os direitos na rede, assim como os direitos dos menores às novas tecnologias de informação e à comunicação.

Figura 8: Direitos da quarta geração/derivados das novas tecnologias da comunicação e informação



Fonte: Adaptado de Gómez Sánchez (2004).

5 O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: DAS ORIGENS A UMA ABORDAGEM EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO QUE CONTEMPLE AS DIMENSÕES TÉCNICA, ESTÉTICA, ÉTICA E POLÍTICA

Este capítulo e subdivisões visam identificar, no projeto *Luces para Aprender*, conexões com o desenvolvimento da competência em informação nas comunidades vulneráveis, nas dimensões técnica, estética, ética e política, contemplando assim o **objetivo específico b** desta pesquisa.

Em obra clássica da Ciência da Informação, Le Coadic (2004) dedica um curto, mas incisivo capítulo sobre a educação para a informação em que expõe suas preocupações sobre a “maré” de informações a que estamos todos sujeitos em virtude do crescimento e evolução da informação eletrônica, impulsionados pela internet, bem como “[...] as habilidades necessárias para aprender a se informar e aprender a informar, e sobre onde adquiri-las.” (LE COADIC, 2004, p. 112)

Ao abordar sobre uma sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos, Delors (2010) informa que essas são as três funções relevantes no processo educativo, em especial na Sociedade da Informação em que multiplicam-se as possibilidades de acesso a dados e fatos. Sendo assim, segundo o autor: “[...] a educação deve permitir que todos possam coletar, selecionar, ordenar, gerenciar e utilizar esse volume de informações e servir-se dele.” (DELORS, 2010, p. 14, tradução nossa). E para superar tal exigência premente na sociedade da informação, cada um deve impor-se o “aprenda a aprender”. O autor supracitado também defende uma aprendizagem ao longo da vida fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Perucchi (2011) reflete sobre a importância das instituições de ensino em promover práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento da competência em informação, capacitando desta forma indivíduos a lidar e a interagir com a demanda crescente de informação ofertada pela sociedade de informação.

Le Coadic (2004) aponta a importância de um programa que promova o ‘informar-se e informar’, estando a garantia de ingresso dos alunos na Sociedade da Informação, a cargo de uma disciplina que

permitisse barrar o analfabetismo informacional e iletrismo informacional. E continua, Le Coadic (2004, p.114):

É, portanto, inteiramente justificável ensinar informação no ensino médio, aos estudantes, de ensinar informação ‘do maternal à universidade’. Se, para dominar a informação, é preciso saber se informar e saber informar, um programa de ensino levará, portanto, a aprender a se informar e aprender a informar, ou seja, aprender a pesquisar e a usar a informação e a construí-la e comunicá-la.

Ideia semelhante à de Le Coadic (2004), encontra-se na OEI, organização que trabalha no eixo educação, com linhas de cooperação que vão da atenção integral à primeira infância, passando por inovações no ensino médio, educação básica até a educação superior, trabalhando com políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da educação (de fato encontramos indícios de tal realidade quando esta organização menciona em seu documento Metas Educativas 2021, o aprendizado ao longo da vida).

Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004) afirmam que a educação, em evidente transformação, possui algumas características que influenciam e impactam a sociedade contemporânea, dentre elas o aprendizado ao longo da vida, como centro de uma recente filosofia de inovação e desenvolvimento e como demanda aos anseios específicos e particulares, bem como às necessidades sociais, trazendo a imprescindibilidade e emergência da formação permanente pelas pessoas.

Sobre o aprendizado ao longo da vida, Belluzzo, Kobayashi e Feres (2004) afirmam que para que este se realize é preciso que as pessoas saibam “aprender a aprender” o que é facilitado pela competência em informação. As autoras consideram que:

Pessoas competentes no acesso e uso da informação reconhecem sua necessidade, sabem como e onde achar as informações, sabem avaliar e selecionar informações. Os componentes que sustentam esse conceito são: o processo de pesquisar; o aprendizado ativo; o aprendizado independente; o pensamento crítico; o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da

vida.(BELLUZZO; KOBAYASHI; FERES, 2004, p. 89).

Para uma melhor compreensão do significado da competência em informação ou do “ser competente em informação”, voltamos em 1974 onde o termo *Information Literacy* (IL) aparece com registro na literatura, fruto de um relatório do bibliotecário americano Paul G. Zurkowski. Neste relatório preparado para a *National Commission on Libraries and Information Science*, Zurkowski (1974) descreve vários produtos e serviços oferecidos pela indústria da informação, faz uma comparação dos serviços que as bibliotecas oferecem, afirmando que a infraestrutura que subsidia a cena dos serviços de informação está sendo vigorosamente influenciada pela tecnologia, cujo desenvolvimento dava-se a todo vapor.

O relatório também considera que a quantidade excessiva de informações disponíveis dificulta as pessoas de avaliá-las e por conseguinte, assimilá-las. De acordo com o bibliotecário essas dificuldades identificadas constituem-se em condição universal por três razões: a) os procedimentos de busca por informação pelos indivíduos são diferentes, em momentos distintos para propósitos diferenciados; b) os múltiplos caminhos de acesso às fontes de informação em resposta às diversas necessidades de informação das pessoas são em geral pouco conhecidos e vastamente subutilizados e, c) os eventos e artefatos produzidos pelos seres humanos estão sendo tratados cada vez mais como equivalentes à informação, o que requer “retreinamento” de toda a população (ZURKOWSKI, 1974).

Embora a concepção de Zurkowski em relação a *Information Literacy* se desse em ambiente profissional, a ideia era de que esta noção fosse além da biblioteca, expandindo-se para outros ambientes, mas o mais importante era o uso da informação para a resolução de problemas. Para Zurkowski (1974), a competência em informação, por ultrapassar a busca e recuperação da informação dos tradicionais serviços bibliotecários, constitui-se em extensão ou evolução da educação de usuários de bibliotecas.

Ao longo da década de 1970 a concepção da *Information Literacy* foi sendo desenvolvida e seus conceitos tiveram vários focos, tais como: localização e uso da informação para a resolução de problemas e tomada de decisão; instrumento de emancipação política; elemento essencial à democracia e à constituição da cidadania (informação para a cidadania); domínio de técnicas e habilidades de uso

das ferramentas informacionais na modelagem de soluções para os problemas; valorização dos sistemas de informação; informação essencial à sociedade (DUDZIAK, 2001).

A década de 1980 é marcada pelo aparecimento de novas diretrizes da *American Association of School Librarians* (AASL) intituladas *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs* que substituiu o *Media Programs: District and School*, publicado em 1975 (AASL; AECT, 1988). O *Information Power* amplia o conceito do *Media Programs* de auxiliar profissionais locais na tomada de decisões, sugere orientações e recomendações para programas de mídia e recursos essenciais para uma educação de qualidade (AASL; AECT, 1975).

As diretrizes do *Information Power* (AASL; AECT, 1988) objetivaram uma melhor definição da função pedagógica do bibliotecário, ampliando a sua função de ensinar a localizar e recuperar informação. Segundo orientações das diretrizes, o bibliotecário deveria estar envolvido no processo de ensinar a aprender a aprender. Em virtude das influências da teoria construtivista da aprendizagem, que surge no Canadá e populariza-se nos Estados Unidos, propaga-se a estratégia de aprendizagem baseada em recursos que enfatiza o uso de fontes e tecnologias diversas para o desenvolvimento das habilidades informacionais por parte dos alunos. Contudo, não demorou muito para que se percebesse que a versão do *Information Power* já estava superada, pois visava um processo centrado no bibliotecário/professor, sendo que as teorias educacionais exigiam novas formas de mediação para o bibliotecário, saindo da visão tradicional para um processo de aprendizagem em que o usuário constituía-se na figura central (CAMPELLO, 2003). A nova versão do *Information Power*, o *Information Power: Building Partnerships for Learning* (1998), especifica nove habilidades informacionais – divididas em três grupos – importantes para se desenvolver desde a educação infantil até o ensino médio. O primeiro grupo refere-se à competência informacional, em que o aluno competente em informação acessa a informação de forma eficiente e efetiva, avalia a informação de forma crítica e competente, usando-a com precisão e criatividade. No segundo grupo encontra-se a aprendizagem independente, considerando que o aluno que tem capacidade de aprender com independência possui competência informacional, busca informação relacionada com os seus interesses pessoais com persistência, aprecia literatura e outras formas criativas de

expressão da informação, bem como esforça-se para obter excelência na busca de informação e de geração de conhecimento. E por último, o grupo da informação para a responsabilidade social, indicando que o aluno contribui positivamente para a comunidade de aprendizagem e para a sociedade quando tem competência informacional e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática, pratica o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação, assim como participa efetivamente de grupos, a fim de buscar e gerar informação (AASL; AECT,1998).

Na década de 1990, o conceito dado pela *American Library Association* (ALA) é amplamente aceito e surgem programas educacionais voltados para a promoção da IL, assim como destaca-se a busca por uma definição mais precisa para o termo. São realizados estudos que narram a história, a evolução e a representatividade assumida pela competência em informação para o desenvolvimento e organização da sociedade, bem como são estabelecidas as habilidades desejadas para o indivíduo ser considerado competente em informação. A competência em informação é requerida no sentido de dar solução a problemas de captação e uso de informação. Destaca-se ainda neste período a criação de organizações com a finalidade de pesquisar, discutir e disseminar a IL, por meio de sites, publicações científicas, conferências, bem como comitês de discussão (GALLOTTI, 2014).

Em 2003, Christine Bruce publica em espanhol um documento com as sete faces da competência em informação (traduzida para *alfabetización en información*³⁶) em um contexto de ensino superior. As bases do artigo são as mesmas publicadas em artigo anterior

³⁶O artigo foi publicado pela *Anales de Documentación*, revista editada pela Faculdade de Comunicação e Documentação da Universidade de Murcia (Espanha), 11 anos antes do lançamento da publicação *Overview of Information Resources Worldwide* (2014) em que a UNESCO recomenda o uso de termos, em diversos idiomas, com o sentido do *information literacy*. E no espanhol da Espanha foram identificados e recomendados os termos: alfabetización informacional (ALFIN), competencias informacionales, competencias informáticas e informacionales (CI2). O uso do termo alfabetización en información, nesta publicação da UNESCO, não foi encontrada no espanhol do México (desarrollo de habilidades informativas), Porto Rico (destrezas de información), ou América Latina (alfabetización informacional, competencias informacionales, desarrollo de habilidades informativas, destrezas de información, cultura informacional).

(BRUCE, 1997) no *Seven Faces of Information Literacy* e estão descritas no quadro 4:

Quadro 4 - Faces da competência em informação no ensino superior

LAS SIETE CARAS DE LA ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR	
Categorías	Breve descripción
1. La concepción basada en las tecnologías de la información	Aquí la alfabetización en información se ve como la utilización de las tecnologías de la información para recuperación y comunicación de la información.
2. La concepción basada en las fuentes de información	La alfabetización en información consiste en hallar la información localizada en las fuentes.
3. La concepción basada en la información como proceso	Se ve la alfabetización en información como ejecución de un proceso.
4. La concepción basada en el control de la información	La alfabetización en información es vista como control de la información.
5. La concepción basada en la construcción de conocimiento	La alfabetización en información es vista aquí como la construcción de una base personal de conocimientos en una nueva área de interés.
6. La concepción basada en la extensión del conocimiento	Aquí la alfabetización en información es vista como el trabajo con el conocimiento y las perspectivas personales adoptadas de tal forma que se obtienen nuevos puntos de vista.
7. La concepción basada en el saber	Aquí la alfabetización en información es vista como la sabia utilización de la información en beneficio de los demás.

Fonte: Adaptado de Bruce (2003).

Da visão de Bruce, nasce a concepção da competência em informação como um fenómeno, já que relaciona-se aos processos informacionais partindo-se das necessidades informacionais dos sujeitos sob as mais variadas realidades, momentos e objetivos.

De acordo com Vitorino e Piantola (2009, p. 138):

Na fase iniciada no ano 2000, os pesquisadores [...] estão desenvolvendo uma consciência coletiva em relação ao espaço de estudos

construído em torno da competência informacional, o que nos parecem sinais promissores que fazem emergir o papel social da competência informacional como um caminho essencial na construção e manutenção de uma sociedade livre, verdadeiramente democrática, em que os indivíduos fariam escolhas mais conscientes e seriam capazes de determinar o curso de suas vidas.

A perspectiva do papel social da competência em informação está relacionada aos propósitos desta pesquisa, a medida em que esta pode se revelar a partir de um projeto de uma organização, no caso a OEI, ligada às políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação em regiões vulneráveis. Esta Organização está diretamente ligada às discussões e implementações, em nível mundial, de tais políticas públicas, e em especial, as educacionais, onde nota-se, tem um direcionamento ligado a questões envolvendo o aprendizado ao longo da vida, como é o caso do Metas Educativas 2021 em curso na Ibero-América; e ora em discussão, a Agenda 2030 (parceria global para o desenvolvimento sustentável) que deixa claro que o objetivo é alcançar, em especial, os mais pobres e as pessoas em situações vulneráveis. Estando o aprendizado ao longo da vida previsto e contemplado na Agenda 2030, percebe-se que a OEI continuará acompanhando o chamado global da ONU que tem um direcionamento social, propondo um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade, buscando fortalecer a paz universal com mais liberdade (ONU, 2015).

A Ciência da Informação e nesta, as pesquisas sobre competência em informação, reflete um viés social, com discussões sobre a capacidade educativa e cultural de utilização da informação, pois, segundo Le Coadic (2004,p.19) está “[...] preocupada em esclarecer um problema social concreto, o da informação, e voltada para o ‘ser social’ que procura informação [...]”.

O paradigma social também foi discutido por Wersig e Neveling (1975) em que propunham uma definição de Ciência da Informação baseada na necessidade social. Para os mesmos, a responsabilidade social seria o pano de fundo desta ciência.

Em discussão sobre os paradigmas (físico, cognitivo e social) da Ciência da Informação, Capurro (2007) mostra a evidência do paradigma social quando afirma que a tentativa de transportar a relação entre informação e significado para sistemas não sociais, torna-se um

problema. Assim, todo sistema informacional (produção, coleta, recuperação, disseminação, uso de conhecimentos, etc.) deveria ser compreendido nos limites ou fronteiras de um grupo social.

Assim, o papel social da competência em informação deve ser reconhecido como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma região, merecendo atenção dos governos, devendo fazer parte de políticas públicas educacionais e às voltadas para populações vulneráveis. Mais recentemente, Belluzzo reforçou o argumento em prol do viés social:

Desse modo, acredita-se que a CoInfo é um fator crítico e condicionante ao desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil na contemporaneidade e, portanto, merece a atenção primária no que tange à mobilização da Sociedade Civil organizada e dos Órgãos Governamentais para a sua integração às ações de democracia e exercício pleno da cidadania, sendo o seu desenvolvimento priorizado para grupos /comunidades considerados como populações vulneráveis (mulheres, crianças, idosos, portadores de deficiências etc.) entendidos como sendo aquelas que se encontram em situações de discriminação, intolerância e fragilidade e que estão em desigualdade e desvantagem na sociedade atual, principalmente, em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social. (BELLUZZO, 2018, p. 54).

Para além do Brasil, estendemos esses impactos sociais, culturais e econômicos para a região da Ibero-América e recorremos a Uribe Tirado e Pinto (2014) que após investigação em universidades ibero-americanas, indicaram sobre a necessidade de considerar metodologias e ferramentas de avaliação externa a fim de verificar impactos acadêmicos, científicos e sociais possibilitados pela aquisição de competência em informação, nos sujeitos que receberam treinamento em competência em informação.

Segundo Dudziak (2008), a competência em informação está relacionada à cidadania e supera atividades de busca, de organização ou

do uso de informações. Segundo a autora, competência em informação diz respeito ao porquê desse uso e envolve concepções ideológicas, políticas e/ou ambientais. Está estritamente ligada a uma condição de sustentabilidade social, cultural, ecológica e econômica. Nesta perspectiva corrobora o documento Metas Educativas 2021, que reconhece o aprendizado ao longo da vida como uma prioridade política e como elemento para a melhoria na qualidade da educação entre os países ibero-americanos:

Existe un amplio consenso que considera que la alfabetización y la educación a lo largo de la vida son prioridades políticas, requisitos imprescindibles para asegurar el desarrollo de las personas y comunidades de nuestra región y una acción que forma parte de los procesos de mejora de la educación iberoamericana. (OEI, 2010, p. 132)

De acordo com Belluzzo e Feres (2015) a competência em informação pode ser analisada sob três entendimentos, resumidos nas concepções: digital, informação propriamente dita e social, sendo:

Digital – concepção com ênfase na Tecnologia da Informação e da Comunicação.

Informação propriamente dita – concepção com ênfase nos processos cognitivos.

Social – concepção com ênfase na inclusão social, consistindo em uma visão integrada de aprendizagem ao longo da vida e no exercício de cidadania. (BELLUZZO; FERES, 2015, p. 17)

No documento “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios” há menção do termo em espanhol “alfabetización en información” (correspondente do termo “competência em informação” em português³⁷), idioma em que o documento foi publicado; além disso, é possível identificar, em especial, o viés social mencionado por Belluzzo e Feres (2015), nos capítulos 3 e 7 do documento, intitulados “Significado y alcance de las metas educativas: ¿ hacia dónde queremos ir juntos” e “Programas de acción

³⁷ Na versão em português do Metas Educativas 2021 (OEI, 2012) não foi encontrado o termo competência em informação, mas sim, alfabetização em informação, tradução literal da versão em espanhol.

compartido”, respectivamente. No referido documento a expressão “a lo largo de la vida” é recorrente 25 vezes³⁸, vindo logo após termos como “educación”, “para encontrar nuevos empleos”, “aprendizaje”, “formación”, “aprender”, “formación”. A OEI declara ainda no documento “Metas Educativas 2021”:

A pesar de la urgencia y de la exigencia de terminar con el analfabetismo, es preciso reconocer que no es sencillo definirlo con precisión. Progresivamente se ha ido pasando de un enfoque dicotómico (ser capaz o no de leer y escribir), a un enfoque funcional, en el que se relaciona el aprendizaje en la lectoescritura con las demandas sociales, laborales y comunitarias en el contexto en el que se desarrolla, si bien las interpretaciones y los énfasis en este modelo son plurales y diferenciados. También se ha puesto de manifiesto en los últimos años que la alfabetización debe entenderse como un continuo, en el que se manifiestan diferentes dimensiones y grados de habilidad. (OEI, 2010, p. 131)

Quando Barack Obama, na presidência da república, reconhece a competência em informação, e dedica a ela um dia especial nos Estados Unidos, coloca no mesmo patamar a informação, a educação e a cidadania como essenciais para o funcionamento de uma sociedade moderna e democrática. Afinal, pode-se considerar que tanto o acesso à informação quanto a capacidade de procurá-la, localizá-la e decifrá-la, pode ser aplicada a inúmeras decisões da vida, à área financeira, médica, educacional ou técnica (USA, 2009). Nestas ações, entende-se, estão resguardados direitos humanos básicos.

A declaração de Lyon (2014) é outro exemplo em que considera-se o acesso equitativo à informação, como parte do desenvolvimento sustentável a partir de uma estrutura baseada em direitos humanos. O documento reconhece bibliotecas, arquivos, organizações da sociedade civil, líderes comunitários e os meios de

³⁸ A referência ao termo “a lo largo de la vida” (em conjunto com os demais) em um documento de dimensão política e técnica pode refletir um indicativo de que a competência em informação se faz presente nos projetos de organizações como a OEI, e em suas múltiplas dimensões.

comunicação, como intermediários da informação, com a capacidade de contribuir com o desenvolvimento, através da oferta de treinamentos para o desenvolvimento de habilidades que ajudem as pessoas a acessar e a compreender as informações e os serviços mais úteis para elas (IFLA, 2014).

Os atributos que estão inseridos nas conceituações em competência em informação, constituem-se em dimensões³⁹ e segundo Vitorino e Piantola (2011, p. 101) podemos identificar quatro dimensões na competência em informação, que se complementam mutuamente. São estas a dimensão técnica, a dimensão estética, a dimensão ética e a dimensão política. A dimensão técnica relaciona-se com habilidade e atitude e encontra-se no nível operacional: é o saber fazer. A dimensão estética relaciona-se com a presença da sensibilidade orientada a uma perspectiva da criação, da transformação, da mudança e da inovação. A dimensão ética está pautada no princípio da solidariedade e do respeito visando um bem coletivo e dos bons costumes e a dimensão política relaciona-se a construção coletiva da sociedade e ao exercício dos direitos e deveres e na relação do homem com a sociedade.

Identifica-se pois, após consulta ao “Metas Educativas” uma dimensão política latente da competência em informação, posto que a OEI possui ela mesma, uma política voltada para o enriquecimento e fortalecimento da cidadania, para cooperação do desenvolvimento integral, da democracia e da integração regional entre os povos da região ibero-americana, deixando claro no capítulo 7, no subitem intitulado *Programa de Alfabetización y Educación a lo Largo de la Vida*, que “El objetivo principal de este programa es universalizar la alfabetización en Iberoamérica y ofrecer a la población joven y adulta suficientes oportunidades de educación a lo largo de toda su vida.” (OEI, 2010, p. 252).

Em literatura recente, Belluzzo e Feres fazem uma reflexão sobre a competência em informação, as redes de conhecimento e as Metas Educativas 2021 em que reconhecem e argumentam em favor da OEI e suas metas, pois vem

[...] destacando-se no cenário social as instituições e pessoas que buscam estabelecer diretrizes e políticas públicas nessa direção. É o papel exercido pela Organização para os Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a

³⁹ Ver sobre as dimensões da competência em informação na seção 5.1.1.2

Cultura (OEI) e sua contribuição com estudos e pesquisas envolvendo essas temáticas. (BELLUZZO; FERES, 2015, p. 19)

A direção a qual as autoras referem-se diz respeito à educação ao longo da vida como o caminho para o alcance equilibrado entre o trabalho, a aprendizagem e exercício de uma cidadania que seja ativa, enxergando nesta composição, uma inter-relação entre a competência em informação e a educação.

Mais que estudos e pesquisas a OEI as traduz em ações como é o caso do projeto *Luces para Aprender* que visa a consolidação da democracia e a inclusão social de indivíduos e grupos tradicionalmente excluídos do desenvolvimento socioeconômico, já que prevê a inserção de escolas das comunidades da região Ibero-América, de difícil acesso, sem energia elétrica, sendo assim vulneráveis e à margem da dita Sociedade da Informação e do conhecimento.

Para o *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida 2015-2021 (PIALV)* “A alfabetização estabelece o primeiro passo para a educação e a aprendizagem ao longo da vida [...]” (OEI, 2014b, p. 11, tradução nossa). O plano possui oito objetivos específicos, sendo que o primeiro deles manifesta a esperança de que os países da Ibero-América contem com planos nacionais que permitam alfabetizar toda a população de tal forma que se sintam estimulados a continuar seus estudos por meio não só da educação formal, mas da educação não formal.

Em 2004, a professora Maria do Rosário Longo Mortatti, mestre e doutora em Educação, publicou um livro intitulado *Educação e Letramento*. Embora “letramento” não seja “oficialmente” empregado para designar a competência em informação na Ciência da Informação, o termo letramento já foi empregado (CAMPELLO, 2003, 2010; GASGUE, 2010, 2012) – e ainda é por alguns autores da área (ALVES; SUAIDEN, 2016; ZIN; GASQUE, 2017) – às vezes de forma isolada, às vezes juntamente com a palavra informacional⁴⁰ para designar ao menos

⁴⁰Tal assertiva não deixa de levar em conta Dudziak (2003, p. 23) que afirma que “[...] information literacy apresenta um significado que vai além da soma de suas partes (information e literacy).” Ou como requer Gasque (2010, p. 86): “[...] transcende a simples soma dos conceitos informação e letramento.”

parte do sentido que hoje se encontra em competência em informação. O fato é que em algumas passagens do livro percebe-se essa aproximação entre letramento e a competência em informação, sem que ao menos a última seja mencionada. A professora, por exemplo, explicando sobre a relação entre analfabetismo e alfabetização afirma:

De fato, ainda é preciso aprender a ler e escrever, mas a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam... mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e **esse algo mais** é o que se vem designando de ‘letramento’ “. (MORTATTI, 2004, p. 34, grifo nosso)

O que se quer dizer é que tanto o letramento quanto a competência em informação fazem parte do processo educacional, mas na Educação – ao menos nos países ibero-americanos – a competência talvez ainda não tenha sido “descoberta”, a contento, pelos seus profissionais⁴¹. Soares (2009, p. 20) fala em nova realidade social, em que ler e escrever já não é o suficiente: “[...] é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” Mais adiante a autora supracitada menciona uma pesquisa feita nos Estados Unidos com jovens de 21 a 25 anos, buscando identificar o nível de “letramento (literacy)”. E informa:

[...] os instrumentos utilizados avaliaram as habilidades de ler, compreender e usar textos em prosa, como editoriais, reportagens, poemas, etc. e de **localizar e usar informações** extraídas de

⁴¹ Ao menos no Brasil, de acordo com Gasque (2010), o “letramento informacional” não tem-se constituído em foco da educação, principalmente na educação básica. Fora iniciativas pontuais encontradas na literatura, ainda hoje é assim, tanto no Brasil quanto na Ibero-América. Concorde-se com a afirmativa de Bruce (2012) de que as pesquisas sobre competência em informação floresceram no mundo inteiro. No entanto, a inclusão em currículos de diversos níveis sobre habilidades de busca de informações e os processos de uso da informação, seja uma realidade mais satisfatória em países como o Canadá, país da autora.

mapas, tabelas, quadros de horários, etc., o que evidencia que o objetivo não foi verificar se os jovens sabiam ler e escrever – se eram alfabetizados – mas se sabiam fazer uso de diferentes tipos de material escrito, compreendê-los, interpretá-los e **extrair deles informações** – que nível de letramento tinham;” (SOARES, 2009, p. 23, grifo nosso)

Pergunta-se: o que “localizar e usar informações” e “extrair deles informações” quer dizer a não ser uma atitude que também se espera de um sujeito competente em informação? Quem sabe a competência em informação seja a resposta ao questionamento que a professora Mortatti (2004, p. 36) faz: “Afinal, o que é esse algo mais que é necessário – fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente?”.

Portanto, o letramento mais do que envolver o ler e o escrever, faz uso dessas habilidades a fim de atender às exigências sociais. Na Educação, o conceito de letramento é “[...] um fenômeno multifacetado e extremamente complexo; argumenta-se que o consenso em torno de uma única definição é impossível.” (SOARES, 2009, p. 65). São várias definições e cada uma privilegia uma dimensão, já que cobre uma gama extensa e variada de conhecimentos, habilidades, valores capacidades, usos e funções sociais (SOARES, 2009).

Analisando o conceito de letramento em alguns dicionários da língua portuguesa, Mortatti (2004) constata que, de acordo com Houaiss, ele ressurgiu na esfera da Pedagogia e influenciada pela palavra inglesa “*literacy*”, no sentido de conquista de práticas denotando a capacidade de usar diferentes tipos de material escrito. Tem-se então que na segunda metade da década de 1980 surgem as primeiras formulações e proposições do termo letramento, designando algo mais do que a palavra alfabetização conseguia designar. Assim, a autora afirma que não existe apenas um tipo de letramento, ele é um continuum, em sua dimensão social, caracterizando-se como “[...] um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem.” (MORTATTI, 2004, p. 105).

Talvez o reconhecimento da competência em informação nas políticas de educação, o abrir portas ou ajudar a abri-las da qual Uribe

Tirado e Pinto (2015) tenham tratado em artigo, estejam no diálogo dos profissionais da Ciência da Informação com os da Educação. Não estão os profissionais falando de coisas semelhantes ou parecidas com terminologias diferentes? Quem sabe estejam mais próximos que distantes. Afinal, deve-se levar em conta que a escrita engloba “[...] a habilidade de selecionar informações, sobre um determinado assunto...” (SOARES, 2009, p. 70) ou que a leitura “[...] é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões, fazendo julgamentos sobre o conteúdo.” (SOARES, 2009, p. 68-69).

Passados 15 anos, quando Dudziak (2003, p. 24), ratificando o que dissera Dudziak (2001) e concordando com Belluzzo (2001), afirmou ser o termo *information literacy* “[...] praticamente inexplorada no Brasil”, e quando à época não havia um consenso em torno de uma expressão, hoje, a realidade é outra. Ao menos a questão em torno da terminologia vem sendo ajustada na área da Ciência da Informação, com a indicação da UNESCO (2014) para o uso do termo competência em informação. Vale lembrar que em 2003 ainda se discutiam possíveis expressões para o movimento, ainda engatinhando no Brasil: “[...] alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional, competência em informação.” (DUDZIAK, 2003, p. 24). Contudo, na atualidade, Belluzzo (2018, p. 11) ainda afirma que inexistia “[...] uma base teórica e de terminologia padronizada no Brasil.”

Dudziak (2011), propõe uma reflexão sobre algumas concepções pedagógicas que podem ser utilizadas nos processos de educação para a competência em informação, afirmando que o aprendizado no século 21 está estruturado sobre a competência informacional. Assim, no sentido de transgredir e superar a pedagogia tradicional, que tem como modelo ações reprodutoras, a autora propõe uma pedagogia histórico-crítica e humanizadora. Desta forma:

Do ponto de vista pedagógico, o *momentum* de busca e uso da informação traz subsídios à interação entre seres humanos e os ecossistemas informacionais, proporcionando após a experiência a possibilidade da apropriação do sentido de *habitus*. (DUDZIAK, 2011, p. 181).

Segundo a autora supracitada, a sociedade inclusiva proporciona a busca por uma pedagogia da emancipação. Aqui privilegia-se a participação social, sendo rompida as barreiras

pedagógicas em virtude do pensamento coletivo. Entende-se que “[...] a pedagogia da emancipação vai além das situações preestabelecidas no universo educacional e contempla outros níveis de aprendizado [...] ser desafiado a melhorar sempre.” (DUDZIAK, 2011, p. 179). Tal perspectiva abarca a consciência ética, num ambiente em que a cidadania tem um papel fundamental, tendo em vista que a competência em informação tem o poder de mobilizar para a transformação de cada sujeito e numa visão macro, a da sociedade. Desta forma, a emancipação leva ao exercício do autoconhecimento e de valores como a solidariedade, o respeito à individualidade, a valorização da liberdade e sobretudo o autocomprometimento e comprometimento com o grupo. “Isto envolve reconhecer-se como ser social e histórico, vindo a si mesmo a partir de sua biografia, seu papel social e suas expectativas.” (DUDZIAK, 2011, p. 180).

Para Bruce, Hughes e Somerville (2012), apesar da competência em informação poder ser entendida como um processo que contempla uma ampla gama do uso da informação, com frequência vê-se associada a habilidades de informação que contemplam ou representam apenas um dos aspectos do uso. Com vistas a contribuir para essa ampliação de visão, as autoras propõem o conceito de *informed learning*, “[...] tipo de aprendizagem possibilitada pela capacidade evolutiva e transferível de usar a informação para aprender [...]” (BRUCE; HUGHES; SOMERVILLE, 2012, não paginado, tradução nossa). O apoio a esta ideia requer, além do uso da informação no processo de aprendizagem, esforços em comum por parte dos educadores, gerentes, formuladores de políticas, enfim diversos atores envolvidos no processo.

Ao abordar sobre *informed learning*, as autoras aludidas propõem uma pedagogia holística voltada para a competência em informação, defendendo que tal abordagem permite que os alunos aprendam com e sobre informações. Ou seja, tal conceito direciona a atenção, ao mesmo tempo, para o uso da informação e o aprendizado. Tal viabilidade dá-se pelo fato da noção de aprendizagem estar no cerne da competência em informação e o *informed learning* baseado em habilidades de informação e no desenvolvimento do uso eficiente, crítico, ético, reflexivo, criativo, seja para benefício pessoal, social, político ou econômico. E para uma sociedade de fato competente em informação, a pedagogia holística deve se aplicar nos espaços cruciais da sociedade da informação: contextos educacionais, ambientes

comunitários e nos locais de trabalho (BRUCE; HUGHES; SOMERVILLE, 2012).

Marciales Viva, Chacón e Peña (2015) fazem um levantamento de artigos em espanhol e inglês nas bases *Sage Journals*, *Scopus*, *ISIWeb*, *ProQuest*, e também no repositório idealizado por Uribe Tirado (alfiniberoamerica.wikispaces.com), a fim de obterem informações sobre investigações e experiências no contexto da educação superior, referente a abordagens teóricas, modelos e estratégias de intervenção para o desenvolvimento da competência em informação. Concluem que no período delimitado (2007-2013), as duas abordagens que mais orientam as pesquisas e intervenções em competência em informação são a cognitiva e a sociocultural, em que o conceito de competência em informação é reconhecido como uma prática com dimensão social e cultural.

Quanto aos modelos de intervenção, o que parece apresentar melhores resultados é o intracurricular, onde costuma haver colaboração entre professores e funcionários da biblioteca. As ações do modelo intracurricular são incorporadas aos currículos, desta forma integradas em atividades de um curso ou programa, e o foco de atenção volta-se para as práticas centradas nos alunos. É referente às estratégias, foram diversas as encontradas: da introdução de ferramentas da Web 2.0, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades informacionais; uso de projetos envolvendo os alunos nos processos de resolução de problemas nas disciplinas; uso de jogos digitais ou não, a fim de aprimorar a aprendizagem e a motivação para a realização de tarefas complexas como acessar, avaliar e usar informações, passando por cursos formais, desenvolvimento de tutoriais até ações nas quais busca-se organizar um projeto nacional de competência em informação para a população (MARCIALES VIVA; CHACÓN; PEÑA, 2015).

Sejam quais forem os enfoques, os modelos ou estratégias usados em busca de uma pedagogia para a competência em informação, a realidade na qual se deseja aplicá-los, influenciará tal decisão. Quem sabe uma reflexão colaborativa entre os profissionais da Ciência da Informação e profissionais da Educação seja sempre um primeiro passo para que o aprender a aprender ao longo da vida, esteja sempre presente nas ações educativas, nas propostas políticas de educação. Pensar no que ambas as áreas têm em comum nas concepções a que cada uma se refere, letramento (educação) ou competência em informação e possíveis denominações ainda usadas na área da Ciência da Informação, pode ser

um terreno fértil para que a competência em informação possa se fazer presente e efetiva, de maneira indefectível.

A partir da próxima sessão, passa-se a abordar sobre a competência em informação e a vulnerabilidade, bem como sobre a multidimensionalidade de ambas. Faz-se importante entender minimamente sobre a vulnerabilidade e uma possível conexão com a competência em informação, posto que, em geral, a primeira pode influenciar a aprendizagem dos sujeitos. Em pesquisa aplicada numa subprefeitura da zona leste da cidade de São Paulo, Cenpec⁴² (2011) constatou que: “Quanto maiores os níveis de vulnerabilidade social da vizinhança, mais limitada tende a ser a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas.” Por isso, estudar sobre a vulnerabilidade, compreender como se dá o processo educacional, ou um recorte dele por meio do estudo da competência em informação e aprendizagem ao longo da vida em comunidades isoladas, como em escolas rurais, pode contribuir para que os profissionais da área da Ciência da Informação e os da Educação, possam intervir positivamente no estabelecimento de políticas que contemplem efetivamente a competência em informação.

5.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO E VULNERABILIDADE

Tendo em vista que esta pesquisa aborda sobre a competência em informação a partir das atividades e ações de uma Organização Governamental Internacional, em especial do projeto LPA, os quais visam o incremento da educação, da cultura e da ciência nos países da Ibero-América, e sendo a OEI atuante “[...] na promoção do desenvolvimento, da inclusão social e da superação das vulnerabilidades, a partir das suas áreas de atuação [...]” (OEI, 2018), faz-se mister entender e elucidar o marco conceitual da vulnerabilidade social e argumentar em favor de uma conexão desta com a competência em informação.

⁴²Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), criada em 1987, constitui-se em organização da sociedade civil sem fins lucrativos, tendo como escopo o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias que visem melhorar a qualidade da educação pública.

De acordo com Janczura (2012, p. 302), o vocábulo vulnerável tem origem no verbo em latim *vulnerare* cujo significado quer dizer ferir, penetrar e que por “essas raízes etimológicas, vulnerabilidade é um termo geralmente usado na referência de predisposição a desordens ou de susceptibilidade ao estresse.”

Segundo Ayres et al. (1999), o conceito inicial de vulnerabilidade teve a sua origem nas discussões sobre Direitos Humanos em questões ligadas à defesa dos direitos de cidadania de grupos ou indivíduos, passando posteriori a ser associado à saúde pública em aspectos envolvendo a AIDS em virtude do livro *Aids in the world*, de autoria de Mann et al. em 1993.

Para Hofer (1999), em documento com estudos encomendados para projeto de pesquisa aplicada sobre as relações entre a dinâmica da população, a pobreza e a vulnerabilidade na América Latina e Caribe, a vulnerabilidade está vinculada à condição de pobreza, mas não apresenta o mesmo sentido desta. As mudanças recorrentes nas condições socioeconômicas é que levam ao aumento da vulnerabilidade, ao passo que a pobreza diz respeito às condições econômicas vigentes. O documento ainda menciona:

Lo que están viviendo los países de la región es precisamente una modificación radical del entorno ecológico, económico, social y político, y ello hace que su impacto sea tan profundo en las personas, familias y comunidades pobres, particularmente las urbanas. Este hecho se traduce en una persistencia de la pobreza y en el aumento de las desigualdades. (HOFER, 1999, p. 22-23)

A vulnerabilidade expõe a riscos devido às mudanças constantes o que gera condições de impotência e insegurança, fazendo crescer a incerteza em relação ao futuro, em especial no meio de pessoas menos favorecidas.

Em trabalho para o *Programa de Investigación sobre pobreza, exclusión e integración social* (IPES) da *Universidad Católica de Uruguay*, KAZTMAN e FILGUEIRA (2006) informam que em geral, o termo vulnerabilidade é usado para expressar a insuficiente capacidade em resolver situações de risco ou situações adversas, sendo assim frequentemente, usado como sinônimo de pobreza o que lhe confere um sentido voltado ao senso comum. Por isso, neste trabalho para o IPES, os autores explicam que o conceito que conferem à vulnerabilidade é

apoiado e articulado com outros conceitos, pois consideram além da pobreza, a exclusão social às situações que surgem quando os recursos são insuficientes para aproveitar as estruturas de oportunidades de acesso ao bem-estar.

Lawal e Arokoyu (2015), consideram que as desigualdades sociais, a pobreza, densidade populacional, dentre outros fatores, podem tornar pessoas e lugares suscetíveis a danos, podendo esses mesmos fatores comprometer a capacidade das pessoas em responder sinais e advertências, bem como em lidar com as consequências de desastres. Entendem os autores que as características dos locais onde as pessoas vivem podem influenciar o seu acesso a empregos, transporte e nível de urbanização, podendo torná-los suscetíveis à vulnerabilidade social.

Geralmente associada a fontes de ameaça ou natureza física do perigo, Cutter, Mitchell e Scott (2000) afirmam que os fatores sociais, como riqueza e moradia, também representam um papel significativo na determinação da vulnerabilidade. Os autores consideram ainda que o termo vulnerabilidade social é usado para definir a suscetibilidade de grupos sociais a potenciais chances de perdas em eventos de risco ou resistência e resiliência da sociedade a riscos. Pontuam ainda que fatores amplos, como a falta de acesso a recursos, incluindo informação e conhecimento e acesso limitado ao poder político e representação, podem influenciar causas fundamentais da vulnerabilidade social.

No documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), (HOFER, 1999) ressalta as condições precárias de alguns grupos sociais. Um dos mais visados pelas políticas sociais é o grupo que engloba as crianças e jovens pobres expostos a mazelas como mortalidade, desnutrição, desigualdades educacionais, evasão escolar, trabalho infantil, gravidez precoce, aborto, drogas, maus tratos e abuso sexual. O segundo grupo citado é o de mulheres chefes de família, sobre a qual recai a responsabilidade de sozinha cuidar e sustentar os filhos. Estas mulheres sofrem vários tipos de discriminações advindas de sua condição de gênero, diferenças de remuneração, precariedade ou diferenças de remuneração quando encontram um trabalho, falta de apoio e assistência no cuidado com os filhos, dentre outros. Os adultos pobres também sofrem consequências já que não têm acesso a um sistema adequado de saúde ou provisão necessária para manter a si e a família. E, por último, mas não menos impactante, o documento cita a vulnerabilidade enfrentada por grupos de etnias (que vivem em zonas rurais ou urbanas) que além das dificuldades econômicas e sociais,

sofrem pela questão cultural, pois para muitos é grande e impactante o choque cultural para o qual a globalização e a modernidade conduzem a sociedade.

De acordo com Abramovay et al. (2002), os trabalhos de Caroline Moser e seu grupo do Banco Mundial é que proporcionaram a sistematização de uma abordagem analítica da vulnerabilidade social na América Latina. Em trabalho sobre a pobreza, Moser (1998) amplia as discussões sobre as influências do grau de vulnerabilidade social, que antes limitava-se à renda ou posse de bens materiais, passando a abordar sobre os ativos das famílias e a capacidade das mesmas em responder a crises. Monteiro (2011, p.34) explica ativos, podendo ser compreendidos “[...] como um conjunto articulado de condições que irão implicar a qualidade, quantidade e diversidade dos recursos internos, os quais devem ser avaliados [...] de quatro aspectos: físico, financeiro, humano e social.” Sendo o físico caracterizado pelo meio de vida (moradia, acesso a bens duráveis) e meios de produção da vida material; o financeiro referindo-se aos diversos instrumentos financeiros, sejam eles formais ou informais, de acesso ao crédito, cartões de crédito, poupança dentre outros; o aspecto humano também chamado de capital humano referem-se a qualidade e quantidade de força de trabalho, bem como investimentos em educação e saúde; e por fim, os ativos sociais com referência no coletivo social, que estabelecem relações de confiança e reciprocidade, manifestadas em redes interpessoais. Abramovay et al. (2002, p. 29) entende,

[...] a vulnerabilidade social como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade.

Segundo esse entendimento, grupos sociais vulneráveis possuem menos oportunidades à ascensão dos níveis de bem-estar ou maior probabilidade de deterioração das condições de vida que em geral já não são favoráveis, o que cria um sentimento de instabilidade, incertezas e inseguranças.

Como o conceito de ativos está diretamente relacionado com o de vulnerabilidade, recorre-se à Filgueira (1999) que explica que ativos refere-se a recursos materiais e imateriais mobilizados pelos indivíduos

para melhorar o seu desempenho econômico e social, englobando os recursos de que se valem para evitar a degradação das condições de vida ou para reduzir a sua vulnerabilidade.

Sob este foco, há que se alertar para a diferença entre risco social e vulnerabilidade, conceitos tomados muitas vezes como sinônimos. No entanto, segundo Yunes e Szymans (2001), o termo risco social, inicialmente usado por epidemiologistas está associado a grupos e populações, enquanto a vulnerabilidade associa-se ao indivíduo.

Yunes e Szymans (2001) afirmam que na década de 1930 o conceito de vulnerabilidade foi formulado pelo grupo de pesquisas de L. B. Murphy, sendo definido como “susceptibilidade à deterioração de funcionamento diante de estresse”. O referido grupo estudou as interações entre as vulnerabilidades/“forças” individuais, o ambiente e a presença ou não de suporte social. Esses estudos possibilitaram compreender as diferenças individuais das vulnerabilidades das crianças e a forma que as mesmas apresentam em lidar com as variáveis idênticas ou dificuldades ambientais.

De acordo com Monteiro (2011), vulnerabilidade social é um tema que já vem sendo usado e aplicado por cientistas sociais há um bom tempo, tais como Moser (1996, 1997 e 1998), Kaztman (1999), Vignoli (2000a; 2000b; 2001), Busso (2001), Villa (2001), Abramovay (et alii; 2002).

Até os anos de 1990, as discussões em torno da pobreza reduzia-se a questões econômicas e limitava-se a mapear os setores menos favorecidos da sociedade, em vez de entender os processos que determinavam o empobrecimento desses setores. Assim, ainda segundo Monteiro (2011, p. 31) “[...] foram delineados os grupos de risco na sociedade, com uma visão focalizada do indivíduo e não no contexto social que produziu a vulnerabilidade”. Com o passar dos anos, a ideia de risco foi sendo associada à possibilidade de eliminação do risco e para tanto, a vulnerabilidade seria substituída pela força ou resistência (MONTEIRO, 2011, p. 32-33).

A educação, nesta perspectiva, se constituiria no instrumento de resistência pacífica, posto que é a educação, contributiva na promoção de quem pode promover mudanças e mobilidades sociais. Para Séguin (2002, p. 5), “É da desigualdade que surge o direito de resistência, de se opor ao injusto, de lutar para que as diferenças sejam minimizadas e não se aprofundem.” Ainda segundo a autora, não é possível falar de grupos vulneráveis sem falar das minorias, quando se trata da luta internacional

relacionada aos Direitos Humanos. No entanto, afirma que a conceituação de minorias não é algo tão simples já que muitas vezes é pensada apenas como um grupo numericamente inferior em relação à população de um país, como por exemplo o caso das mulheres e dos idosos, que numericamente são representativos quando pensados em termos de população mundial. Mas que, no entanto, são considerados minorias visto que “[...] ainda não reconhecidos como grupo com características e interesses próprios [...] essência de uma discriminação que não deveria existir.” (SÉGUIN, 2002, p. 10).

Se essas discriminações não deveriam existir, tampouco os grupos vulneráveis deveriam ser desprovidos da consciência de que estão sendo vítimas de discriminação. Pois o são, e por isso mesmo, constituem-se em grupos vulneráveis. Como afirma Séguin (2002, p. 12) em relação aos grupos vulneráveis: “[...] eles não sabem sequer que têm direitos”. E assim como desprovidos dessa consciência, também o são dos elementos de cidadania, elementos de solidariedade que, por exemplo, existem entre as minorias. Sentido de solidariedade, de acordo com Capotorti (1979), voltado para a preservação da cultura, tradições, religião ou idioma dessas minorias.

Para Aragão (2011), existe uma proximidade entre alguns riscos e algumas populações vulneráveis sendo elas mesmas as mais afetadas pelos riscos, já que não possuem meios para a superação dos efeitos de um acidente ou meios para a recuperação do equilíbrio de vida que perdeu-se frente às catástrofes sofridas: “[...] não têm seguros, não têm poupanças, não têm segundas habitações, não têm conhecimentos que lhes permitam recorrer a sistemas de solidariedade social [...]”. (ARAGÃO, 2011, p. 11).

Aragão (2011), propõe que medidas protetivas face aos riscos deixem de se concentrar exclusivamente na origem do risco e levem em conta a necessidade de conhecimento e avaliação das vulnerabilidades sociais, evoluindo assim para um paradigma de proteção civil mais realista e socialmente comprometida. Tal paradigma capacitaria os cidadãos para a autoproteção, o que acabaria por desenvolver uma consciência cívica. Também ampliaria o conhecimento das capacidades (individuais e coletivas) de autoproteção e a resiliência de indivíduos ou grupos, não limitando-se ao conhecimento das necessidades individuais de proteção.

No contexto informacional essa autoproteção pode ser estimulada com a promoção da competência em informação, já que o indivíduo pode se munir de informações apropriadas para que o risco ou

ameça, seja ela da natureza que for, sejam minimizados. Necessidade informacional todos os sujeitos têm em algum momento ou aspecto da vida, seja para a tomada de decisões, seja para o aperfeiçoamento do aprendizado ao longo da vida, em âmbito pessoal, social ou profissional. A capacidade para suprir essas necessidades é que pode ser adquirida por meio da promoção da competência em informação.

Além de serem múltiplas e simultâneas, Thywissen (2006) aponta que a vulnerabilidade muda ao longo do tempo e geralmente é afetada pelo próprio evento prejudicial. Como exemplo, cita a pobreza que pode ser aumentada por um desastre natural, e no caso de um próximo possível desastre, o efeito será ainda mais devastador na comunidade empobrecida. Um pequeno evento segundo a autora, no entanto, pode aumentar a conscientização da comunidade e, dessa forma, diminuir sua vulnerabilidade. Esta pesquisadora entende que pequenos eventos possam traduzir-se em ações que de alguma forma melhorem a qualidade de vida das pessoas através de informações úteis e práticas que façam a diferença na sua condição de vulnerável, se não suprimindo-a, ao menos minimizando-a.

Quando Aragão (2011) alerta sobre a fragilidade e risco a que uma pessoa está exposta quando, por exemplo, não sabe como recorrer a instituições que possam lhe ajudar em caso de sinistros, isso nos remete à educação, formal ou informal, e suas potencialidades em desenvolver a competência em informação, e o resgate da dignidade e da cidadania. Segundo Séguin (2002), a educação é uma forma de transformação social, é um instrumento de defesa social, de defesa da cidadania e o seu exercício pleno. A educação pode ser instrumento para que o avanço da desigualdade social possa ser freado e as vítimas da vulnerabilidade social possam livrar-se do medo ou das influências que conduzam até ele, como a intolerância, discriminação, violência, e assim estejam mais fortes e preparados para o desenvolvimento de julgamentos independentes, do pensamento crítico e motivações éticas. Afirma a autora: “através da educação e do acesso à informação transformam-se a realidade, pela mudança de posturas e da ação humana”. (SÉGUIN, 2002, p. 195).

Séguin (2002) lembra que a preocupação em diminuir ou minimizar diferenças encontradas na educação e nas condições de inclusão ou exclusão social existem em nível internacional, como por exemplo, por meio da Organização das Nações Unidas (ONU) que nos seus programas busca incentivar o respeito aos direitos humanos, o que

envolve o “direito de ter direitos”. Na região ibero-americana, com propósitos na busca e promoção de direitos encontra-se como referência a Organização de Estados Ibero Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), reconhecida internacionalmente por colaborar para que os sistemas educativos possam alcançar uma excelência na democratização, assegurando desta forma a igualdade de oportunidades no campo da educação, mas também o alcance da equidade social, preparando os indivíduos e cidadãos dessas regiões para a inserção no mercado de trabalho (OEI, 2016b).

Em um dos seus principais projetos para o alcance desses objetivos e da sua tripla função (humanista, integral e harmoniosa), intitulado “*Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*”, percebe-se que a vulnerabilidade é tratada em toda sua extensão, posto que seu objetivo é “[...] mejorar la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social.” (OEI, 2010, p. 9). Para a certificação de que a vulnerabilidade de fato é alvo e está presente no documento, verifica-se a presença de termos específicos e correlatos que confirmam tal afirmativa, de acordo com o quadro 5 apresentada a seguir, em que transcrevemos esses termos retirados do documento redigido em espanhol:

Quadro 5 - Presença do termo vulnerabilidade social e termos correlatos no documento Metas Educativas 2021 da OEI

Termos encontrados no documento Metas Educativas 2021 relacionados à vulnerabilidade social	
Termo	Número de vezes citado
Pobreza	70
Ciudadanía	60
Vulnerable/ Vulnerables	45
Desigualdad/ Desigualdades	36
Riesgo/ Riesgos	26
Exclusión/ Exclusiones	22
Minorías/ Minorías étnicas	21
Derechos humanos	18
Inclusión social	15
Vulnerabilidad/ Vulnerabilidades	11
Democracia	9
Exclusión social	3

Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de OEI, 2010).

Conforme o quadro 5, observa-se que a incidência do termo “pobreza”, aparece em primeiro lugar, indicador relevante da condição de vulnerabilidade social. Dos termos apresentados, faz-se uma proximidade entre eles no sentido de que fazem parte de uma cadeia em que as minorias estão em condição de risco, os direitos humanos não são respeitados e onde as pessoas encontram-se longe da condição de cidadania, provavelmente vivendo uma realidade de pobreza, que impulsiona para a vulnerabilidade, tirando-as de uma oportunidade de inclusão social, e levando-as a uma existência voltada para a exclusão

social. Ou como sugere Séguin (2002, p.3) quando aborda sobre a proximidade e interdependência entre alguns desses conceitos, já que na sua visão, é grande a correlação: “[...] entre minorias, grupos vulneráveis, democracia e cidadania [...] a forma como se aborda a questão de minorias e dos grupos vulneráveis pode provocar sérios arranhões à democracia de um país.”

As minorias étnicas da região Ibero-América são citadas no documento Metas Educativas porque representam uma preocupação da Organização que enxerga nessas comunidades uma situação delicada em virtude da dificuldade que têm em ingressar no sistema educacional, segundo a OEI (2010), por dois fatores preponderantes: por um lado, muitos desses grupos vivem em zonas rurais isoladas, distantes dos principais espaços educativos e, por outro, existe uma inadequação dos currículos dada a pouca ou inexistente vinculação do que é visto na escola com a cultura e meio em que vivem essas minorias étnicas.

Nota-se a estreita vinculação da condição de vulnerabilidade com a temática da educação e, na perspectiva desta pesquisa, com o desenvolvimento da competência em informação.

Em relatório de pesquisa publicado pelo DIEESE (2007) consideram que o acesso à informação de forma desigual coopera para que as pessoas tenham oportunidades diferenciadas, normalmente de maneira desigual e insuficiente, a uma conjuntura social favorável. O referido relatório menciona:

[...] profunda desigualdade em relação às condições de acesso à informação [...] são aspectos que contribuem para que, nesses países menos desenvolvidos, parcela muito elevada de indivíduos, famílias, ou grupos, sejam portadores de ativos físicos, pessoais e sociais insuficientes para garantir que eles possam aproveitar as oportunidades de inserção ocupacional, socialmente reconhecidas como minimamente aceitáveis e ou/adequadas, geradas pelos mecanismos de mercado, pelo Estado ou pela sociedade. (DIEESE, 2007, p. 24).

Essa desigualdade no acesso à informação a que refere-se o relatório do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) direciona esta pesquisadora a uma reflexão não só sobre o acesso limitado a uma educação formal, mas às condições em que se realiza esta educação, seja ela formal ou informal.

De forma prática, entende-se que um programa voltado para o desenvolvimento da competência em informação também atende a um dos preceitos dos direitos fundamentais do ser humano que é a educação. Afinal, a “[...] competência em informação é parte do processo educacional e, portanto, um dos direitos fundamentais do ser humano.” (RIGHETTO; VITORINO; MURIEL-TORRADO, 2018, p. 84; HIGH-LEVEL, 2006).

Não há que se negar que nos dias atuais o acesso às tecnologias digitais e aparatos que lhe dão sustentação, não são a única forma, mas são imprescindíveis para um acesso mais justo à educação ou a possíveis programas de desenvolvimento da competência em informação. Podemos levar em conta a afirmação de Couto, Oliveira e Anjos (2011, p. 145) de que existe uma concentração cada vez maior de “[...] informações, conhecimentos e produtos culturais [...] no espaço virtual. Essas constantes mudanças estimulam certas mutações de hábitos cotidianos e escolares.” No entanto, a competência em informação tem trânsito dentro de qualquer espaço informacional, seja dentro ou além do mundo virtual. Porque na essência, a competência está ligada ao processo de aprendizagem e que de acordo com Pereira (2015, p. 6), “[...] apresenta-se como mais uma das ‘ferramentas’ que, de forma inclusiva, poderá contribuir [...] para a formação dos indivíduos [...] capacitando-os a perceber, acessar e usar de forma efetiva [...] a informação.”

Uma condição que particularmente também interessa a esta pesquisa, diz respeito à vulnerabilidade proporcionada pelo fato das pessoas viverem em áreas rurais, pois as escolas com o LPA costumam estar localizadas em regiões com essas características. Tanto que, parcela dos sujeitos que foram entrevistados, trabalham e moram em zonas rurais do Uruguai. O que é apresentado no relatório da OEI (2015, p. 55) pôde ser observado mediante os contatos com os professores do Uruguai “[...] En particular, las escuelas son de menor tamaño y menores equipamientos [...] matrículas escolares minúsculas con un reducido número de docentes”. De acordo com a Organização, essas localidades possuem uma reduzida provisão de serviços públicos, estando portanto, a ruralidade associada a situações de desigualdade educacional e conseqüente vulnerabilidade. A figura 9⁴³ representa uma

⁴³O uso das imagens está autorizado de acordo com o Termo de Autorização para uso de imagens (fotos e vídeos), constante no APÊNDICE B

das escolas rurais que participou desta pesquisa e está localizada a 70 km de *Minas*, capital do departamento de *Lavalleja*. Os vizinhos mais próximos desta escola, estão localizados, um a 500 metros e outro cerca de 1 km, segundo informações repassadas pela única professora e

Figura 9: Escola rural nº 77 de Tapes Grande, Departamento de Lavalleja



também moradora da escola.

Fonte: Imagens do acervo da escola cedidas para a pesquisa (2018).

Carmo (2017) entende que a formação do pensamento crítico dos sujeitos diante da realidade que se apresenta para cada um na sociedade, constitui-se um dos desafios em competência em informação. Vislumbra-se que a formação do pensamento crítico, para a qual pode contribuir a competência em informação, pode ser o caminho para que a

vulnerabilidade social possa ser, se não extirpada a curto prazo, ao menos minimizada.

Assim, projeto como o LPA, que prioriza escolas em regiões de vulnerabilidade, como as áreas rurais, pode ser visto como um aliado de um programa de competência em informação, lembrando o que Marcial (2006) alertou para a necessidade da sensibilização dos órgãos responsáveis para que não se considere apenas a conectividade em suas políticas educacionais, mas sobretudo a educação para a informação.

Após abordagem sobre a relação e prováveis conexões entre competência em informação e vulnerabilidade social, na próxima seção parte-se para uma reflexão sobre a multidimensionalidade de ambas, tendo em vista que são temáticas que envolvem ou tem correlação com aspectos em comum, como direitos humanos, inclusão e exclusão social, minorias e educação.

5.1.1 Competência em informação e a vulnerabilidade: uma reflexão sobre os aspectos da multidimensionalidade

Sob uma perspectiva filosófica, o termo dimensão quer dizer:

[...] todo plano, grau ou direção no qual se possa efetuar uma investigação ou realizar uma ação. Fala-se, assim, de ‘D. de liberdade’ para designar os graus da liberdade ou as direções em que ela pode manifestar-se; ou de ‘D. de uma pesquisa’ para designar os vários planos ou níveis nos quais ela pode ser conduzida. (ABBAGNANO, 2007, p. 327).

Em contexto voltado para a compreensão da dimensão a partir de estudos sobre riscos, Marandola Jr. (2004, p. 328) afirma que “[...] a dimensão é onde os fenômenos ocorrem. A dimensão reflete a própria natureza destes fenômenos.”

Por outro lado, em entendimento voltado para o contexto da competência em informação, Vitorino e Piantola (2011) afirmam que dimensão é “[...] uma face, uma parte de um todo que não se mantém sozinha ou sobrevive sem a outra face ou as outras partes – as outras dimensões.” A reunião ou união de todas essas partes visam a competência em informação.

Após leitura dos materiais bibliográficos que embasam esta pesquisa, identificou-se a característica de multidimensionalidade tanto nos estudos referentes à vulnerabilidade, quanto dos que tratam da competência em informação. Ou seja, ambos são definidos e caracterizados de acordo com a intenção ou direção com a qual se conduz as pesquisas. Sendo assim, podem ser estudadas ou analisadas sob perspectivas diversas. Sem pretender esgotar a temática, esta seção discorre sobre alguns dos aspectos ou facetas dimensionais, tanto da vulnerabilidade social quanto da competência em informação.

5.1.1.1 As dimensões da vulnerabilidade social

Se a grupos vulneráveis fosse oportunizada a aproximação e o acesso a uma educação voltada para a informação, características ou circunstâncias que determinam a condição de vulnerabilidade de um grupo específico, poderiam ser modificadas ou influenciadas, na tentativa de melhorar o ambiente ou as condições físicas, ambientais, sociais, econômicas, laborais em que vivem esses grupos.

Um aspecto recorrente nas leituras sobre vulnerabilidade refere-se à vinculação desta com a informação para a tomada de decisão, já que a temática envolve questões de previsão de risco, dano, perigo. Conforme Thywissen (2006), informações sobre a probabilidade de ocorrências são fundamentais para decisões na gestão de desastres. Ainda de acordo com a autora: “[...] a vulnerabilidade tem muitas dimensões – física (ambiente construído), social, econômico, ambiental, institucional e humano – e muitas delas não são facilmente quantificáveis”. (THYWISSEN, 2006, p. 37, tradução nossa).

A multidimensionalidade da vulnerabilidade confere-lhe um caráter de complexidade, tendo em vista que investigar sobre vulnerabilidade é investigar sobre o funcionamento da sociedade humana e as sociedades humanas são complexas. “A vulnerabilidade tem muitas dimensões: econômica, social, demográfica, política e psicológica. Vulnerabilidade não é apenas pobreza, mas os pobres tendem a ser os mais vulneráveis.” (TWIGG, 2001, p. 1). Entende-se que muitas dessas dimensões perpassam o campo da outra, afinal a sociedade é constituída de todos esses aspectos e quanto mais vulnerável, mais frágil sob esses aspectos o indivíduo ou grupo se encontram.

Quando Thywissen (2006, p. 38, tradução nossa) coloca que “[...] a capacidade de enfrentamento engloba as estratégias e medidas

que atuam diretamente sobre os danos durante o evento”, constitui-se em desafio pensar sobre um programa de competência em informação que ajude a fortalecer a tomada de decisões sobre que estratégias e medidas adotar em caso de sinistro, tanto para quem tem a prerrogativa de decisão em nível governamental, quanto para os grupos que estão diante de um risco iminente ou situação de enfrentamento a esses riscos. O acesso à informação, para uma melhor tomada de decisão ou dependendo da situação, para a prevenção de situações de risco leva-nos a assentir com Righetto, Vitorino e Muriel-Torrado (2018, p. 84) de que “Hoje, e, considerando a vulnerabilidade social, a predisposição de localizar informações, assimilá-las e incorporá-las como conhecimento adquirido [...] tem valor inestimável.”

Em material preparado para o Seminário Internacional intitulado “*Las Diferentes expresiones de la Vulnerabilidad Social en América Latina y el Caribe*” e publicado pela UNESCO, Busso (2001) trata da vulnerabilidade como um processo multidimensional pois afeta indivíduos, grupos e comunidades em níveis diversos de bem-estar, desde temas econômicos, ambientais, saúde física e mental dos indivíduos, e mais recentemente sendo consideradas questões de vulnerabilidade social, psicossocial, jurídica, política, cultural, demográfica, dentre outros. De acordo com o autor:

La noción tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y un espacio determinado. Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuesto a determinados tipos de riesgos. (BUSSO, 2001, p. 8)

O autor supracitado considera ferramentas analíticas que combinem níveis micro, meso e macro de vulnerabilidade a fim de explicar a reprodução do sistema de desigualdade e desvantagens sociais, conforme pode-se verificar na figura 10. De acordo com Busso (2001), a noção de vulnerabilidade está condicionada às múltiplas dimensões analíticas e áreas de intervenção, posto a diversidade de fenômenos a

que a mesma está associada. Para o autor, todos os seres humanos estão sujeitos à vulnerabilidade, em maior ou menor grau, sendo que o que caracterizaria indivíduos, famílias ou comunidades vulneráveis seriam os níveis mais elevados de risco de exposição a uma situação particular, levando-se em conta as desvantagens de ativos. “Nesse sentido, por exemplo, são geradas condições diferenciais de vulnerabilidade à pobreza, discriminação, doença, incapacidade de satisfazer as necessidades básicas e acesso a empregos legais.” (BUSSO, 2001, p. 10, tradução nossa),

A figura 10 portanto, caracterizaria a diversidade e amplitude das situações a que a vulnerabilidade pode estar presente na vida dos indivíduos, beirando à infinitude. Assim, o grau de desvantagem em relação aos ativos nos diferentes níveis (micro, meso, macro) é que determinará em que medida os indivíduos estão sujeitos à vulnerabilidade.

Figura 10: Níveis de análise da vulnerabilidade



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de BUSSO, 2001)

Segundo Aragão (2011), não existe uma vulnerabilidade social, mas sim várias vulnerabilidades sociais, conforme apresenta-se na figura 11, sendo estas geralmente cumulativas:

As vulnerabilidades sociais que estamos aqui a considerar são: vulnerabilidades etárias (pessoas idosas ou crianças muito novas), vulnerabilidades sociais *stricto sensu* (pessoas sós, sem família nem redes sociais ou, no outro extremo, famílias muito numerosas), vulnerabilidades económicas (desempregados, pessoas com rendimentos muito baixos e que não tenham meios sucedâneos de sobrevivência, como meios de transporte próprio, segunda habitação, seguros ou acesso a recursos agropecuários), vulnerabilidades pessoais (pessoas doentes, deficientes), vulnerabilidades culturais (analfabetos, pessoas com escolaridade baixa, minorias linguísticas, info-excluídos) e vulnerabilidades resultantes de exclusão social (imigrantes, minorias étnicas). (ARAGÃO, 2011, p. 11)

A figura 11 representa os vários tipos de vulnerabilidade, em que não é incomum a ocorrência simultânea de vários deles, acometendo a mesma pessoa, família ou comunidade, conhecida como multivulnerabilidade, fenômeno classificado por Aragão (2011) como inferioridade social, em virtude do grau de fragilidade a que o sujeito fica exposto.

Figura 11: Tipos de vulnerabilidade



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de ARAGÃO, 2011, p. 11).

Em artigo intitulado “As dimensões da vulnerabilidade”, Marandola Jr. e Hogan (2006) discorrem sobre a necessidade da interdisciplinaridade nos estudos sobre a vulnerabilidade, seja por meio de esforços isolados ou coletivos, para que a complexidade que envolve as relações no âmbito desta temática seja desvendada ou melhor compreendida. Sob ponto de vista desses autores, o diálogo interdisciplinar deve ser o caminho para a reflexão sobre a multidimensionalidade da vulnerabilidade, já que raramente fenômenos envolvendo riscos limitam-se a ambientes biofísicos. Envolvem questões temporais, psicológicas, culturais, dentre outras que tentou-se representar na figura 12.

A vulnerabilidade é definida a partir de um perigo ou conjunto de perigos, em determinado contexto geográfico e social, sendo fundamental durante uma investigação a pergunta: “vulnerabilidade a que?”. Um olhar sob a perspectiva da multidimensionalidade tem sido encontrado em pesquisadores “[...] envolvidos em diferentes problemáticas, apoiados em diversos pressupostos teórico-metodológicos e ontológicos [...]” (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2006, p. 34). Os referidos autores compreendem que a relevância de algumas

dimensões serão mais evidentes do que outras, dependendo da situação. E que apesar da visão holística que se deva ter para com a temática, “[...] os recortes epistemológicos de pesquisa não deixam de ser fundamentais para aprofundar o conhecimento das dimensões da vulnerabilidade.” (MARANDOLA JR.; HOGAN, 2006, p. 40-41). Esta pesquisa, por exemplo, estuda a competência em informação sob a perspectiva da vulnerabilidade social, procurando pensar e compreender o fenômeno que envolve as duas temáticas.

Durante a realização desta pesquisa, percebeu-se no entanto, que a vulnerabilidade em informação não está isolada do contexto em que vivem as comunidades escolares entrevistadas. Tomando por base as dimensões descritas na figura 12, identificou-se ao menos as dimensões demográfica, espacial, existencial / psicológica e a sociocultural, pois são pessoas que moram em áreas rurais, praticamente isoladas, com relatos de que dos meses de maio a setembro com o tempo chuvoso ficam sem energia. Como as placas são solares, a reserva que possuem tem como prioridade o funcionamento da geladeira, para a conservação dos alimentos. Sendo distante e isolada a região, não dispõem de serviços públicos com facilidade, visitam a família na cidade (área urbana) de uma a duas vezes por mês e na iminência de algum temporal precisam tomar as providências necessárias. Tais realidades podem ser reconhecidas nas palavras de Marandola Jr. e Hogan (2006, p. 37) na afirmativa de que mesmo sendo definidos os perigos a serem investigados, e a vulnerabilidade a eles, e no caso desta pesquisa, a vulnerabilidade em informação, “[...] durante o seu desenvolvimento haverá oportunidade de descobrir outros elementos que interferem no desenho da vulnerabilidade daquela população, sociedade ou lugar.”

Figura 12: Dimensões da vulnerabilidade



Fonte: dados obtidos da pesquisa (a partir de MARANDOLA JUNIOR.; HOGAN, 2006; MARANDOLA JR, 2004)⁴⁴

A dimensão demográfica, também chamada pelos autores de dinâmica demográfica, está relacionada com a dinâmica populacional humana, distribuição por sexo e faixa etária, nível de instrução, comportamento reprodutivo, mortalidade, e outras considerações, tais como migração pendular⁴⁵ e mobilidade espacial da população. De acordo com Marandola Junior e Hogan (2006), a consideração de

⁴⁴Na figura foi mantida a grafia usada no texto de Marandola Jr. e Hogan (2006), pois entre alguns autores, existem divergências quanto ao sentido e uso de socioespacial ou sócio-espacial. Ver Catalão (2011)

⁴⁵Quando as pessoas se deslocam diariamente para estudar ou trabalhar em região diferente da que reside. Referência ao movimento pendular, de ida e volta, como um pêndulo.

algumas dessas dinâmicas ajudam a definir como grupos populacionais específicos são atingidos pelos riscos, sendo que os pesquisadores entendem que as populações vulneráveis costumam ser acometidas de uma forma mais intensa aos perigos e riscos ambientais.

A dimensão temporal refere-se à postura prospectiva que os estudos de vulneráveis requerem. Ela está relacionada com as ações paliativas ou corretivas que os eventos exigem. Quanto à dimensão espacial, permite compreender as interações espaciais como os bairros, continentes, países, etc. Os geógrafos, por exemplo, preocupam-se com a vulnerabilidade do lugar, na tentativa de identificar riscos e perigos que atingem localidades. A estrutura cultural, sob a égide de imagens e estigmas criados pelas pessoas de determinados lugares, pode constituir o imaginário coletivo que passa a explicar determinado lugar por meio desses estigmas. Tal característica pode levar à aceitabilidade ou não ao risco ou perigo que se apresenta. É o que caracteriza a dimensão cultural. O aspecto da dimensão existencial e psicológica pode envolver questões relacionadas a indiferença ou isolamento, prejudicando assim o acionamento de mecanismos de proteção, sempre que isso se faz necessário. Tal realidade de isolamento ou indiferença, pode ser desencadeada por graus diferentes de racismo, segregação social, preconceitos diversos ou choques culturais (MARÂNDOLA JR.; HOGAN, 2006).

As demais dimensões são conjugações das dimensões sociais, culturais, espaciais, temporais entre si.

Pensando sob a perspectiva da competência em informação, as dimensões indicadas na figura 12, podem influenciar a forma de acesso de uma população ou comunidade à informação. Se as crianças de zonas rurais geralmente possuem mais dificuldade para chegar até a escola, tendo que fazê-lo a pé ou cavalo, de alguma forma o cansaço os afetará. Se esta localidade possui características físicas que dificultem que a mesma seja inserida na rede de regiões com acesso à energia elétrica, ou ficam sem ou precisam contar com outras formas de acesso a ela, o que de certa maneira, acaba limitando o acesso à internet, pois a reserva de energia pode não estar disponível, de maneira suficiente, durante o ano inteiro. Não é difícil de imaginar que o isolamento geográfico ou comunicacional e informacional possam afetar de forma negativa as pessoas dessas localidades, podendo desenvolver o sentimento de não pertença a este universo, ou sentimento de tristeza por certa forma de segregação em que vivem em relação ao resto do mundo. Cada realidade,

e em cada tempo, apresenta a sua configuração, sendo necessário para que tais suposições pudessem ser confirmadas, a realização de pesquisas. O que consegue-se observar, após leituras sobre a temática vulnerabilidade e suas dimensões é que tornamo-nos conscientes de que a vulnerabilidade em informação não mostra-se presente de forma isolada em indivíduos, comunidades ou grupos populacionais. O entendimento das diversas dimensões da vulnerabilidade apenas indica que a vulnerabilidade em informação está interligada com ao menos uma delas. Supondo que todas as condições fossem ideais e a vulnerabilidade em informação fosse detectada. Dependendo do tempo para responder positivamente a esta demanda, tal indivíduo ou conjunto de indivíduos poderiam ser atingidos pela dimensão psicológica e existencial da vulnerabilidade.

5.1.1.2 As dimensões da competência em informação

De acordo com Vitorino (2016) o direcionamento do olhar ou o foco das dimensões que se considera no educar para a informação, constitui-se parte dos aspectos ou elementos que devem ser levados em conta no desenvolvimento da competência em informação nos indivíduos. A característica multidimensional da competência em informação é identificada por meio dos conceitos e entendimentos que vão lhe sendo dados ao longo dos tempos, sendo necessário considerar essas dimensões para desenvolvê-la.

Para Elmborg (2006), a competência em informação deve ser vista sob a ótica de uma dimensão crítica. O autor usa a teoria crítica da alfabetização para definir a competência em informação. Para ele, o papel educador do bibliotecário está centrado na tarefa do desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes, devendo se concentrar menos na transferência de informações. Em consonância com esta linha de pensamento, Swanson (2004) anteriormente já havia apresentado um modelo crítico de *Information Literacy*, observando que as dimensões – alfabetização crítica e pedagogia crítica – mostram potencial para moldar a competência em informação na prática. Segundo ainda o mesmo autor, a “[...] alfabetização crítica empurra estudantes para a auto-reflexão, interpretação, compreensão e, finalmente, ação”. (SWANSON, 2004, p. 264, tradução nossa).

O chamado da ONU para a construção de um plano global de sustentabilidade tem despertado reflexões acerca de programas em sintonia com as dimensões da sustentabilidade: social, econômica e

ambiental. Belluzzo, Rosetto e Feres (2016) argumentam em favor de que especialmente as bibliotecas universitárias, desenvolvam ações estratégicas integrando essas dimensões – social, econômica e ambiental – inserindo a Competência em Informação como uma ação transversal a todas as outras ações. Indicam também que a Competência em Informação seja parte integrante e permanente da capacitação “[...] dos formadores de uma comunidade de aprendizagem (professores de diferentes disciplinas, bibliotecários, informáticos, entre outros), e alunos.” (BELLUZZO; ROSETTO; FERES, 2016, p. 6).

Vitorino (2016, p. 6) lembra que embora seja considerável o conjunto de trabalhos publicados sobre o tema competência em informação, o significado do mesmo nunca foi único ou fixo, não havendo consenso a respeito de suas dimensões teóricas e práticas, muito menos pela forma e pelo uso do termo em si. Em artigo, Vitorino (2016) discorre sobre a análise dimensional da competência em informação sob o ponto de vista de diversos autores (BRUCE, 2000; TILVAWALA, MYERS e DÍAZ ANDRADE, 2009; STEINEROVÁ, 2010, dentre outros), onde expõe que a análise dimensional pode trazer contribuições para que “cruzamentos” com outros assuntos possam acontecer. A autora afirma que a “[...] ‘metacompetência’ se faz e se concretiza em dimensões e que é necessário reconhecê-las para melhor realizar estudos teóricos e práticos nesta área.” (VITORINO, 2016, p. 3).

No final da década de 1990, Sterngold e Hurlbert (1998) publicaram um artigo descrevendo um projeto desenvolvido para um curso de estratégia de marketing em que apresentam o que consideram ser uma concepção multidimensional de competência em informação. A ação incluiu oficinas em bibliotecas, conferências e várias atividades com o intuito de desenvolver a competência em informação dos alunos e ainda fortalecendo aspectos relacionados aos conteúdos do curso de marketing. Para esses mesmos autores, a competência em informação envolve a capacidade de acesso, avaliação, integração, comunicação e aplicação das informações, tanto para melhorar os problemas quanto na aquisição de novos conhecimentos, valendo-se para tal das mais variadas fontes de informação, das tecnologias e dos métodos de coleta de dados. A compreensão de conceitos especializados e a linguagem de uma profissão ou disciplina também estão inseridos no conceito da competência em informação (STERNGOLD; HURLBERT, 1998).

De acordo com Sterngold e Hurlbert (1998) em áreas como marketing, administração pública, arquitetura, dentre outras, o conceito

da competência em informação pode ser considerado sob três dimensões: técnica, reflexiva e profissional.

A dimensão técnica envolve conhecimento prático das fontes de informação, uso da tecnologia e capacidade de transformar a informação em conhecimento para a resolução de problemas e obtenção ou ampliação de novos conhecimentos. É a dimensão que mais se encontra, por exemplo, em programas de instrução de bibliotecas, estando envolta com o domínio de habilidades técnicas. A dimensão reflexiva está relacionada com a capacidade de avaliação crítica em relação às fontes ou conteúdos das informações, para uma posterior tomada de decisões sobre o uso ou não das informações, baseadas nessas avaliações críticas. Já em relação às dimensões profissionais envolve a compreensão e uso de conceitos e linguagens especializadas, implicando então no entendimento, em grau considerável, do discurso especializado sobre ou dentro de uma profissão, a chamada expertise profissional (STERNGOLD; HURLBERT, 1998).

Nos dias atuais, com a interdisciplinaridade, as diversas áreas do conhecimento humano muitas vezes envolvem conceitos ou terminologias que até então ficavam restritos a campos do conhecimento dos quais eram originários ou mais comumente empregados ou conhecidos. Daí a necessidade do engajamento num processo de aprendizado ao longo da vida, desenvolvendo a competência em informação, buscando habilidades para o diálogo entre múltiplas áreas, sob uma dimensão profissional, além da técnica e reflexiva. Não fosse o diálogo com áreas como a Geografia, o entendimento do conceito de vulnerabilidade ficaria restrito a apenas um olhar ou direção. Então, mais do que tentar entender um tema ou assunto sob uma ótica, é requerível que tente-se compreendê-lo sob dimensões de outros campos do conhecimento.

A Declaração de Fez (UNESCO, 2011) surgida durante a primeira edição do *International Forum on Media and Information Literacy (MIL)*, em Marrocos, afirma que a era digital e a convergência das tecnologias exigem a combinação da competência midiática e da competência em informação, reafirmando ser a MIL um direito humano fundamental com o propósito da obtenção do desenvolvimento humano sustentável. O conceito de MIL é composto de três letramentos: alfabetização midiática, alfabetização informacional e alfabetização digital (DUDZIAK, FERREIRA, FERRARI, 2017) e possui outras referências na literatura como o Manifesto de Moscou (IFLA, 2012) que estendem as competências para além das tecnologias de informação e

comunicação, englobando habilidades de aprendizagem, forma crítica de pensar e interpretar nos âmbitos profissional, educacional e social, abordando todos os tipos e formatos de mídia.

A IFLA em dezembro de 2011 também publicou suas recomendações sobre a Competência em Informação e Midiática afirmando que a informação pode ser obtida por meio de três processos: “[...] observação e experimentação, conversação (com outras pessoas), e consulta (a instituições de preservação do patrimônio)” (IFLA, 2011, não paginado, tradução nossa) e que a MIL é que proporciona que isso seja feito de maneira eficaz e eficiente. Em um mundo cada vez mais digital, interdependente e global, a MIL está no rol dos direitos humanos, posto que proporciona uma inclusão social mais abrangente (IFLA, 2011).

Outra referência à MIL encontra-se na Declaração de Havana (IFLA, 2012), reafirmando o compromisso em colocar em andamento ações práticas e concretas para o crescimento da competência em informação, 15 ações são definidas com o intuito de impulsionar o trabalho colaborativo e de criação de redes, na região Ibero-América. A 15ª ação “Considerar as múltiplas competências, promovendo o trabalho conjunto e integrado de diferentes instâncias” aponta a importância de

[...] integração das diferentes competências e letramentos necessários (múltiplas competências) para interagir adequadamente na sociedade da informação (alfabetização em leitura –escrita + alfabetização funcional + inclusão digital + competência visual + competência midiática + competência científica e/ou Competência em Informação). (IFLA, 2012, não paginado).

É portanto recomendada pela IFLA a integração das diversas competências, devendo haver um estabelecimento de vínculos nos diferentes contextos em que haja atuação na formação de competências ligadas direta ou indiretamente com a informação. Sendo assim, e mediante o reconhecimento por organismos internacionais, como UNESCO e IFLA, da importância da formação em competência em informação é que aborda-se sobre as suas dimensões sob o olhar de Ferrés e Piscitelli (2015).

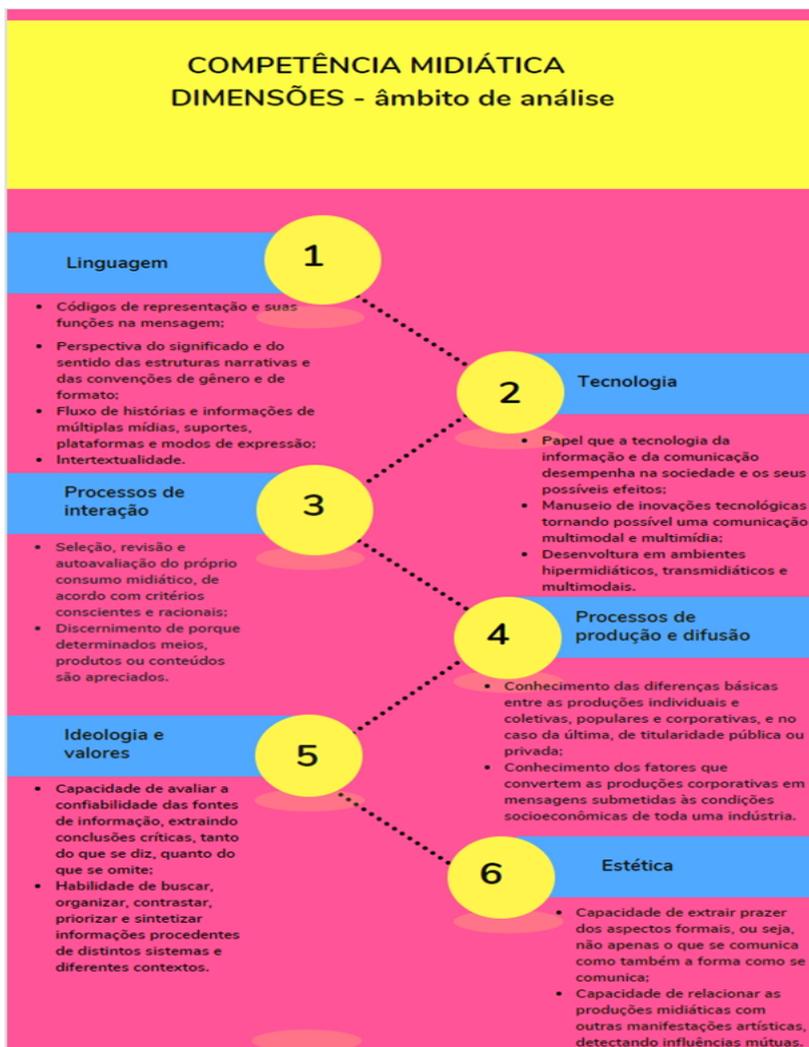
Na visão de Ferrés e Psicitelli (2015), a educação para uma competência midiática deve ser desenvolvida sob a concepção do

domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes que abarquem seis dimensões básicas: linguagem, tecnologia, processos de interação, processos de produção e difusão, ideologia e valores e dimensão estética. Essa educação deve visar a cultura participativa, promovendo a combinação do espírito crítico e estético com a aptidão para expressar-se, o exercício da autonomia pessoal, passando pelo compromisso social e cultural. Cada dimensão é expressa a partir de dois âmbitos: âmbito de análise ou do recebimento e interação com as mensagens; e ainda o âmbito de expressão, envolvendo a produção das mensagens. Na figura 13 estão representadas as seis dimensões e alguns dos indicadores envolvendo o âmbito de análise.

O âmbito de análise abarca condições para que o sujeito desenvolva a sua competência midiática por meio da interação crítica com mensagens produzidas por outros. Por sua vez, o âmbito da expressão fornece indicadores para que o cidadão seja capaz ou obtenha sucesso na produção e divulgação nas mensagens que ele mesmo produz.

Segundo Ferrés e Psicitelli (2015, p. 4) “[...] a linguagem, por exemplo, não pode ser entendida sem a tecnologia. Da mesma forma, nem ideologia ou estética podem ser compreendidas sem a linguagem”. Mas os autores informam que nem sempre essa é a realidade, e uma dimensão acaba por ser priorizada em detrimento de outras. Para que a competência midiática se dê é preciso a combinação tríade: conhecimento, habilidade e atitude, envolvendo as dimensões pensadas holisticamente, ou seja, procurando que todas sejam contempladas.

Figura 13: Dimensões da competência midiática - âmbito de análise



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de FERRÉS; PISCITELLI, 2015).

Gómez-Hernández (2013) fala sobre a gestão do tempo como uma dimensão da competência em informação e propõe a inclusão de um curso com abordagens envolvendo procedimentos e ferramentas que ajudem na organização do nosso tempo, pois com a enxurrada de informações com as quais nos deparamos diariamente, perdemos muito tempo, procrastinando atividades ou tarefas prioritárias. O autor afirma:

La gestión del tiempo no es sólo una competencia informacional; es por sí sola una competencia transversal además de una circunstancia determinante de la vida en su conjunto. Y está presente en otros campos competenciales y formativos. Yo la he visto, por ejemplo, como contenido de cursos de dirección y gestión de recursos humanos, donde se incluye como parte de la capacidad de distribución de tareas a los demás, la planificación, la gestión de reuniones de equipos de trabajos, el análisis de los distractores o “ladrones de tiempo”, el análisis mediante diagramas del grado de importancia y urgencia de las tareas para dedicarles una atención proporcional, etcétera. (GÓMEZ-HERNÁNDEZ, 2013, p. 300.

Essa dimensão pensada por Gómez-Hernandez (2013) inclui conteúdos que envolvem o pensamento crítico já que engloba atitudes e valores para a tomada de decisão sobre quanto, como e quando empregamos o nosso tempo em demandas informacionais, atividade nada fácil nos dias atuais em virtude da facilidade com que recebemos, enviamos ou trocamos informações e mensagens. E isso inclui o domínio de ferramentas que possam aumentar a nossa produtividade, tais como o emprego da agenda eletrônica, categorização e organização de mensagens nas diversas mídias, conhecimento de ferramentas *antispam*, dentre outros. O autor indica ainda os principais objetivos que envolveriam a dimensão do tempo, representados na figura 14.

Figura 14: Gestão do tempo como dimensão da competência em informação



Fonte: dados obtidos da pesquisa (a partir de GÓMEZ-HERNÁNDEZ, 2013).

Cabra Torres et al. (2011), por sua vez, destacam um conjunto de dimensões socioculturais da competência em informação, conforme quadro 6. Para esses autores, a competência em informação é entendida como uma prática social, não limitando-se a habilidades como acesso,

avaliação e uso da informação. Como prática social envolve a aplicação dessas habilidades para propósitos e contextos específicos, levando-se em conta o contexto no qual a competência em informação é desenvolvida, bem como aspectos significativos da história do sujeito.

Quadro 6 - Conjunto de dimensões socioculturais inter-relacionadas

Dimensões	Características
Fatores socioeducacionais que influenciam o modo de se relacionar com as fontes de informação.	De natureza social e cultural, a competência em informação se desenvolve de forma heterogênea na sociedade, pois existem fatores que afetam o acesso dos sujeitos à informação, tais como: fatores familiares, econômicos e históricos.
As crenças epistemológicas que intervêm na construção do conhecimento.	Referem-se aos entendimentos que o sujeito constrói ao longo da vida sobre o que entende por conhecimento e como se chegar até ele. Essas crenças interferem nas habilidades informacionais, tais como na seleção e avaliação de fontes, que estão pautados em critérios de confiança, especialização, confiabilidade, seriedade e utilidade. Assim, os sujeitos classificam as informações como confiáveis, não confiáveis, com algum tipo de risco ou ainda pessoas desprovidas de qualquer critério, em virtude da sua experiência na escola ou universidade. As crenças estão portanto relacionadas com as fontes de informação preferidas e critérios de seleção da informação.
As práticas da cultura acadêmica universitária no uso de fontes de informação	Os autores agrupam aqui os dados referentes ao uso da informação e o fator tempo na busca por informações.

Dimensões	Características
no contexto de ensino e aprendizagem.	Diz respeito aos fatores relacionados às tarefas acadêmicas na educação universitária. O uso de fontes de informação é condicionado por aspectos como o tipo e a finalidade da tarefa, o conteúdo e os contextos.

Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de CABRA TORRES et al., 2011).

Na área da saúde é usual a aplicação de instrumentos de avaliação da competência em informação, também chamada de letramento em saúde, ou no inglês *health literacy* e cujo entendimento pode ser o de que:

A alfabetização em saúde está ligada à alfabetização e implica o conhecimento, motivação e competências das pessoas para acessar, compreender, avaliar e aplicar informações de saúde para fazer julgamentos e tomar decisões na vida cotidiana sobre cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção da saúde para manter ou melhorar a qualidade vida durante o curso da vida. (SORENSEN et al., 2012)

Osborne et al. (2013) desenvolveu uma ferramenta com o objetivo de identificar a ampla gama de necessidades de alfabetização em saúde das pessoas na comunidade, que é o *Health Literacy Questionnaire* ou Questionário sobre Alfabetização em Saúde. O questionário foi criado para que pudesse atender a vários propósitos, desde ser aplicado em pesquisas de saúde para descrever a alfabetização nesta área, até medir resultados de intervenções de saúde pública ou clínicas destinadas a melhorar a literacia em saúde.

O *Health Literacy Questionnaire* foi pensado em nove dimensões derivadas das visões da população em geral, pacientes, profissionais de saúde e formuladores de políticas que são:

1. Sentir-se compreendido e apoiado pelos prestadores de cuidados de saúde
2. Ter informações suficientes para gerenciar minha saúde
3. Gerenciando ativamente minha saúde

4. Apoio social à saúde
5. Avaliação de informações de saúde
6. Capacidade de se envolver ativamente com os prestadores de serviços de saúde
7. Navegando pelo sistema de saúde
8. Capacidade de encontrar boas informações sobre saúde
9. Compreender as informações sobre saúde o suficiente para saber o que fazer (OSBORNE et al., 2013, p. 11-12, tradução nossa).

Na literatura são encontradas pesquisas realizadas para avaliar os níveis de competência em informação em saúde. Pela pesquisa de Bo et al. (2014) por exemplo, realizada na Dinamarca, percebe-se os benefícios de que o estudo e aplicação das dimensões da competência em informação podem trazer para uma comunidade ou políticas públicas de um país. No caso em questão, trata-se da investigação de duas dimensões do *Health Literacy Questionnaire*, uma em nível funcional que é i) Compreender as informações de saúde o suficiente para saber o que fazer, e a outra, uma competência de ordem superior que é ii) Capacidade de envolver-se ativamente com os prestadores de cuidados de saúde.

A competência em informação em saúde é um conceito multidimensional, abrangendo uma gama de habilidades cognitivas e sociais necessárias para a participação em cuidados de saúde. As duas dimensões da alfabetização em saúde, pesquisadas por Bo et al (2014), refletem a capacidade de um indivíduo em utilizar ativamente as informações na tomada de decisões sobre a saúde, bem como a capacidade de ser proativo e de ter controle sobre as relações com os profissionais de saúde. A referida pesquisa proporcionou a identificação de grupos populacionais vulneráveis e sobre a necessidade de intervenções na saúde pública em dois níveis: otimizar o sistema de saúde e promover a alfabetização em saúde na população em geral, por exemplo, através de intervenções na escola.

O resultado da pesquisa de Bol et al. (2014), leva-nos a refletir sobre as questões da multidimensionalidade da vulnerabilidade social aqui já debatidas e que numa visão holística estão relacionadas com a vulnerabilidade em informação, em lugares ou regiões em que programas de competência em informação, neste caso, em saúde, precisam ser repensados ou reforçados. Na pesquisa, ora em questão, foram detectadas dificuldades de alfabetização em saúde, de forma mais

acentuada, em pessoas acima de 85 anos, pessoas com renda e nível de educação mais baixos, pessoas que moram sozinhas e em pessoas com etnia não-dinamarquesa. Ou seja, em grupos de populações vulneráveis sob algum aspecto ou dimensão.

Outra dimensão da competência em informação encontrada nas pesquisas, foi mencionada por Bury (2016), em que os aspectos afetivos ⁴⁶ da aprendizagem da competência em informação são detectados em estudo conduzido em uma universidade pública canadense. Nos resultados da pesquisa, a autora contempla dados sobre as concepções do corpo docente, relacionados ao valor e ao significado da competência em informação no contexto do ensino de graduação e ainda inclui descobertas sobre as percepções e expectativas do corpo docente, relacionadas às habilidades de competência em informação dos alunos de graduação. A autora defende a ideia de que os letramentos acadêmicos são melhores ensinados e aprendidos de maneira holística.

A dimensão afetiva da competência em informação é caracterizada, por exemplo, por sentimentos de confiança e capacidade dos alunos em navegar e trabalhar num cenário de informação acadêmica. Nos estudos de Bury (2016), enquanto alguns professores participantes da pesquisa expressaram o sentimento de surpresa ou frustração com a falta de habilidade dos alunos, outros mostraram empatia, reconhecendo que não se pode esperar que os alunos adquiram tal habilidade sem prática, orientação e instrução.

As principais descobertas feitas por Bury (2016) foram organizadas tematicamente e identifica-se em cada uma delas a presença da dimensão afetiva – dimensão esta também presente no *Framework for Information Literacy for Higher Education, da Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2016):

- A competência em informação é entendida como fundamentalmente ligada com outras literacias e essas literacias coletivamente são vistas como muito importantes;

⁴⁶O psicólogo, médico e filósofo francês Henri Wallon abordou o conceito de afetividade na construção da aprendizagem, afirmando que a mesma está presente em todas as áreas da vida, influenciando o crescimento cognitivo. A afetividade cria laços e relações baseados não só em sentimentos, mas também em atitudes, nunca estando ausente a afetividade da atividade intelectual (WALLON, 2008).

- Formulação de tópicos é uma habilidade de alto nível onde, sem orientação, os estudantes lutam imensamente;
- Os estudantes confiam fortemente em recursos familiares e precisam de ajuda para apreciar as complexidades do panorama da informação acadêmica;
- Os professores admiram a fluência do aluno na web gratuita, mas geralmente lamentam que isso não se traduza em habilidades sólidas ao pesquisar bancos de dados acadêmicos;
- Pensamento crítico e avaliação de fontes de informação é uma preocupação central para o corpo docente;
- Os professores dizem que os desafios dos estudantes são abundantes nas áreas interconectadas de sintetizar, documentar recursos e integridade acadêmica.

A aprendizagem da competência em informação desempenha um papel fundamental no ensino superior porque pode ajudar os alunos a se tornarem autônomos, confiantes e engajados. A afetividade, ao lado do desenvolvimento cognitivo pode colaborar na capacidade dos alunos em avaliarem e contextualizarem criticamente as fontes de informação (BURY, 2016).

Para a construção de um aporte teórico que pudesse contribuir em situar a competência em informação como um tema imprescindível aos fundamentos da CI, Vitorino e Piantola (2011) fazem uma reflexão acerca do que denominam como as dimensões da competência em informação. O fazem sob uma perspectiva do papel social que a competência em informação apresenta não só no contexto individual, mas sobretudo coletivo na vida das pessoas. A informação, segundo as autoras, representa “[...] em sua essência, condição de permanência e instrumento de mudança [...] o acesso [...] componente fundamental para o exercício da cidadania no contexto democrático.” (VITORINO; PIANTOLA, 2011, p. 101).

Para a elaboração de uma reflexão que pudesse caracterizar essas dimensões, as autoras anteriormente citadas tiveram como norte, o estudo de Rios (2006) que trabalha as mesmas dimensões articulando os conceitos de competência e de qualidade no espaço da profissão do professor. Estabelecem então, como bases sob as quais estruturam-se a informação e a competência exigida para processá-la e utilizá-la, as dimensões técnica, estética, ética e política, classificação adotada também nesta pesquisa, conforme quadro 7:

Quadro 7 - Resumo das características das dimensões da competência em informação

Dimensão técnica	Dimensão estética	Dimensão ética	Dimensão política
Meio de ação no contexto da informação	Criatividade sensível.	Uso responsável da informação.	Exercício da cidadania.
Consiste nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos.	Capacidade de compreender, relacionar, ordenar, configurar e ressignificar a informação.	Visa à realização do bem comum.	Participação dos indivíduos nas decisões e nas transformações referentes à vida social.
Ligada à ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias	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.	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.	Capacidade de ver além da superfície do discurso. Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico.

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

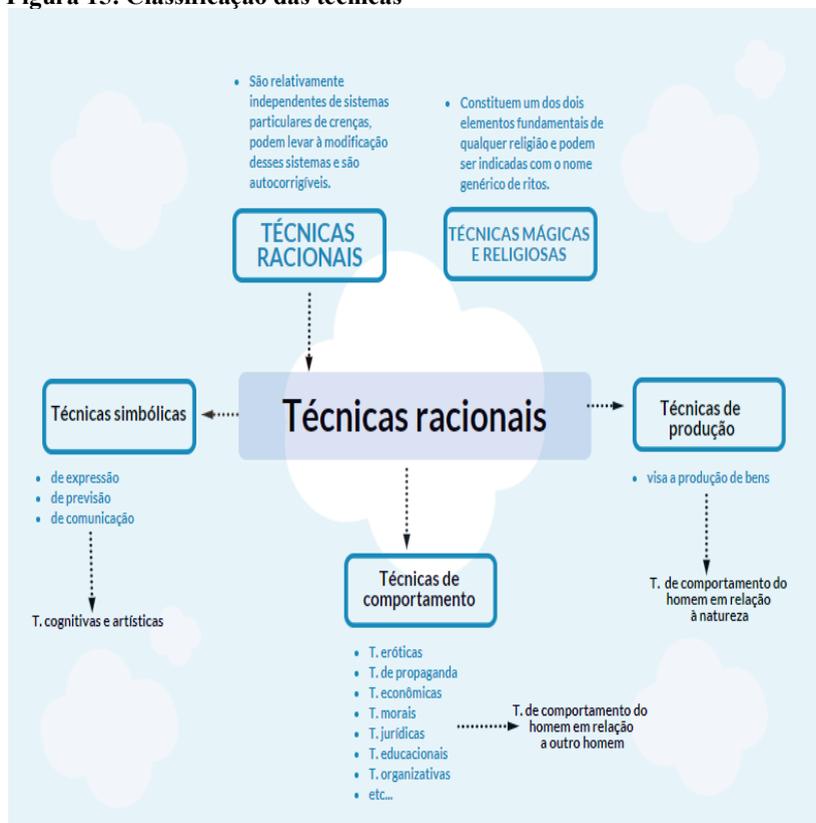
As dimensões técnica, estética, ética e política complementam-se, devendo estar em harmonia tanto na competência quanto na informação, pois juntas favorecem o desenvolvimento da competência em informação (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

A técnica é um conceito estudado sob diversas perspectivas, as quais Nicola Abbagnano discorre sobre algumas, em seu dicionário de filosofia. Segundo o autor, um significado bastante antigo e geral é no qual o sentido do termo ajusta-se perfeitamente ao sentido geral de arte,

compreendendo assim “[...] qualquer conjunto de regras aptas a dirigir eficazmente uma atividade qualquer.” (ABBAGNANO, 2007, p. 1106).

Para uma melhor compreensão da classificação das diferentes técnicas apresentadas por Abbagnano (2007), através da figura 15 tem-se uma noção da divisão do conceito de técnica na esfera generalíssima.

Figura 15: Classificação das técnicas



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de ABBAGNANO, 2007).

As técnicas podem ser divididas em dois grandes campos: as técnicas mágicas e religiosas e as técnicas racionais. As técnicas simbólicas, uma subdivisão das técnicas racionais, consistem no uso de signos, distinguindo-se dos “métodos” que indicam aspectos gerais sobre as técnicas a serem seguidas. As técnicas de comportamento

compreendem um vasto campo, por vezes diferentes entre si. Já a técnica como produção sempre esteve presente na vida do homem na terra, pois para a sobrevivência dos grupos humanos faz-se indispensável um grau mínimo de desenvolvimento da técnica (ABBAGNANO, 2007).

Em reflexão, na tentativa de encaixar a competência em informação nessa classificação, pode-se dizer que a mesma é uma técnica racional e pode estar ligada aos três tipos colocados por Abbagnano (2007) pois possui o elemento cognitivo e estético, está ligada ao campo da educação envolvendo a relação entre homens, mas também é reconhecida na técnica de produção, visto que “[...] a sobrevivência e o bem-estar de grupos humanos cada vez maiores são condicionados pelo desenvolvimento dos meios técnicos.” (ABBAGNANO, 2007, p. 1106).

Em conferência realizada na Escola Superior Técnica de Munique, Heidgger (1953) afirma que a técnica é um meio para fins e um fazer humano, estando ambas determinações, correlacionadas. A partir da afirmativa “Onde fins são perseguidos, meios são empregados e onde domina o instrumental” (HEIDGGER, 1953, p. 377) e situando-a num contexto de competência em informação, arrisca-se a dizer que atingir um nível de aprendizagem, abstração, criticidade e ação em relação à informação seria uma das finalidades da competência em informação. No entanto, para que isso se dê, os meios empregados deverão ser apropriados o suficiente. Nas palavras de Belluzzo (2018), a competência em informação ancora-se em princípios que envolvem a aplicação de técnicas ligadas ao comportamento informacional.

Para Santos (2008, p. 29) as “[...] técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.” Vale ressaltar que no âmbito da competência em informação valoriza-se e estimula-se o conhecimento e aplicação de técnicas, procedimentos e estratégias de busca para que determinada informação seja recuperada, acessada e aplicada à determinada realidade. Utilizando o conceito de técnica de Milton Santos para ponderar sobre a realidade da competência em informação, pode-se dizer que ela mesma é um meio instrumental e social que pode exercer ação transformadora na vida de um indivíduo nas diversas áreas pelas quais se faz presente.

De acordo com Oliveira (2014), a **dimensão técnica** da competência em informação, condiz com a percepção em que

habilidades são necessárias no processo de busca da informação, a fim de resolver um problema ou uma necessidade informacional. Recorrendo ao dicionário de Ferrater Mora (2004), “técnica” advém do grego, cujo termo frequentemente traduzido por *ars*, “arte”, é a sua raiz etimológica e que designa uma habilidade mediante a qual se faz algo. Assim, “*techné*” pode significar também “ofício”.

Farias e Vitorino (2009, p.6) também entendem que “a técnica reporta à realização de um ofício, isto é, ao fato de se dominar com propriedade um campo específico de atuação.” Entendem as autoras que a formação advinda da técnica constitui-se em ancoragem necessária para as demais dimensões.

Ressalta-se que conforme Vitorino e Piantola (2011), a maioria das definições encontradas sobre competência em informação na literatura, ancora-se na dimensão técnica, visto que há uma tendência a relacioná-la à aquisição e domínio das habilidades e instrumentos necessários para encontrar, avaliar e utilizar de maneira apropriada a informação da qual requer o sujeito.

Partindo para a dimensão estética recorreremos inicialmente a Abbagnano (2007, p. 426) na tentativa de entender um pouco da história e discussões gerais que este termo abarca. O autor diz inicialmente que com “[...] este termo designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo [...] Esse substantivo significa propriamente ‘doutrina do conhecimento sensível’.” O autor explica que o termo foi introduzido por Baumgarten em torno de 1750 no livro *Aesthetica*.

Para Talon-Hugon (2009), de fato Baumgarten propôs o substantivo em latim (*aesthetica*) na obra *Meditações Filosóficas* (1735), e mais tarde (1950) em alemão (*die Ästhetik*) em sua *Aesthetica*. Na concepção deste autor entretanto, a invenção da disciplina não surgiu com a invenção do nome. Se assim o fosse, obras como *Traité du beau* de Jean Pierre de Crousaz (1715), *Inquiry into the Original of Our Ideas of Beauty and Virtue de Hutcheson* (1725) ou o *Temple du Goût* de Voltaire (1733), deveriam ser excluídas dos estudos da estética. Talon-Hugon (2009, p. 9) ainda questiona: “[...] porque não fazer remontar este nascimento aos inícios da filosofia e incluir na disciplina estética o Hípias Maior de Platão, a Poética de Aristóteles ou a Enéada, I, 6⁴⁷ de Plotino sobre o belo?”

⁴⁷Esta obra foi organizada por um discípulo de Plotino, chamado Porfírio, que organizou-a por temas e não por ordem cronológica. Assim, o discípulo ordenou-a em 54 tratados divididos em seis capítulos, compostos de nove

Encontramos em Abbagnano (2007) uma possível resposta a este questionamento de Talon-Hugon (2009), onde afirma que apenas na filosofia moderna e contemporânea “arte e belo” estão estreitamente mescladas, já que na filosofia antiga eram noções consideradas de forma diferentes e independentes. Mas o próprio Talon-Hugon (2009) também atribui à possibilidade e oportunidade do surgimento da estética apenas no século XVIII em virtude de uma nova *epistêmê* que ligou de maneira inédita, o sensível, o belo e a arte. Mas adverte:

Mas, como se verá, este duplo aparecimento é muito complexo: o inventor do termo não é o da disciplina; a disciplina existiu antes do termo e, depois da introdução da palavra, a disciplina existiu sem ela (Kant, Crítica da Faculdade do Juízo). Portanto, existe um período complexo, de um lado porque a disciplina não nasce de maneira definitiva e incontestável numa obra particular, mas eclode simultaneamente em certos escritos de ensaístas e de filósofos na França, na Inglaterra, na Escócia e na Alemanha; e, por outro lado, porque este acontecimento múltiplo não está isento de mal entendidos e de falsas partidas. (HUGO-TALON, p. 10).

A vinculação no sentido de tornar arte e belo como objetos de uma única investigação deu-se em virtude do conceito de “gosto” na tentativa de discernir o belo dentro e fora da arte. No âmbito da estética, problemas de ordem psicológica, social, moral e outros, são cada vez mais discutidos (ABBAGNANO, 2007).

Pereira (2011) aborda sobre a vivência de uma experiência estética. Para que isso aconteça, é preciso ter uma atitude estética e isso significa ter uma postura desinteressada que configure a nossa percepção. Ou seja, estar aberto e disponível não necessariamente para a coisa ou o acontecimento propriamente dito, mas para os efeitos que ele produzirá em mim, na minha percepção ou no que sou capaz de sentir nas situações que vivencio, ou seja, nos meus sentimentos. A experiência estética começa quando, do encontro e do arranjo entre o

tratados cada um. Foi intitulado de ‘Enéadas’, já que nove em grego é *ennéa*. (BARACAT JUNIOR, 2006). O título do capítulo acima mencionado é “Sobre a beleza”.

sujeito e objeto ou acontecimento, algo que não existia, surge: um gosto, um sentimento, um estado que estava no campo das possibilidades. “Podemos ter experiências estéticas com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não.” (PEREIRA, 2011, p. 115).

Pode-se afirmar que numa experiência de aprendizado informacional, o que surge diante do sujeito (aquilo que cessa a sua necessidade informacional) causa-lhe um gosto, um sentimento de satisfação e confiança para que possa agir na tomada de uma decisão qualquer. Neste sentido, pode-se atribuir uma **dimensão estética** à competência em informação, pois como afirmam Duarte e Caldin (2016, p. 19), a competência em informação contribui ao “[...] possibilitar a emancipação dos indivíduos por meio da habilitação dos que buscam conhecer e aprender ao longo da vida para alcançar esse benefício, bem como outros.”

Quando pensamos que a competência em informação está ligada à educação ao longo da vida, concorda-se com Moraes (2007, p. 19) quando afirma: “[...] não começamos nossa existência de seres descobridores através de exercícios lógicos puramente racionais, mas através das experiências simples que nos abrem nossos sentidos.”. Para o autor supracitado, o prazer da descoberta é um prazer estético porque nos enche de fascínio e admiração pela busca do conhecimento.

A origem da palavra estética ajuda a compreender a sua abrangência. “Estética” vem da palavra grega “aisthêsis” que designa simultaneamente a faculdade e o ato de sentir, ou seja, denotam a ideia de sensação e a de percepção. Em um sentido mais amplo,

A estética é uma reflexão sobre um campo de objectos dominado pelos termos «belo», «sensível» e «arte». Cada um destes termos encerra e implica outros e estas séries cruzam-se em diversos pontos: «belo» abre -se para o conjunto das propriedades estéticas; «sensível» remete para sentir, ressentir, imaginar e também para o gosto, para as qualidades sensíveis, para as imagens, para os afectos, etc.; «arte» abre-se para a criação, imitação, génio, inspiração, valor artístico, etc. (TALON-HUGON, 2009, p.7-8)

A autora ainda explica que a estética é um conceito aberto e por isso mesmo susceptível de evolução. Como uma disciplina viva, não reduzindo-se à história das estéticas do passado, posto que não é fóssil.

Assim, o que a estética foi só decide parcialmente o que ela será. Tal reflexão faz lembrar Vitorino e Piantola (2011, p. 103, grifo nosso) quando afirmam que a estética “[...] se constitui num **movimento** em direção à ordenação sensível do todo social.” Vivemos em uma sociedade movida pela informação que por suas características a torna dinâmica, viva e em constante mutação. Assim como a estética, predisposta à evolução. Por isso, a dimensão estética na competência em informação contribui para uma compreensão e interpretação do social, o que influenciará sobre a maneira como o sujeito vai se relacionar com os conteúdos de informação, incluindo aí a sua maneira de expressá-la e agir sobre ela no âmbito da coletividade (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Segundo Orelo e Vitorino (2012) a dimensão estética está relacionada com a construção do conhecimento pela sensibilidade e com as percepções de mundo, estando estritamente ligada com a ética, o que influi no exercício da cidadania com responsabilidade e também com uma visão crítica. O sujeito que desenvolve a dimensão estética da competência em informação tem um olhar sensível para as diferenças existentes na sociedade.

Sob esse aspecto, Marcuse (1977, p. 60) afirmou: “A forma estética é essencial à sua função social”, podendo-se afirmar que a estética representa um poder social real, já que ela está presente na vida cotidiana, na política, na propaganda, na arte, no comércio, dentre outros, e também na educação. A função social da dimensão estética, na competência em informação, pode estar, por exemplo, em situações de acessibilidade, usabilidade, participação e cidadania.

Em artigo que trata da dimensão estética da competência em informação, a ser percebida por bibliotecários, Duarte e Caldin (2016) mencionam que por meio desta dimensão, o bibliotecário tem a possibilidade de fazer de suas ações algo harmonioso e belo, permitindo que corpo e sentidos estejam à disposição para perceber e compreender o outro, que requisita orientação e informação para as suas necessidades informacionais. Desta forma, quando o bibliotecário age para mediar problemas e situações que lhe são apresentadas, está exercitando a sensibilidade e também a estética em suas práticas profissionais.

Quanto à **dimensão ética**, recorre-se inicialmente ao termo “ethos” que segundo Rios (2006) a sua origem etimológica abarca o sentido de espaço construído pela ação humana com poder

transformador do mundo, tendo o sentido de costume, ou “mores”, de acordo com o latim.

No dicionário de filosofia, Abbagnano (2007) atribui à ética o sentido de ciência da conduta. Mas esclarece que deste sentido duas concepções são possíveis. A primeira que considera a ética como ciência do fim e dos meios para atingir tal fim. E a segunda concepção que considera a ética como a ciência do “móvel” da conduta humana. No quadro 8, as principais características de ambas:

Quadro 8 - Concepções gerais da ética

ÉTICA COMO FIM E COMO MEIO	ÉTICA COMO MÓVEL
Como fim, deve ser a orientação para a conduta dos homens e dos meios para atingir tal fim	Procura determinar tal móvel com vistas a dirigir ou disciplinar a conduta humana.
Fala a língua do ideal para a qual o homem se dirige.	Fala dos motivos ou causas da conduta humana, ou das forças que a determinam. Atém-se ao conhecimento dos fatos.
Noção de bem como realidade perfeita ou perfeição real: “o bem é a felicidade”	Noção de bem como objeto de apetite (aspirações, impulsos ou desejos): “o bem é o prazer”.
As normas derivam do ideal que se assume como próprio do homem	As normas derivam da vontade humana ou das regras que a dirigem. Procura-se em primeiro lugar, determinar o “móvel” do homem, ou seja, a norma a que ele de fato obedece.

Fonte: Abbagnano (2007).

O fato é que nos diversos períodos da história, desde a Antiguidade, os pensadores sempre tenderam a uma ou outra concepção de ética, conforme explicitado no quadro 8. Mas Abbagnano (2007) fala de um “renascimento da ética” em que cita alguns modelos teóricos que se posicionam para além das concepções vistas até então, a ética dos fins e ética dos móveis (ou móveis).

Os modelos a serem vistos nas figuras 16 e 17, de acordo com Abbagnano (2007) atuam numa esfera de paradigma dialógico, em que a amplitude teórica não considera o homem em isolado na sua individualidade, mas num âmbito ou contexto de suas relações.

Figura 16: Ética: modelos teóricos parte 1



Fonte: dados obtidos da pesquisa (a partir de ABBAGNANO, 2007; BERNARDES, 2012; VOLPI, 2017).

A figura 17 também faz parte dos modelos teóricos citados por Abbagnano (2007) e que o mesmo denomina de renascimento da ética. Numa breve comparação entre eles, percebe-se que são modelos teóricos díspares entre si, alguns reportando ou inserindo elementos novos em teorias das filosofias de tendência clássica e neoclássica.

Figura 17: Ética: modelos teóricos parte 2



Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de ABBAGNANO, 2007; BAZON, 2008; BORGES; DALL'AGNOL; DUTRA, 2003; FISHER, 2014).

Levando-se em conta algumas ideias centrais ou palavras-chaves dos modelos teóricos da ética preconizada por todos esses autores mencionados nas figuras 16 e 17, é possível extrair expressões como “olhar sobre o outro”, “responsabilidade com gerações futuras”, “justiça como equidade”, “felicidade”, “satisfação dos indivíduos”,

“sentimento de pertença” ou “dimensão humana da ética”, percebendo quão esta dimensão pode contribuir no fazer da competência em informação. Pois, além do caráter reflexivo, o bem comum está no núcleo da ética (RIOS, 2008).

Baseando-se em Pellegrini (2016), a dimensão ética da competência em informação diz respeito à ação humana, com base em princípios orientados para a boa conduta dos indivíduos. Esta dimensão transcorre também as práticas profissionais e está como as demais, ligadas às outras dimensões da competência em informação.

Neste sentido, ao discorrer sobre a dimensão ética da competência em informação, Vitorino e Piantola (2011) apontam alguns elementos que a caracterizam, tais como: o uso responsável da informação, realização do bem comum, relacionada a questões de apropriação e uso da informação, como propriedade intelectual, direitos autorais, acesso à informação e preservação da memória e do mundo.

E por fim, para a compreensão da **dimensão política**, volta-se na história para entender a origem primeira do termo política. Em conformidade com Silva (2014, p. 446), “É na Grécia antiga, e não em outro local, que nasce a política, esta arte de falar e ouvir; deliberar e acatar tendo como medida o plano humano.” A noção de cidade-estado é uma marca da vida social grega, estando relacionada às relações sociais produzidas na comunidade. Dela, extrai-se três características que a fundamenta (SILVA, 2014):

- 1) Pólis como instrumento de poder. Surge neste momento o sentido de convencimento, designando a noção de poder de persuasão de um discurso.
- 2) Pólis caracterizada pela plena publicidade que a vida social exige. Existe então o espaço público, comum, em oposição à esfera particular.
- 3) Na pólis, o cidadão é percebido ocupando um espaço igualitário. Os cidadãos são iguais e se apresentam com o mesmo valor.

Para Nobbio (1998) o termo política é derivado de um adjetivo que originou-se de pólis (politikós) cujo significado refere-se a tudo que diz respeito à cidade e por conseguinte ao que é urbano, civil, público, incluindo sociável e social. Ainda segundo o autor, na época moderna, o significado original do termo foi sendo substituído por expressões como "ciência do Estado", "doutrina do Estado", "ciência política", "filosofia política", dentre outras, “[...] passando a ser comumente usado para indicar a atividade ou conjunto de atividades que, de alguma maneira,

têm como termo de referência a pólis, ou seja, o Estado.” (NOBBIO, 1998, p. 954).

Abbagnano (2007) ajuda na compreensão de alguns sentidos de política em seus primórdios, os quais especificados no quadro 9:

Quadro 9 - Sentidos da política

SENTIDOS DE POLÍTICA			
Doutrina do direito e da moral	Teoria do Estado	Arte ou a ciência do governo	Estudo dos comportamento intersubjetivos
<p>Este conceito de política aparece em Ética de Aristóteles.</p> <p>Cabe à política investigar em torno do que deve ser o bem e o bem supremo.</p> <p>Cabe à política determinar as ciências necessárias nas cidades, quais as que cada cidadão deve aprender e até que ponto (Et. nic., I, 2, 1094 a 26).</p> <p>Todas as obras abordando o direito natural</p>	<p>Este conceito apareceu na obra de Aristóteles chamada Política.</p> <p>Para Aristóteles, a política tem duas funções: “descrever a forma de Estado ideal e determinar a forma do melhor Estado possível em relação a determinadas circunstâncias.” (ABBAGNANO, 2007, p. 901),</p> <p>Em Hegel a política neste sentido, tem caráter descritivo e normativo, simultaneamente.</p> <p>A política como</p>	<p>Exposto e defendido por Platão em Político, sob o nome de “ciência régia”.</p> <p>Sentido também usado por Maquiavel na sua obra O Príncipe em que argumenta que ao governante é melhor ser temido do que amado, além de ser preciso evitar ser odiado e manter o povo feliz.</p> <p>Constitui-se digamos, em guia para como se chegar e depois manter-</p>	<p>Começou a ser usado com Comte, cujo significado identifica-se com o de sociologia. O mesmo propõe uma interpretação humana para sociedade, em que sugere soluções para os inúmeros problemas sociais.</p> <p>É tido por alguns autores, como Gaetano Mosca, como a ciência da sociedade humana, que estuda as leis ou tendências psicológicas às quais os</p>

SENTIDOS DE POLÍTICA			
Doutrina do direito e da moral	Teoria do Estado	Arte ou a ciência do governo	Estudo dos comportamento intersubjetivos
foram consideradas tratados de Política.	teoria do Estado muitas vezes teve o sentido de força, motivado pela divinização do Estado.	se no poder.	fenômenos sociais obedecem.

Fonte: dados obtidos na pesquisa (a partir de ABBAGNANO, 2007).

Assim como a ética, o sentido de política ao longo dos períodos históricos assumiu diversos formatos, posições e releituras. Importante é entender que enquanto na antiguidade a política teve uma concepção com fundamentos na natureza, “[...] no mundo moderno prevalece um modelo político como programa oficial.” (ABBAGNANO, 2007, p. 904), ou seja um Estado baseado no contratualismo, ou contrato social, um princípio artificial desejado pelos homens. Nos dias atuais, de acordo com o autor supracitado, e levando-se em conta os diversos estudos que estão em andamento, em uma definição geral, política pode ser entendida como um conjunto de atividades necessárias ao governo de um país, composto de elementos essenciais, dentre eles a autoridade política. Isso pressupõe um poder estabilizado e institucional que visa a obediência incondicional por parte dos cidadãos. Lembrando que essa autoridade política deve vir acompanhada de legitimação do poder, concedida por parte da maioria dos cidadãos.

A relação entre política e ética sempre esteve presente nos debates, seja para a aproximação entre elas ou distanciamento. No mundo antigo, quando a política entendida como atividade humana que visa o bem comum, a justiça, o exercício da liberdade, a ética é compreendida como o desenvolvimento natural da intencionalidade. Já no mundo moderno, a política entendida como a gestão do poder como fim em si mesmo, cria um distanciamento entre ambas, pois estabelece-se aí um conflito entre política e ética (ABBAGNANO, 2007).

Cabe então ressaltar a importância de estabelecer um debate que afaste o modelo de separação entre política e ética. Em diversas áreas do

conhecimento humano a aproximação entre elas faz-se essencial para a preservação da condição humana. Discussões no âmbito da ecologia, saúde, tecnologia e informação, por exemplo, exigem essa aproximação.

A dimensão política segundo Lucca (2015), tem a sua compreensão no entendimento do homem enquanto ser social, ou seja, membro de uma comunidade/sociedade. Um homem pleno da sua cidadania então, de acordo com esta dimensão, significa a igualdade nas oportunidades de acesso à informação.

Em relação a esta dimensão, Vitorino e Piantola (2011) afirmam que a produção, a disseminação e o uso da informação pressupõem o envolvimento de indivíduos, ou seja, é uma ação vivida comunitariamente, assumindo assim de maneira imutável um caráter sociopolítico. É no espaço político onde ocorrem os acordos, onde se estabelecem as políticas públicas e onde se assumem os compromissos de melhoria na qualidade da educação, de acesso à informação, da inserção de determinada comunidade no meio digital, dentre outros.

Como já dito, as quatro dimensões “conversam” entre si, mas a política e a ética são inseparáveis, visto que em um primeiro momento, a ética orienta a ação, que deve estar pautada nos princípios do respeito e da solidariedade, da convivência pacífica e da construção de um bem comum. Em complemento a essa orientação, a política refere-se à participação na construção coletiva da sociedade, bem como no exercício dos direitos e deveres do sujeito no seio da comunidade.

Assim, as características principais da dimensão política da competência em informação estariam ligadas ao exercício da cidadania, à participação dos indivíduos nas decisões e transformações da vida social, à capacidade de ver além da superfície do discurso e à consideração de que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

Desta forma e, vislumbrando possibilidades de reverter ou minimizar a vulnerabilidade social, em especial a vulnerabilidade em informação, e ainda, sabendo que o desenvolvimento da competência em informação e das dimensões técnica, estética, ética e política, em um contexto de vulnerabilidade das regiões dos países ibero-americanos, pode propiciar aos indivíduos o exercício da cidadania e seu pleno desenvolvimento, sua qualificação para o trabalho, a redução das desigualdades, dando-lhes uma “chance” efetiva na Sociedade da Informação, é que realizamos esta pesquisa, cuja apresentação, análise e discussão dos dados, encontram-se no próximo capítulo.

Sendo assim, busca-se refletir sobre o conteúdo das entrevistas transcritas. Tendo como embasamento as reflexões teórico-conceitual e metodológicas apresentadas até o momento, apresenta-se os resultados da compreensão feita dos dados revelados, acerca da configuração das dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS SOB O ENFOQUE FENOMENOLÓGICO: EM EVIDÊNCIA AS NARRATIVAS

Um dos aspectos caracterizadores dos fenômenos, segundo Martins e Theóphilo (2016, p. 43) é que “qualquer fenômeno representa um ponto de partida para uma investigação.” Assim, neste trabalho, sob a perspectiva da fenomenologia, estabeleceu-se como fenômeno a configuração das dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender* (LPA), iniciativa da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), e, neste contexto identificando-a como agente facilitador e mediador da educação ao longo da vida dos grupos sociais menos favorecidos das regiões atendidas pelo referido projeto, na perspectiva da vulnerabilidade social. A busca pela compreensão da essência do fenômeno deu-se por meio da descrição das experiências como são vividas pelas pessoas, de acordo com suas narrativas.

Cabe ressaltar que embora complexo, todo fenômeno também é singular. Tal singularidade é conferida pela própria complexidade do fenômeno, permitindo assim a sua identificação. Isto significa dizer que o real resulta sempre de múltiplas relações, permanentemente em intercomunicação. Assim, a compreensão do investigador em relação ao fenômeno se processa de forma multidimensional (SILVA, 2000). Por isso, optou-se por uma análise das narrativas conectando-as às dimensões da competência em informação e da vulnerabilidade social, conforme os objetivos específicos previstos para a pesquisa.

A multidimensionalidade logo se faz presente na caracterização do perfil dos participantes da pesquisa, conforme pode ser observado no quadro 10. A concretização ou definição de tais perfis, aqui representados, encontra respaldo na complexidade que Morin (2005, p. 13) definiu como “[...] o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.” Recorda-se o fato (ver capítulo 2, item 2.3) de um dos informantes não estar inicialmente previsto para narrar suas experiências, mas foi incluído, em virtude do mencionado em uma das narrativas (Apêndice F), ou seja, o acaso nos levou a considerá-lo, conforme trecho a seguir: “[...] eu te passo o contato do coordenador, se tu quiser entrar depois, e conversar com um da Universidade Federal, como é que foi a capacitação dos professores, quantas horas, etc...” (INFORMANTE C).

Os vários atores participantes do projeto LPA dão uma ideia da complexidade que o envolve, o que evidencia-se na narrativa a seguir:

“[...] ha sido un proyecto, desde mi punto de vista, complejo, difícil por los contextos diferentes que tienen los países latinoamericanos [...] y yo lo veo muy positivo pese a las complejidades, a las dificultades que cualquier proyecto con estas características pueda tener, pero yo creo que se han superado satisfactoriamente [...] digamos el proyecto Luces para Aprender partió de la existencia de un problema multisectorial, o sea, agrupaba diferentes niveles y diferentes sectores y pluriactores, no sé si se entiende, o sea, de muchos actores involucrados.” (INFORMANTE B).

Nesta perspectiva, o mundo como fenômeno só tem sentido em sua manifestação na vivência. De acordo com Sokolowski (2004), o estudo da experiência humana e dos modos como as coisas se apresentam para nós, em e por meio dessa experiência, é o que define a fenomenologia. Por meio da mesma, além de pensarmos as coisas dadas para nós na experiência, também compreendemos a nós mesmos enquanto as pensamos. A passagem narrativa a seguir, transmite um pouco do sentido da manifestação da vivência e as reflexões advindas da mesma. *“A lo largo de mi vida el proyecto ha impactado positivamente en mi desarrollo profesional como personal, llevo 6 años desde el origen del proyecto hasta la actualidad, entonces desde el punto de visto profesional me da permitido acercarme a conocer la realidad de la educación rural en todos los países, quizás la conocía mucho más del país de donde vengo que es Colombia, y ya estando en España pues también conocer un poco más como se trabajaba aquí estos temas, pero la desconocía en otros países, con lo cual el proyecto me ha permitido tener un conocimiento más profundo de esto también [...] para mí ha sido un descubrir positivo, y luego también desde el punto de vista profesional, de un aprendizaje muy grande también [...] Y a nivel personal me llevo también grandes aprendizajes.”* (INFORMANTE B).

A complexidade foi determinante para o perfil multidimensional que se desenhou. São sujeitos de localidades diferentes (Brasil, Espanha, Uruguai) e com visões experienciais distintas, em função dos cargos que ocupam ou atribuições, também em dimensões e em níveis diferenciados: visão administrativa geral, administrativa regional e professor, conforme quadro 10:

Quadro 10 - Perfil dos informantes (narradores)

ÁREA DE FORMAÇÃO	DESDE QUANDO ATUA NA OEI E/OU LPA	DIMENSÕES/VISÕES EXPERIENCIAIS ACERCA DO LPA
Psicologia	2013	Administrativa regional
Direito/Mestrado em Cooperação Internacional	2008	Administrativa geral
Letras/Tradução	2004	Administrativa regional
[Informática]	2011/2012	Administrativa regional
Magistério (nível superior)	2017	Professor
Magistério (nível superior)	2013	Professor

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados extraídos das entrevistas narrativas.

Observa-se que a formação dos sujeitos que encontram-se nas dimensões administrativas, bem como a dos professores, são de grandes áreas do conhecimento como Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Exatas e da Terra, mostrando ser uma equipe multidisciplinar, o que concorre para a visão holística, primada pelas e nas ações da OEI, ajudando-a “[...] *reflejar la diversidad y heterogeneidad de contextos, conceptos y realidades que caracterizan a estos colectivos*”. (OEI, 2015c, p. 8).

Pelo tempo em que atuam junto à OEI ou ao LPA, pode-se dizer que os da dimensão administrativa, geral ou regional, estão vinculados à Organização/ e ou projeto há mais tempo, variando entre 5 e 14 anos, para o ingresso mais recente e o mais antigo respectivamente, sendo possível ao último, acompanhar o LPA, desde a concepção da ideia à implementação: “ *Ya, digamos, el antecedente más reciente de Luces para Aprender, fue desde su origen, o sea, yo he participado en el proyecto desde que se inició como idea y luego ya desde toda la implementación a nivel regional.*” (INFORMANTE B).

Entre os professores, conforme mencionado no capítulo 3, e nas palavras do participante com visão administrativa regional, existe uma

rotatividade muito grande: “[...] una de las problemáticas que hay en las escuelas rurales es que hay mucha rotación de maestros [...]” (INFORMANTE A). Tal rotatividade, possivelmente tenha influenciado na dificuldade da pesquisadora em obter retornos por parte de mais professores que pudessem colaborar com a pesquisa. Por outro lado, sabendo-se que se trata de uma pesquisa de caráter qualitativo, no qual se quer perceber a intensidade e não a extensão do fenômeno, o tipo de pesquisa adotada “[...] abandona a representatividade estatística [...] bastando a análise de pequeno grupo” (DEMO, 2009, p. 152), o que conferiu credibilidade às narrativas obtidas.

Assim, embora o projeto LPA tenha sido implantado em diversos países, como já anteriormente colocado, o número de participantes e de narrativas da pesquisa, em sua essência, é significativo, pois considera-se que o projeto, independentemente do seu desenvolvimento, tem uma unidade conceitual, entendimento presente nos trechos da seguinte narrativa:

“Es decir, unificar todos los criterios programáticos, para que cada uno pueda implementar el proyecto como lo entiende o como le gustaría que fuera. Eso no significa que luego a nivel nacional no se pudieran hacer adaptaciones, pues que luego las prácticas se han dado. Para nosotros era muy importante que el proyecto como identidad programática y conceptual fuera el mismo, en todos los países, independientemente del contexto [...]” (INFORMANTE B).

Assim, a essência da concepção do projeto LPA, e portanto do fenômeno ora em questão, começa a revelar-se no “[...] tocante à essência do conhecimento e à sua configuração, de qual seja o seu sentido, quando se têm dados diante dos olhos [...]” (HUSSERL, [1958?], p. 86). Ou nas palavras de Giorgi (2012, p. 395), “[...] uma identidade constante que contém as variações que um fenômeno é capaz de sofrer, e que as limita.” Evidenciado na passagem narrativa do Informante C, na qual é possível compreender que embora haja um modelo conceitual para o projeto, a ser aplicado em nível ibero-americano, o mesmo pode ser adaptado a cada realidade:

“[...] a gente também trabalha muito a nível nacional com projetos ibero-americanos. Então, a gente trabalha com projetos de educação, ciência

e cultura, nacionais, com os ministérios, com as fundações e também, a gente trabalha com projetos ibero-americanos [...] Então, a gente tem escritório no Uruguai, na Argentina, no Chile, em vários... e tem projetos da nossa sede, que é a nossa Secretaria Geral, que fica em Madri que é pra ser desenvolvido para todos os escritórios, pra [...] desenvolver esse aspecto de comunidade ibero-americana, do espaço de conhecimento ibero-americano.” (INFORMANTE C).

Portanto, os aspectos iniciais evidenciados no fenômeno em questão, os quais demonstram a complexidade e a multidimensionalidade deste e seu espaço de atuação no contexto ibero-americano, fornecem subsídios para as subseções seguintes. Apresentam-se as unidades de análise, obtidas a partir da experiência dos participantes da pesquisa, compreendidas nas suas narrativas. Enfatiza-se que sob o enfoque da fenomenologia, procurou-se evidenciar as narrativas, propondo a apreensão da realidade, respondendo ao princípio da intencionalidade, “[...] palavra para significar principalmente intenções mentais ou cognitivas, e não práticas. Na fenomenologia, ‘intenção’ significa a relação de consciência que nós temos com um objeto.” (SOKOLOWSKI, 2004, p. 18). Sendo assim, as teorias ficam em um segundo plano.

6.1 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO FACILITADORA DA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA DE GRUPOS VULNERÁVEIS E MENOS FAVORECIDOS

O projeto *Luces para Aprender* tem como foco fortalecer o Metas Educativas 2021, programa dedicado a superar as dificuldades e alavancar a qualidade da educação e do aprendizado ao longo da vida na região ibero-americana. Conforme visto no capítulo dedicado ao Plano Ibero-Americano de Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida (PIALV) no capítulo 3.1.2, a educação permanente faz parte de uma agenda global que visa toda a sociedade, o que inclui as pessoas em situação de vulnerabilidade.

Não nos enganemos no entanto, de que a busca por uma dimensão mundial da educação tenha sido colocada de forma recente nas pautas de agendas como a 2030 da ONU, e também abordada em

alguns momentos deste trabalho. Cirigliano (1972) em segunda edição⁴⁸ do seu livro *Fenomenologia da Educação* já lembrava de que somos cidadãos do mundo, e não apenas de um país. Segundo o autor, a presença mundial é trazida por meios de comunicação social, tais como jornais, cinema, livros, por produtos que consumimos e até pelos amigos que viajam. Sendo esta a caracterização da época e da sociedade, a educação deve encarregar-se para que todos possam ir se adequando à medida que as mudanças são produzidas, daí a importância da ideia da educação de adultos e da educação durante toda a vida, ou contínua (CIRIGLIANO, 1972).

Mesmo a educação contínua ou aprendizagem ao longo da vida – esta incorporada ao conceito da competência em informação – fazendo parte de uma agenda mundial que não é recente, e da qual a OEI faz parte, verificou-se nas narrativas que o termo competência em informação não foi mencionado, mas revela-se com as possibilidades dadas pela internet e pelo **acesso** à informação: “[...] *es como un mundo nuevo para ellos, el contacto, a ver, estoy dando como ejemplos. Ellos cuando adquieren esa posibilidad de internet y de tener como el acceso a la información, cambian como también la manera de dar clases y empiezan a usar la computadora para ver ejemplos de cosas, como ver películas, tiene que ver como se integran al mundo, como empiezan a ver otras posibilidades. Bueno, sí es una red también de escuelas, tienen contacto con otras escuelas.*” (INFORMANTE A).

Mais adiante, a *alfabetización informacional* aparece diretamente relacionada com as **tecnologias de informação e comunicação**, conforme o sujeito da pesquisa: “*Se habla de TICs acá.*” (INFORMANTE A). A mesma participante relaciona as metas educativas com o LPA, e ambas com as melhorias na educação, “*Recuerdo que el informe que realizamos en UY, las metas educativas que tenían que ver con Luces para Aprender, tenían que ver con mejorar la calidad de educación y el currículo escolar.*”

Em outra narrativa, surgiu o termo **alfabetización digital**, e logo em seguida é mencionada a questão da tecnologia que pode ajudar na solução de problemas para o dia a dia, uma faceta da competência em informação que diz respeito à habilidade de usar a informação em processos de trabalho e na solução de problemas “[...] *lo que hemos*

⁴⁸ A primeira edição do original em castelhano, *Análisis fenomenológico de la educación* é de 1962.

hecho fue un proceso de alfabetización digital [...] entonces consideramos que la tecnología es una herramienta para solucionar esos problemas, por sí mismo no los va a solucionar, sino va a ser un medio para que los docentes o los miembros comunitarios, incluso los mismos estudiantes puedan solucionar mejor sus problemas del día a día, como estudiantes, de su hacer docente, etc. Entonces Luces para Aprender desde luego puede ayudar, pero no necesariamente es suficiente, es necesario un acompañamiento, es necesario una buena orientación porque las tecnologías o cierta formación básica no necesariamente puede garantizar que se contribuya a solucionar los problemas, es un esfuerzo vivo, un proceso vivo, permanente, creativo de usar los medios que la tecnología tiene [...]” (INFORMANTE B).

Afirma-se que institucionalmente, o projeto LPA tem como referência as premissas do documento Metas Educativas 2021, e este por sua vez embora não refira-se diretamente à competência em informação, contém elementos que a contemplam, como na seguinte passagem do documento:

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada sobre la función de la educación escolar, han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los alumnos adquieran las competencias necesarias que les permitan **aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser.** (OEI, 2010, p. 256, grifo nosso)

Ao comentar sobre como se deu o processo no Brasil, o narrador considera que o LPA não levou apenas a energia elétrica, mas facilitou a **inclusão** e o acesso de regiões vulneráveis com o mundo da tecnologia, e conseqüentemente, com o que a mesma promove de melhorias na educação. *“Então nesse sentido a gente não estaria levando luz, mas nós estaríamos levando a conectividade que seria a maneira desses alunos da periferia, ou que ficam isolados, ou que ficam mais distantes dos grandes centros, se inserirem, né, no virtual... se inserirem com outras tecnologias.... Terem um ensino, uma aprendizagem um pouco mais qualificada, a partir dessas tecnologias da informação ligadas à educação.”* (INFORMANTE C).

As melhorias na educação, advindas com a oportunidade do uso das tecnologias, podem ser conferidas com a narrativa a seguir. É expresso o fenômeno do **desenvolvimento na aprendizagem**, ao longo dos anos, em especial ao uso das tecnologias ligadas à informática, não

só dos alunos, mas dos próprios professores que tiveram que lidar com a questão da resistência: “[...] *a los niños les gustan mucho más este sistema de trabajo que el trabajo tradicional que teníamos nosotros, por qué... es más, ellos aprenden más fácilmente y comparten ese aprendizaje con nosotros los docentes. A veces nosotros los docentes nos cuesta un poco más acostumbrarnos al trabajo desde la informática, en un comienzo se dio que nuestro país, cuando era ya con varios años de antigüedad en el trabajo, se negaba a este trabajo desde la informática, cosa que poco a poco se ha ido concertando y con total normalidad, pero costó, costó mucho ese cambio y sin haber duda que sí, los niños aprenden a ser críticos, a buscar la información [...]*” (INFORMANTE E). Este trecho da narrativa, aliás, remete-nos a Freire (2011) que afirma que na pedagogia da autonomia tanto quem ensina aprende, quanto quem aprende ensina. Tomo a liberdade em afirmar que é uma relação de simbiose, segundo tal perspectiva, já que Paulo Freire considera que “o ensinar” não existe sem “o aprender” e vice-versa. Esta relação em que os alunos aprendem a ser críticos só pode existir, se por outro lado, o próprio professor assumir e provocar os seus alunos a assumirem-se como sujeitos autônomos, críticos, curiosos no ato de conhecer, como afirmou Freire (2011). Tais elementos fazem parte de uma educação emancipadora e estão com consonância com os pressupostos da competência em informação.

A narrativa de uma das professoras também revela, ao seu modo, a importância de um **estado de aprendizado ao longo da vida** – no sentido de ampliar, enriquecer e diversificar os caminhos que levam à informação, que se faz necessário desde a infância, devendo seguir por toda a vida, em virtude das exigências colocadas pela sociedade da informação. “*Creo que es indispensable que cada niño esté en contacto desde temprana edad con las TIC's, que tengan todos los niños las mismas oportunidades reales para desarrollar su capacidad intelectual para después progresar en la sociedad actual, cuyo eje fundamental hoy es la información [...] Luces para Aprender amplia, diversifica y enriquece esos caminos de llegada a la información que el niño puede tener.*” (INFORMANTE F).

Foi identificada em várias narrativas a **parceria** que o LPA, por meio da OEI, tem **com outros projetos ou instituições**, o que será tratado com mais profundidade na análise das narrativas em conexão com dimensão política, no tópico seguinte (ver 6.2). No entanto, neste momento, a compreensão desta configuração faz-se necessária, porque

embora o LPA constitua-se de elementos que visam alavancar a educação e conter em sua essência, condições para estabelecer um programa de competência em informação, junto às comunidades em que está presente, em diversas narrativas são mencionados os outros projetos com os quais a Organização se aliou, o que evidencia a perspectiva política, com o fim de alcançar objetivos coletivos, característicos de organizações desta natureza, como é o caso da OEI (SILVA, 2007).

Para exemplificar tal assertiva, parte do que foi revelado pelos participantes desta pesquisa, evidencia-se as seguintes passagens:

“El proyecto fue vinculado directamente con otros organismos del gobierno, con el Plan Ceibal que es un proyecto socioeducativo [...] Bueno lo que les comentaba del plan Ceibal que es un proyecto de gobierno, que ya viene trabajando en el tema de las TICs desde el 2003, lo que hacen ellos para unir esfuerzos para trabajar en conjunto es armar talleres con agrupaciones [...] Dentro de este gran plan del país, que es el Plan Ceibal, es algo que se metió ahí para terminar de colaborar, por supuesto, porque el Plan Ceibal sigue trabajando en TICs, y sigue fomentando el acceso a todos los maestros a los que están más alejados, a los últimos, a los más relegados, y eso, fue un gran proyecto y sigue, por más de que hay muchos paneles que se han sacado, sigue como el acceso a la conectividad y sigue como la idea de seguir formándose en eso de la alfabetización, habilidades informáticas. Hoy en día, todas las escuelas del país están conectadas.” (INFORMANTE A).

“[...] hablo primero que existía un programa gubernamental que nosotros pudimos aliarnos que se llamaba el Plan Ceibal [...]” (INFORMANTE B).

“Ha sido muy favorable desde lo pedagógico, trabajamos con los niños el Plan Ceibal, no sé si ahí tienen esa experiencia o no, trabajamos mucho las plataformas: plataforma CREA, plataforma PAM. Buscamos en los navegadores información, digo, cosas que antes era imposible por que no teníamos ni conectividad en internet ni

computadora para podernos hacer todo esto.”
(INFORMANTE E).

O Participante E considera, ainda, que o LPA contribui diretamente com o crescimento intelectual dos alunos e professores, associando-o mais uma vez ao Plan Ceibal: “[...] *por que acá el Plan Ceibal se llegó a todos los lugares, independientemente de su posición económica, todos los niños del Uruguay a partir de los seis años tienen su equipo de Ceibal, el cual pueden usar siempre cuando tenga una conexión de Ceibal cercana a su casa, ellos pueden trabajar en su casa del mismo modo que lo pueden hacer en la escuela [...] Bueno, acá nosotros tenemos dinamizadoras de Plan Ceibal, este... que están siempre a las ordenes en inspección [...]*” (INFORMANTE E).

Embora o desenvolvimento do LPA no Brasil não seja objeto deste estudo, conforme já mencionado anteriormente, considerar a narrativa do informante D auxilia a compreender que parcerias semelhantes, entre o *Luces para Aprender* e outros projetos envolvendo, por exemplo, a questão da inclusão digital, também se deram aqui no país, conforme revelado na seguinte passagem: “[...] *nós unimos as ações do Luces Para Aprender com esse trabalho que era feito no ‘É Digital’, que era o trabalho de inclusão digital, né... então continuamos com esse esforço e aí... a gente fez uma ampliação porque a gente continuou atuando na escola de Aquiraz e nós fizemos uma alteração para outras duas escolas. Uma que ficava no município de Quixadá e outra no município de São Gonçalo, que são também regiões vizinhas à Fortaleza... então a gente tinha Aquiraz, que já acontecia, São Gonçalo que é uma região litorânea e Quixadá que é o sertão central, região do sertão.*” (INFORMANTE D).

Esta seção, evidenciada por meio das narrativas e complementada pela literatura investigada, apresenta a experiência vivida pelos participantes, deixando transparecer a essência de questões relacionadas à competência em informação como facilitadora da promoção da educação e do aprendizado ao longo da vida. Muito embora, os termos que definem a temática não sejam de domínio e do conhecimento consciente das pessoas envolvidas com o *Luces para Aprender* ou com os demais projetos, com os quais ele estabeleceu parcerias. Por outro lado, são ações que procuram atender ao disposto no Metas Educativas 2021, tendo como foco a promoção de uma educação

de qualidade para todos e ao longo de toda uma vida, perspectiva coletiva evidente neste fenômeno.

6.2 PROJETO LUCES PARA APRENDER E CONEXÕES COM O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NAS COMUNIDADES VULNERÁVEIS NAS DIMENSÕES TÉCNICA, ESTÉTICA, ÉTICA E POLÍTICA

Por meio das narrativas, e após leitura analítica dos principais documentos referentes ao eixo educação e do *Luces para Aprender* da OEI, embora não tenha sido identificada de maneira explícita a temática da competência em informação, foram revelados elementos que a contempla, incluindo-se aí algumas das dimensões apresentadas na fundamentação teórica desta pesquisa, limitando-se na abordagem desta análise, as propostas por Vitorino e Piantola (2011), que são as dimensões técnica, estética, ética e política.

O conjunto de informações evidenciadas, leva-nos a afirmar que as mesmas são condizentes com a competência em informação e de sua relação com atitudes e ações transformadoras, capazes de minimizar as vulnerabilidades de uma comunidade local, como as zonas rurais ou de campo, contempladas com o LPA. Esta linha de pensamento encontra voz em VITORINO (2018), quando a autora propõe uma aproximação, e sobretudo uma conexão, entre a competência em informação e a vulnerabilidade, propondo um conceito para a “vulnerabilidade em informação”, visto a competência em informação apresentar potencial para fazer evoluir e incrementar a metacompetência nas pessoas “[...] a fim de minimizar os efeitos perversos dos riscos e danos aos quais estão sujeitas no que se refere ao acesso à informação.” (VITORINO, 2018, p. 74).

Sendo assim, as necessidades informacionais de populações vulneráveis podem encontrar apoio naquela que constitui-se em [...] componente de emancipação cognitiva dos indivíduos.” (RIGHETTO, VITORINO e MURIEL-TORRADO, 2018, p. 84), ou seja, a competência em informação. No entanto, faz-se necessário compreender os sentidos e aplicações do conceito de “vulnerabilidade”, encontradas em diferentes áreas do conhecimento como mostram Leal et al. (2018, p. 67), tais como Ciências da Natureza, Ciências da Saúde e nas Ciências Sociais, cujas pesquisas apontaram, que nesta área, a vulnerabilidade “[...] está vinculada à posição desfavorável do sujeito nas relações de

poder.” No caso da competência em informação, de acordo com as autoras, este vínculo com a situação de vulnerabilidade a que encontram-se parcelas da população, está em aspectos que envolvem os direitos sociais, visto que uma agrega e outra subtrai.

Considerando a possibilidade de ampliar os estudos voltados para a competência em informação, sob a perspectiva da vulnerabilidade, em especial, acerca do desenvolvimento de um conceito para a vulnerabilidade em informação, Paiano et al. (2018, p. 97) sugerem que tal conceito “[...] se relaciona diretamente à fragilidade e ao perecer pela falta do conhecimento útil para a tomada de decisões no dia-a-dia.”

A proposta de estudar a competência em informação sob a perspectiva da vulnerabilidade é recente, mas a relevância encontrada em diferentes áreas do conhecimento, assim como na sociedade, acerca da temática vulnerabilidade, pode contribuir para pesquisas futuras. Em busca de um conceito para vulnerabilidade em informação, Garcia et al. (2018, p. 118), defendem a ideia de que o mesmo fundamenta-se “[...] no déficit informacional e no risco que a pessoa sofre à medida que não faz maiores reflexões sobre a utilização ou não dos dados, produtos e serviços aos quais têm acesso.” Para as autoras, espaços como as escolas, e outros que visem a educação formal e informal, devem ser concebidos como “lugares de direito à informação”, acolhendo em suas necessidades, sobretudo informacionais, pessoas em situação de vulnerabilidade. Acredita-se que o projeto *Luces para Aprender* constitui-se num desses lugares.

Em avaliação externa encomendada e publicada pela OEI (2018b), *Luces para Aprender* tem contribuído para a redução do absenteísmo escolar, já que melhora o comprometimento com o processo educativo, presente e futuro, tanto dos alunos quanto de suas famílias. O informe avaliativo aponta ainda o alcance de cuidados com a aprendizagem e desenvolvimento de competências digitais básicas das crianças.

Tal aspecto da avaliação externa, corrobora com as narrativas: nelas são evidenciados elementos das dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação, lembrando que o favorecimento da competência ligada aos recursos e habilidades informacionais requer que todas essas dimensões não sejam vistas como uma divisão ou elementos estanques, devendo conversar entre si, e inclusive com outras dimensões, advindas por exemplo da vulnerabilidade social, sobretudo

da vulnerabilidade em informação, para quem Vitorino (2018) propõe um conceito inicial:

[...] a vulnerabilidade em informação é um estado de susceptibilidade a danos causados às pessoas por excesso de exposição à informação ou falta de acesso à informação e a tensões associadas a esse fenômeno na sociedade, devido à ausência de resiliência no que concerne ao desenvolvimento das dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação. (VITORINO, 2018, p. 82).

Acredita-se, que, por meio da identificação dessas dimensões – técnica, estética, ética e política – da competência em informação (conforme quadros 11, 12, 13 e 14), seja possível compreender a configuração das forças motrizes que aumentam ou diminuem a vulnerabilidade em informação, especialmente nas comunidades atendidas pelo projeto LPA. E a partir daí, ser possível, argumentar em favor de um programa ou políticas em favor da competência em informação, sistematizando-a como processo essencial dentro dos contextos educacionais, neste caso, no ibero-americano.

Quadro 11 - Narrativas conectadas com a dimensão técnica da competência em informação

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁴⁹		
Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>También otra particularidad que hay es que muchas escuelas tenían computadora portátil, pero no tenían luz. Entonces, no tenían forma de cargar su computadora, no había forma de acceder a internet, pero sí tenían el aparato, tenían como la herramienta. Tampoco es que tenían formación, ni los docentes ni los niños en cómo utilizarla.</i> (INFORMANTE A).</p>	<p><i>[...] pues sí abre una posibilidad de nuevos accesos a la búsqueda de información para la escuela como para la comunidad, o sea, desde luego para mí eso es como una realidad bastante objetiva y clara, o sea, está la posibilidad, ahora al igual que al anterior; si acompañamos esos procesos con una sensibilización, podemos orientar que esa búsqueda de información sea aprovechada de una</i></p>	<p><i>[...] talleres que tienen que ver con acceder, fortalecer y buscar enseñar de cierta manera. Acá tengo justo habilidades que tienen que ver con el acceso a la tecnología. Y nosotros repartimos en cada una de las visitas guías con, bueno hay una guía que tiene que ver con trabajar más con la familia, otra guía para trabajar en clase, que tienen páginas para que entren, que tienen que ver con una</i></p>

⁴⁹As categorias estão baseadas no quadro de Vitorino e Piantola (2011), que apresenta um resumo das características das dimensões da competência em informação.

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁴⁹

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
	<p><i>manera efectiva, entonces definitivamente un poco también nosotros hemos pretendido que se cree, especialmente con los docentes, un entorno red entre docentes LPA y también con docentes de otros países, que es una parte que nos falta consolidar porque hasta ahora se está gestando para que justamente, digamos, ese uso de la información pueda ser optimizado, o sea, no solamente que ellos sean receptores, sino que también sean emisores de conocimiento e información...(INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>manera fácil de empezar a integrar información, la tecnología y las TICs a cada uno. Entonces esto que se llama, acá tengo uno, es una guía Ceibal en familia, ahora que se puede hacer con la computadora, se busca información, como usar un correo electrónico...(INFORMANTE A).</i></p>
<p><i>El tercero es una formación docente, o sea, al final todo este tipo de</i></p>	<p><i>[...] uma das preocupações que se tem hoje é que com o acesso à internet e</i></p>	<p><i>[...] y capacitó a los docentes de cada escuela, en el uso del panel y</i></p>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁴⁹**

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>innovaciones e infraestructura estarán acompañada de una, con un proceso de formación a los docentes. Nosotros básicamente, lo que hemos hecho fue un proceso de alfabetización digital, porque no todos, es decir, el celular prácticamente se extendía en todos los contextos, incluso los rurales. Pero no necesariamente el ordenador, el computador y peor aún, o más aún, incluir todo esto en la labor pedagógica de los profesores. (INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>aos recursos informáticos, você tem o acesso à informação muito grande e que muitas vezes você não sabe como encontrar essa informação e você não sabe [...]</i> <i>E dentro da escola passava um riacho, passava um córrego, e... os alunos foram pesquisar a história daquele bosque: Onde é que eles estavam? Então eles descobriram problemas da poluição, né... de como a mata ao redor da escola estava degradada. (INFORMANTE D).</i></p>	<p><i>también les entregó como un tríptico que seguramente tengo por aquí alguno con lo básico: como se utiliza, hay que apagarlo cuando está cargado, todo eso. (INFORMANTE A)</i></p>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁴⁹

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>[...] ampliando horas de formación de adultos o de jóvenes que antes no tenían, porque cuando se llega a finalizar la tarde ya no hay luz del sol, no pueden ni siquiera reunirse ni escribir en un papel, por ejemplo, eso fue extendido para la comunidad [...] el sistema es de un alcance también bastante básico, que es solamente darle luz a un aula o a un salón y conectar cierto equipo de comunicación y el internet, entonces era muy importante toda la labor de formación, no solamente a los miembros de la escuela, sino a la comunidad... (INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>Nesse projeto, inclusive com terminologias técnicas, né, como que se chama resto de lixo, como que se chama o lixo que está se degradando na lagoa, no rio, entendeu? Então é uma série de termos que os alunos começaram, que eles... existia no livro... é aquela coisa: tem no livro, mas aquilo não tem significado pra mim. E eles começam a atribuir esse significado a partir da experiência deles, né? Então existe realmente essa... eu diria, esse desenvolvimento, essa habilidade de trabalhar com informações.(INFORMANTE D).</i></p>	<p><i>[...] podía tener un computador y yo también pero si no sabemos cómo usarlo a lo mejor nunca se hubiera podido establecer esta comunicación, es como para graficar un poco a otra escala como estas comunidades o como estas escuelas pueden aprovechar los medios técnicos o tecnológicos que pueden tener. (INFORMANTE B).</i></p>
<p><i>[...] aún tenemos que consolidar y</i></p>	<p><i>[...] los niños aprenden a ser críticos,</i></p>	<p><i>[...] ela se deslocava pra fazer a</i></p>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁴⁹**

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>continuar comunidades de aprendizaje en red, si ellos ya saben, pueden compartir lo que hacen, pues pueden crear proyectos colaborativos entre otras escuelas, entre otros docentes, etc. Estoy uniendo todo, estoy uniendo desde el punto de vista de la dimensión técnica, incluso de la dimensión estética y la dimensión ética y política, estoy uniendo absolutamente todas las dimensiones por que al final se interrelacionan, también dentro de todas estas dimensiones, pues también hacer las escuelas agentes creadoras de</i></p>	<p><i>a buscar la información, a ser selectivos, comparten la información, ellos conocen que medio usar para que sea más rápida essa información, sea e-mail, sea otras plataformas...</i> (INFORMANTE E).</p>	<p><i>capacitação dos professores [...] Mas também, como tu vai fazer algo para o aluno sem antes capacitar os professores? [...] então a gente fez uma capacitação com os professores do uso dessa tecnologia, aperfeiçoando a sua prática pedagógica pra ter resultados no ensino da aprendizagem desses alunos, tão carentes de formação [...] Então foi feita essa parceria com os... com a Universidade... ela ia em todas as escolas, fazia a capacitação primeiro num grupo, depois num segundo grupo ... E aí depois os professores conseguiam</i></p>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁴⁹**

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<i>conocimiento...(INFORMANTE B)</i>		<i>colocar isso na sala de aula com, para os alunos [...] (INFORMANTE C).</i>
<i>Bueno, a través del aprendizaje colaborativo, la participación, por la puesta en marcha del proyecto por parte de los equipos multidisciplinares con los que contamos...(INFORMANTE F).</i>	<i>Bueno, los enseñamos a buscar información, a buscar cual es la... digo, a seleccionar cual es la más adecuada, digo, que no sea la primera información a que yo voy a recurrir; también los enseñamos a trabajar en los [palavra incompreensível] a buscar essa informação, a seleccionarla, copiarla, pegarla, buscar imágenes, adherirse a essa información, hacer esquema, digo desde la escritura, hacer resúmenes, hacer esquemas, hacer mapas conceptuales, lo trabajamos de</i>	<i>Especificamente assim esse projeto, por tu levar essa conectividade que não existia... A gente sabe hoje que o mundo tá, tudo é conectado, tu tem acesso à informação e tudo.(INFORMANTE C)</i>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO ⁴⁹		
Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
	<i>diversas formas, pero generalmente trabajamos ya te digo... desde creados, que son cursos, que son proyectos que se trabajan, digo... de todas las áreas y lo compartimos con otros docentes y a subir con otros niños de otras escuelas, se interactúan entre escuelas y entre docentes, no con escuelas de otros... (INFORMANTE E).</i>	
<i>Nos apoyamos em el programa de educación inicial y primaria para el abordaje de las actividades, en él se establecen lineamientos claros que orientan nuestro trabajo y establecen</i>	<i>[...] las actividades prácticas que nosotros podemos realizar es buscar información, visualizamos videos, participamos de plataformas digitales, accedemos a las bibliotecas, como las</i>	<i>[...] ao mesmo tempo foi feito esse trabalho de formação dos professores, né... e desenvolvimento de trabalho e projeto com os alunos acerca do uso das tecnologias</i>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁴⁹

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>contenidos que debemos enseñar en cada grado desde el ámbito digital, desde primaria se nos brindan espacio para estar actualizados, por ejemplo: talleres, cursos virtuales, actividades de agrupamiento. Contamos también con un grupo de maestras de apoyo dentro del área de tecnología, al cual podemos acudir cuando tenemos dudas o queremos llevar adelante algún proyecto. (INFORMANTE F).</i></p>	<p><i>de plan Ceibal que son bastante completas, podemos escuchar música, recrear acontecimientos históricos, visitar museos, utilizamos simuladores para los experimentos, recreamos también muchas veces procesos naturales a través de las animaciones creadas muchas veces por los propios niños. (INFORMANTE F).</i></p>	<p><i>digitais e no desenvolvimento de ações pedagógicas sobre o tema sustentabilidade, energia e meio ambiente. (INFORMANTE D).</i></p>
<p><i>Entonces, si hay que bajar información de internet vienen a la escuela, si hay que pasar por fax o hay que pasar por e-mail esta información para que llegue en el</i></p>	<p><i>En realidad, el acceso a la información siempre está. Al principio de cuando nos distribuían las computadoras, uno la restringía a determinados días, en un horario, pero</i></p>	<p><i>[...] creo que Internet es un poderoso instrumento para el proceso de información, porque facilita el aprendizaje mediante el uso de materiales interactivos,</i></p>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁴⁹**

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>momento también se pasa desde la escuela, entonces tiene influencia en la comunidad por que ellos tienen acceso al uso de este proyecto, por que sino si no es el proyecto no se daría estas facilidades para la gente de la comunidad. (INFORMANTE E).</i></p>	<p><i>ahora no, ahora es un recurso que está siempre presente, es como el cuaderno de clase, a toda hora, en todo momento del proceso utilizamos la computadora. Ya no podemos imaginarnos sin tener ese recurso, es un elemento más y obviamente que modificó ese proceso que ahora no es solo alumno/maestro, sino que ahora es alumno/maestro y el acceso a la información. Nosotros nos enfocamos para cómo hacemos, nosotros guiamos a que la niña adquiera las habilidades básicas, por ejemplo, nos enfocamos en una idea específica, después utilizamos términos claves, conocemos</i></p>	<p><i>además añade la posibilidad de acceder a todo tipo de información y sobretodo abre un canal permanente entre los alumnos y nosotros los maestros.(INFORMANTE F).</i></p>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁴⁹**

Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
	<p><i>los sinónimos, otras formas alternativas de ingresar aquello que buscan, seleccionamos la información, bueno, el resultado que encontraste es el mejor? Hay otro? Entonces uno va guiando al niño a aprender a usar todo lo que tiene que ver con las habilidades básicas de la alfabetización digital.</i> (INFORMANTE F).</p>	
<p><i>Entonces, nuestro trabajo consistió en apoyar la implementación del proyecto, orientando a las oficinas nacionales, porque son ellas, en su contexto nacional, donde lo han desarrollado. Entonces la labor de la secretaria</i></p>	<p><i>Bueno, les enseñamos a una navegación segura, las niñas saben que no deben escribir en internet, ni su edad, ni teléfono, ni la dirección, ni tampoco publicar fotos, procuramos tener siempre actualizados los programas de seguridad y ponemos a</i></p>	

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO TÉCNICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁴⁹		
Meio de ação no contexto da informação	Habilidades adquiridas para encontrar, avaliar e usar a informação de que precisamos	Competência em informação entendida como a capacidade de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias
<p><i>general, básicamente lo que tenía que hacer es una labor de generar todas las orientaciones, es más, no solamente generarles, sino del punto de vista más operativo, y generar una orientación técnica, para conservar la identidad del proyecto. (INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>disposición, tanto de alumnos como de padres, contenidos didácticos que les permiten guiar a los niños a hacer un uso seguro de la tecnología. Acá en Uruguay, en el año 2008 se promulgó una ley de protección de datos personales en la cual se establece que los datos personales constituyen un derecho amparado en la Constitución. Toda esa información se la acercamos a los niños en un lenguaje que sea accesible a través de juegos, de historitas, de actividades para que conozcan su derecho. (INFORMANTE F).</i></p>	

Fonte: Dados obtidos por meio das narrativas.

No quadro 11, identificam-se nas narrativas, trechos que se conectam com a **dimensão técnica da competência em informação**. O meio de ação no contexto da informação revela uma predominância das atividades relacionadas às novas tecnologias. Ficam, em sua maioria no nível de entendimento de que o acesso à energia e internet são a porta para um melhor desenvolvimento das atividades de ensino aprendizagem. Há indícios de que o “saber fazer” faz parte da prática pedagógica.

De qualquer forma, as narrativas estão em consonância com a dimensão técnica da competência em informação. A chegada do LPA possibilitou aos participantes expandir suas atividades, muitas delas ligadas à dimensão técnica.

A formação tanto dos professores quanto dos alunos, no caso do Uruguai, continuada e oportunizada pelo *Plan Ceibal*, é um discurso recorrente nas narrativas, tanto dos participantes com a visão administrativa quanto pelo manifestado pelos professores.

As comunidades de aprendizagem em rede, também podem ser entendidas como conectadas a esta dimensão, porque permitem o compartilhamento de projetos entre docentes e o acesso a equipes especializadas e multidisciplinares. Por oportunizar energia e acesso à internet para as escolas, as mesmas passam a ser uma referência para a comunidade, que se torna mais participativa e se beneficia com as possibilidades e oportunidades. Um “mundo novo” se abre além da zona rural em que vivem, trabalham e criam seus filhos.

Como foram entrevistados sujeitos com visões diferentes, administrativa geral, regional e professores, pode-se evidenciar uma dimensão técnica em todos os níveis. Por parte da OEI, com o seu aparato de especialidade na área da educação, o que se evidencia são as suas ações técnicas voltadas para comunidades vulneráveis e para os próprios órgãos com quem estabelece parcerias. Já, quanto aos professores, a preocupação se dá com relação às habilidades adquiridas para lidar com diversas esferas e atitudes no uso da informação. E aí, fica evidente o quão fundamental é o *Plan Ceibal*, tendo sido mencionada, inclusive, a sua biblioteca digital. Também evidencia-se que em virtude do LPA, ampliou-se a dimensão técnica relacionada às habilidades básicas para acessar informações, tendo sido manifestada inclusive a segurança relacionada à internet.

Ainda, sob o foco das tecnologias, estas não são entendidas apenas como o uso do computador, mas também envolvem as placas fotovoltaicas, pois delas é gerada a energia que possibilitará o restante,

ou seja, os mecanismos básicos de funcionamento e manutenção da mesma.

A ação prática da responsabilidade técnica da OEI deu-se na implantação do projeto, envolvendo pessoal da área da educação do Uruguai e com os professores. Por outro lado, cabe aos professores a viabilização da dimensão técnica junto aos seus alunos, em suas práticas pedagógicas, hoje em dia contando com o apoio do *Plan Ceibal*.

Quadro 12 - Narrativas conectadas com a dimensão estética da competência em informação

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰		
Criatividade sensível	Capacidade de compreender, relacionar, configurar e ressignificar a informação	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
<i>Yo creo que en primer lugar, en acceder a la [búsqueda de soluciones a los problemas], a poder ver que está pasando dentro de las comunidades, en poder trabajar en red, en poder eso, comunicarse en red, en investigar qué está pasando en el resto del mundo, no es aislado.(INFORMANTE A).</i>	<i>[...] en este año, estamos haciendo una evaluación externa para medir el impacto del proyecto a nivel educativo en todos los países que lo hemos implementado [...] por lo tanto digamos todos estos impactos desde el punto de vista de si ha contribuido a disminuir el fracaso escolar o si ha contribuido a mejorar los índices de aprendizaje de los niños, etc. eso lo sabremos este año (INFORMANTE B).</i>	<i>[...] con eso armamos como un librito con varios testimonios, bastante interesantes, de la situación en la que viven, de los proyectos que empiezan a generarse a partir de que hay electricidad y de que hay conectividad... (INFORMANTE A).</i>

⁵⁰As categorias estão baseadas no quadro de Vitorino e Piantola (2011), que apresenta um resumo das características das dimensões da competência em informação.

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰

Criatividade sensível	Capacidade de compreender, relacionar, configurar e ressignificar a informação	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><i>[...] luego las oficinas nacionales hicieron adaptaciones, por ejemplo en Paraguay, desde el punto de vista de desarrollo comunitario, en la escuela crearon un huerto escolar, un huerto donde sembrar alimento, zanahorias, etc. Entonces esto no estaba previsto en el proyecto como elemento esencial, pero justo para lograr encajar una necesidad comunitaria, se creó algo que no implicaba un mayor esfuerzo... (INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>También desde el punto de vista de la dimensión estética, el proyecto también cuenta con una herramienta que para nosotros es muy potente, que es un cortometraje, una película corta que se llama “Bienvenidos” [...] que es una pieza de sensibilización para los estudiantes muy potente [...] donde de ahí tejen una historia hasta cierto punto con elementos de realidad y de ficción para atraer diferentes reflexiones, de que implica el internet en una comunidad rural [...] nos genera reflexiones muy interesantes [...] también es</i></p>	<p><i>[...] intentando hacer otras actividades que tienen que ver con la experiencia interior. (INFORMANTE A)</i></p>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰

<p>Criatividade sensível</p>	<p>Capacidade de compreender, relacionar, 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><i>transformadora porque te permite reprocesar muchas cosas, especialmente para aquellos donde el sistema educativo es completamente distinto a lo rural, entonces yo por eso creo que es bastante transformador desde ese punto de vista porque primero: los niños que ven como estudian otros niños en el campo se sienten privilegiados, se sienten muy afortunados de muchas posibilidades que tienen, y luego también de valorar lo propio y luego de reconocer el esfuerzo que otros niños, otros padres, otros docentes em contextos rurales, que pueden ser</i></p>	

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰

Criatividade sensível	Capacidade de compreender, relacionar, configurar e ressignificar a informação	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
	<i>contextos difíciles, eso para nosotros tiene una fuerza transformadora muy potente. (INFORMANTE B).</i>	
<i>E eles chegaram desenvolver projetos até além do que a gente imaginava, eles criaram um projeto chamado Meio Ambiente, Sustentabilidade e Aprendizagem Móvel e que os alunos usaram esses dispositivos que a gente tinha adquirido e os próprios smartphones e tablets que os alunos tinham, pra fazer ações de conscientização ambiental ao redor da escola.(INFORMANTE D).</i>	<i>Os alunos foram [...] saíram da escola para realizar trabalhos fora dela, entendeu? Ações fora dela. Então a pesquisa se tornou mais rico porque ela foi uma vivência real. (INFORMANTE D).</i>	<i>Y a nivel personal me llevo también grandes aprendizajes, también conocer a mis compañeros en las oficinas nacionales, en compartir también trabajo con diferentes organizaciones, me llevo una riqueza personal de esse conocimiento, de otras personas, de otras experiencias, entonces creo que es un aprendizaje que no tiene precio, que es invaluable (INFORMANTE B)</i>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰

Criatividade sensível	Capacidade de compreender, relacionar, configurar e ressignificar a informação	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><i>[...] criação de vídeos pelos alunos para exemplificar questões ambientais [...] Então vídeos bem pequenos que retratavam o cotidiano deles né... e eles mostravam o antes e o depois, falando dessa conscientização que eles tiveram. (INFORMANTE D).</i></p>	<p><i>Una vez al año se realiza en Minas un encuentro que se llama la Feria Ceibal, donde podemos mostrar todo lo que aprendimos utilizando la tecnología, ese instante es un momento enriquecedor porque podemos ver otras iniciativas y aprender de ese intercambio que se genera, en este momento tenemos pensado participar en un club de arte llevado adelante por la dirección sectorial de integración educativa y siempre teniendo en cuenta las posibilidades que nos presentan. (INFORMANTE F).</i></p>	<p><i>[...] ele [o aluno] se interessa mais fácil [...] eles se sentindo empoderados com aquela informação, isso aí motivou muito mais os alunos a irem pra escola, a querer aprender a fazer atividades que não faziam até então. Que era só ali no quadro-negro. (INFORMANTE C).</i></p>
<p><i>Nós fizemos um documentário do</i></p>		<p><i>[...] la escuela cambió totalmente, por</i></p>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰

Criatividade sensível	Capacidade de compreender, relacionar, configurar e ressignificar a informação	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
<i>projeto que deve ter em torno de seis, sete minutos...</i> (INFORMANTE D).		<i>que no solamente por que tengamos como alumbrarnos, sino que podemos tener computadoras como ustedes están viendo, no podríamos estar haciendo esto si no lo tuviéramos, los vecinos a veces necesitan una fotocopia o lo que sea y vienen a la escuela a buscarla.</i> (INFORMANTE E).
<i>[...] podemos partir videos, ver películas, escuchar música, acceder la plataforma, integrar proyecto con otras escuelas a través de la red, utilizar todas las actividades que viene al Plan Ceibal [...]</i> Por eso el		<i>Ellos conocen y les gustan y sin duda que ha sido una gran revolución esto para ellos.</i> (INFORMANTE E). <i>[...] por que los niños tienen mucho más conocimiento que los adultos, han tenido oportunidad desde muy</i>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ESTÉTICA DA COMPETÊNCIA E INFORMAÇÃO⁵⁰

Criatividade sensível	Capacidade de compreender, relacionar, configurar e ressignificar a informação	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><i>proyecto LPA es tan importante, porque garantiza de una manera la plena vigencia de los derechos humanos al promover la igualdad de oportunidades [...] así aumentamos el interés, la motivación y sobretudo el sentido de pertencia, en este caso, com el campo. (INFORMANTE F).</i></p>		<p><i>pequeñitos a usar esos medios de comunicación y información y... ha sido una experiencia muy linda. La verdad que yo me quedo mil veces con este nuevo sistema, digo... por que el niño se motiva de outra manera, este... a ellos les decir “ abrí las maquinas, vamos a tocar la maquina” y es el momento clave para ellos, es de la forma que nos puede explotar un poco más de conocimiento el niño, por que a veces no es que no sepa ni que no ... pero se niega a hacerlo por que no quieren escribir o por que son un poco más de prolijos, por un montón de causas... (INFORMANTE E)</i></p>

Fonte: Dados obtidos por meio das narrativas.

O quadro 12 mostra que, a oportunidade de ampliar o acesso à informação, conecta-se com a **dimensão estética da competência em informação** quando, por exemplo, participante A expressa que a chegada do LPA contribuiu para que a comunidade possa não só conhecer melhor, como se conectar ao mundo e ter uma noção do seu lugar neste mundo. Assim, fica menos obscura a busca por soluções de problemas. Já não se veem isolados, embora a condição de vulnerabilidade geográfica – e as advindas desta – permaneçam. De alguma maneira, mesmo com limitações, sabem o que se passa não só na sua cidade, estado, região, mas ao redor do mundo. E a partir daí, emergem outras referências para solucionar os seus próprios problemas e barreiras enfrentadas.

Um dos exemplos ligados ao despertar ou ampliação da criatividade sensível é mencionado por uma informante de visão administrativa, citando que no Paraguai, hortas comunitárias foram desenvolvidas. Ou seja, era algo não previsto no projeto, mas adaptações foram feitas, visando buscar soluções para dificuldades locais.

A criação de vídeos também mostra e permite uma nova interpretação da realidade, pois possibilita reflexões sobre como era a vida antes da energia e da internet ou o que mudou na forma de buscar a informação ou desempenhar as atividades escolares. E mais, o fato de ampliarem o acesso às informações, encontradas em vídeos, filmes e músicas, dá-lhes a oportunidade e a sensação de poder vivenciar, de algum modo, aspectos relacionados aos direitos humanos, conforme participante F. As pessoas passaram a estar em condição de igualdade, nas oportunidades e com sentimento de pertença em relação ao mundo.

Em nível de visão administrativa, a avaliação externa indica que as informações obtidas servem para o aprimoramento do projeto, o que conecta-se com a capacidade de compreender e ressignificar a informação. Ou seja, mediante o que possuem de expertise, e com novos dados, podem manter o que funciona, melhorar o que apresentou falhas e mudar o que não deu certo. Com isso, a OEI mantém-se como uma das referências, em nível mundial, para contribuir com boas práticas de informação na educação.

O relacionar e ressignificar a informação revelam-se em narrativa de professor (INFORMANTE F), quando menciona que os professores aprendem com outras iniciativas, oportunizadas pela *Feria Ceibal*. No ensino-aprendizagem, as práticas informacionais são enriquecidas com o trabalho fora da sala de aula, encontrando na

realidade, uma compreensão diferente do que estão pesquisando via internet. Assim, podem fazer a relação entre informação disponibilizada em mundo virtual e mundo real.

O fato da OEI coletar os testemunhos dos beneficiados pelo LPA, conforme participante A, também deixa transparecer elementos ligados à dimensão estética, porque revelam a experiência interior. Ou seja, o que significou e de que forma a vida da comunidade e dos sujeitos foi marcada, com e por meio da conectividade.

O elemento “valor pessoal” e profissional é expresso por informante B que descreve que os contatos estabelecidos com colegas e profissionais de outros escritórios, de outros países, bem como a troca de conhecimento, os quais são de valor inestimável.

Na comunidade, o aumento do interesse em aprender, por parte dos alunos, é revelado por professores, o que parece ser compensador e reconfortante para os profissionais em sala de aula, já que todos mostram-se mais motivados, inclusive o próprio professor. Apresenta-se ainda o fator transformação social, que a experiência interior e individual acaba gerando na comunidade em que vivem essas pessoas. Falam com emoção e orgulho quando referem-se às melhorias proporcionadas, em especial nas práticas em sala de aula e entorno da escola.

Quadro 13 - Narrativas conectadas com a dimensão ética da competência em informação

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹		
Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
<p><i>[...] pero ha sido muy importante para nosotros documentar la experimental, el modelo de intervención en sí mismo es un aporte para la cooperación internacional para los mismos gobiernos nacionales, entonces la evaluación externa que vamos a dar; vamos a hacer la pública también durante este año... (INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>[...] LPA es como un gran complemento en UY y es un proyecto muy exitoso en ese sentido porque es como que se logra terminar y dar como la totalidad del país este beneficio, esta inclusión, este derecho. (INFORMANTE A).</i></p>	<p><i>[...] en Uruguay con todo lo que tiene relacionado al empoderamiento del género, ahora el 26 de abril se conmemora el día internacional de las niñas en las tecnologías de la información y la comunicación, que las niñas tengan conocimiento que ese ámbito digital en el cual actualmente, según los estudios, está ocupado por 80% del género masculino, que las niñas empiecen a concientizar sobre eso para poder cambiar es fundamental, y es a través del acceso a la información</i></p>

⁵¹ As categorias estão baseadas no quadro de Vitorino e Piantola (2011), que apresenta um resumo das características das dimensões da competência em informação.

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹

Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
		<i>que ellas pueden ser protagonistas de esse cambio.(INFORMANTE F).</i>
<p><i>[...] no todo se puede reducir al uso de un computador, porque incluso sin conexión en internet puedes estimular el conocimiento, la búsqueda de información y demás, lo único es que LPA pone en valor que si estos recursos de tecnología no se usan acompañados con una formación docente adecuada puede quedar en nada... (INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>Como cuarto componente está el fortalecimiento comunitario. Somos conscientes que Luces sin la comunidad y el contexto en el que se inserta la escuela no tiene sentido [...] otro componente que es la sostenibilidad, que es básicamente que todo lo que hemos hecho se pueda prolongar en el tiempo, no solamente una sostenibilidad económica sino todas las capacidades instaladas en los ministerios, en las comunidades, pues que se pueda prolongar en el tiempo.(INFORMANTE B).</i></p>	<p><i>[...] eu diria que tem duas mudanças. Uma eu queria que é bem pragmática que é a economia de energia mesmo. Em uma das escolas a economia de energia chegou a cinquenta por cento da conta de luz e que é um valor considerável, né... você considerando escolas pequenas, né... então isso é um impacto grande e administrativo. Mas eu acho que a outra foi a consciência que isso gerou... pra oportunidade de gerar essa consciência para os alunos... “Olha, como é importante preservar a energia! Como é importante também se preocupar com questões do meio ambiente”...</i></p>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹		
Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
		<i>(INFORMANTE D).</i>
<i>[...] es necesario una buena orientación porque las tecnologías o cierta formación básica no necesariamente puede garantizar que se contribuya a solucionar los problemas... (INFORMANTE B).</i>	<i>[...] u otro uso alternativo fue de usar la escuela como centro comunitario de reuniones, poder proyectar un video, una presentación, una película, incluso recargar los celulares y lámparas con el sistema fotovoltaico, entonces digamos que es un ejemplo para crear y fortalecer capacidades locales, unido a esto dotar a la comunidad de los conocimientos mínimos justo para aprovechar estos recursos... (INFORMANTE B)</i>	
<i>[...] por isso que o projeto é, era pra ser desenvolvido em todos os países, mas cada país teve um quantitativo diferente de escolas, atendidos de alunos ... atendidos conforme suas</i>	<i>[...] existen estas escuelas, existen estos profesores, existen estos niños que están allí perdidos en la montaña o perdidos en la selva, entonces primero visibilizarlos y segundo dar la</i>	

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹

Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
<p><i>necessidades geográficas, e políticas da época da implementação. Então o primeiro passo foi esse diagnóstico desse projeto... (INFORMANTE C).</i></p>	<p><i>oportunidad de que estas escuelas pudieran mostrar lo que hacen, y eso mostrar lo que hacen les da también un valor social muy importante... (INFORMANTE B)</i></p>	
<p><i>[...] si vamos a hacer por ejemplo jornada de salud y queremos hacer una activad relacionada con la salud, basado en búsqueda de información o en actividades que haya en los portales, en los diferentes portales, ellas vienen y trabajan ellas con los niños.(INFORMANTE E).</i></p>	<p><i>[...] luego también comentarles dentro del valor de la dimensión etica el tema de la extensión del proyecto a otro países que no son iberoamericanos, que es LPA en Mozambique. La OEI, como ustedes saben, no solamente ejerce su acción en países de habla castellana o del español, sino en países [lusofonos], de habla portuguesa, entonces hemos tenido un convenio con una fundación española que también trabaja en Mozambique, pues ahora mismo estamos en la fase de identificación y de diseño del</i></p>	

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹		
Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
	<i>proyecto Luces en Mozambique, eso es un logro, un valor muy positivo para la Institución que a lograr el desarrollo la experiencia demostrativa podamos extenderla.(INFORMANTE B).</i>	
	<i>A gente levou essa transformação social, a partir da tecnologia da informação, a partir de uma conectividade... essas comunidades poderiam avançar, poderiam ter uma... os alunos poderiam ter acesso ao que tantos outros têm.... Então foi muito mais vislumbrando uma equidade educacional (INFORMANTE C).</i>	
	<i>[...] tem uma série de vídeos que os alunos roteirizaram, participaram da</i>	

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹

Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
	<p><i>filmagem como atores, fizeram a edição. Então tem historinhas que eles, por exemplo, chegam e jogavam papel no chão e depois eles mesmo se conscientizavam e viram que passaram a usar a lixeira, né... deixaram a torneira do banheiro aberta jogando água e depois fechar... (INFORMANTE D).</i></p>	
	<p><i>A su vez los papás al saber del entusiasmo, las ganas de aprender y la alegría, los niños participan con gusto, compromiso y responsabilidad y lo demuestran al estar siempre atentos a las necesidades de la institución, dispuestos a trabajar, a proponer, como mejorar la escuela, que es lo que necesitamos, siempre ellos están atentos y con ganas de acercarse.</i></p>	

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO ÉTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵¹		
Uso responsável da informação	Visa à realização do bem comum	Relaciona-se a questões de apropriação e uso da informação
	<i>Entonces, la escuela se trasformó en un lugar donde se disfruta, donde se trabaja, donde hay alegría, entonces el proyecto del LPA yo lo relaciono com ganas, entusiasmo, alegría, compañerismo, solidaridad.(INFORMANTE F).</i>	

Fonte: Dados obtidos por meio das narrativas.

O quadro 13 indica que o respeito à coletividade revela-se por meio do uso responsável da informação quando é manifestada a intenção da divulgação da avaliação externa do projeto LPA. Esse aspecto associa-se à **dimensão ética da informação**, porque, ainda que falhas ou lacunas possam ter sido identificadas na aplicação do projeto, o importante é dar retorno à sociedade.

A formação docente também está relacionada com esta dimensão, pois revela preocupação com a comunidade que será envolvida. Não se trata apenas de facilitar o acesso à internet e doar computadores. É preciso um aproveitamento adequado de todos esses recursos, por parte dos professores e alunos. Sem isso, não existe possibilidade de que as vulnerabilidades possam ser minimizadas.

Quando se faz o diagnóstico de uma realidade antes de se levar o projeto LPA, a questão ética também está presente. São informações que serão analisadas para o bom uso e aplicação do dinheiro público. Já o professor, quando preocupa-se em proporcionar a aplicação de uma temática, feita por especialistas, aos seus alunos, também está andando pelos caminhos da dimensão ética, pois está fazendo uso responsável da informação.

Bem expressivo é o sentimento, entre os entrevistados, de que o LPA visa à realização do bem comum. Além de usar toda a experiência em educação – e tudo o que isso envolve – a condição técnica especializada da OEI, a sensibilidade em tirar da pobreza – por meio da educação – comunidades isoladas e vulneráveis, reveste-lhe, e as suas ações, de um viés ético. O que é reforçado por um dos pilares do projeto que é a sustentabilidade, seja ela econômica ou técnica, de continuidade do projeto.

O bem comum, embutido na intenção de equidade educacional, também é trabalhado em sala de aula com valores comunitários e que podem ser revertidos em bem-estar à comunidade, tais como a conscientização em relação à economia de água e energia, e preocupação com a conservação da limpeza, por exemplo. As ações acabam envolvendo ainda mais os pais no dia a dia da escola porque veem a alegria em seus filhos, sendo eles motivados a também aprender e participar ativamente das atividades das escolas.

Por outro lado, a apropriação e uso da informação é revelada quando professor menciona a questão de empoderamento de gênero, já que no Uruguai existe um dia reservado a incentivar as meninas no uso das TIC e tal fato é valorizado pelo professor em sala de aula.

A consciência quanto a questões ambientais é uma forma de apropriação e uso da informação. Em sala de aula, os alunos são estimulados a vivenciar o que puderam obter por meio da teoria, apropriando-se assim, das informações para o bem da coletividade, e por consequente, do seu próprio bem.

Quadro 14 - Narrativas conectadas com a dimensão política da competência em informação

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵²		
Exercício da cidadania e participação dos indivíduos nas decisões e transformações da vida social	Capacidade de ver além da superfície do discurso	Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico
<i>Hay una empresa que a partir de ese proyecto se acercó a la OEI, porque quería trabajar con ella, que es una empresa... es una cadena hotelera e hicieron talleres de cocina con los niños en una escuela de LPA, integrando con la comunidad, integrando a los vecinos... (INFORMANTE A).</i>	<i>Entonces eso fue muy importante, porque fue un apoyo desde un nivel político y mucho más si se entiende cual es la naturaleza de la OEI. Como ustedes saben, la OEI es un organismo internacional formado por los ministerios de educación de los países iberoamericanos... (INFORMANTE B).</i>	<i>[...] el papel de la OEI era crear un entorno facilitador entre la escuela y la comunidad, porque sin esa sensibilización comunitaria el proyecto no ahorraría resultados positivos, es decir que se les explicara a los pares de familia, a los líderes comunitarios, que en muchos casos coincidían que el líder indígena, por ejemplo, era el mismo director de la escuela, o un docente también podría ser líder comunitario, entonces en algunos casos encontramos</i>

⁵²As categorias estão baseadas no quadro de Vitorino e Piantola (2011), que apresenta um resumo das características das dimensões da competência em informação.

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO⁵²		
Exercício da cidadania e participação dos indivíduos nas decisões e transformações da vida social	Capacidade de ver além da superfície do discurso	Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico
		<i>esas coincidencias, estas convergencias... (INFORMANTE B).</i>
<i>Las escuelas rurales en UY se organizan mucho a través de las comisiones de fomento, se llaman. La comisión de fomento son un grupo de padres. El maestro de la escuela rural y los padres son los que, básicamente los que, como no llegan muchos recursos, están empobrecidos, no llegan a alcanzar, la comisión de fomento lo que hace es trabajar en pró de la escuela, en buscar recursos, esto es armar</i>	<i>[...] nosotros pudimos aliarnos que se llamaba el Plan Ceibal, donde también querían dar conexión de Internet a todas las escuelas, luego también estuvo comprometida la UTEC, que es una empresa pública eléctrica, el Ministerio de Educación más la OEI, entonces fueron muchos actores que construyeron al desarrollo de una iniciativa [...] gracias a la unión público-privada, también de la participación y la articulación con programas gubernamentales...</i>	<i>[...] va a complementar todo este proceso de casi 6 años para también orientar a los gobiernos nacionales del desarrollo de políticas públicas relacionadas con los entornos rurales, con la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, etc.(INFORMANTE B).</i>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁵²**

Exercício da cidadania e participação dos indivíduos nas decisões e transformações da vida social	Capacidade de ver além da superfície do discurso	Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico
<p><i>fiestas, sorteos, bailes, hacen cosas para que entren mas recursos en las escuelas y para poder mantenernos, o para poder comprar cosas que hacen falta en las escuelas. Entonces en este sentido, me parece que fortaleció eso de poder reunirse...</i> (INFORMANTE A).</p>	<p>(INFORMANTE B).</p>	
<p><i>Que significa el proyecto? Significa desarrollo, acceso a la cultura. Por que el niño que no tiene luz no tiene las mismas posibilidades que aquellos chicos que sí la tienen?</i> (INFORMANTE F).</p>	<p><i>Então nós fizemos a parceria com esses 03 municípios...foi feito diagnóstico nas escolas que poderiam receber essas placas solares... Isso foi feito com a ENEL, que é uma... que é uma grande multinacional, né? Que trabalha com</i></p>	<p><i>O projeto é muito interessante e ele tem um aspecto tanto, mais social, como educacional de levar oportunidade para toda a comunidade estudantil, para toda, para todos os alunos e ele tem um viés que é para as pessoas, em princípio seria para as</i></p>

NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO ⁵²		
Exercício da cidadania e participação dos indivíduos nas decisões e transformações da vida social	Capacidade de ver além da superfície do discurso	Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico
	<i>esse ramo aqui no Brasil... em todos os países... então nós juntos com a secretaria de educação desses municípios, junto com a escola desses municípios, junto com a comunidade, dos pais, alunos, professores desse município...(INFORMANTE C).</i>	<i>escolas, que não tinham acesso à luz elétrica. (INFORMANTE C).</i>
	<i>[...] o projeto demorou um pouco pra iniciar porque teve toda uma parte política de convencimento das secretarias de educação, pra primeiro lá, e depois a Universidade Federal do Ceará... Então são um conjunto de ações, de entes políticos que a gente teve que fazer antes de iniciar...</i>	<i>[...] la luz eléctrica ha potenciado el rol de la escuela como agente socializador, hacemos más reuniones, más talleres, contamos con un horario más flexible y disponible, ya que no debemos restringirnos a un horario tan agotado, solo a las horas luz... se puede acceder a proponer reuniones y talleres</i>

**NARRATIVAS CONECTADAS COM A DIMENSÃO POLÍTICA DA COMPETÊNCIA EM
INFORMAÇÃO⁵²**

Exercício da cidadania e participação dos indivíduos nas decisões e transformações da vida social	Capacidade de ver além da superfície do discurso	Considera que a informação é produzida a partir de (e em) um contexto específico
	(INFORMANTE C).	<i>en horas en la tarde que es cuando las personas regresan a su casa, la mayor parte de las personas trabajan en el campo.</i> (INFORMANTE F).
	<i>A gente trabalha com projeto de cooperação internacional... Qual que é o papel do organismo internacional? É desenvolver projetos pilotos, é desenvolver projetos, em temáticas variadas, é testar, ver se dá certo, para isso se transformar numa política pública[...] a gente desenvolve peças, políticas públicas para eles executarem.</i> (INFORMANTE C).	<i>[...] esta localidad [a escola] está dentro del 1% del Uruguay que no cuenta com luz eléctrica...</i> (INFORMANTE F).

Fonte: Dados obtidos por meio das narrativas.

Uma das dimensões da competência em informação mais expressivas que conectam-se com o LPA é a política, a começar pela natureza da OEI, que é uma organização governamental, bem como pelas características do projeto que abarca atores vários, a equipes especializadas e multidisciplinares, conforme quadro 14).

Elementos como o exercício da cidadania são encontrados nas narrativas, tanto dos participantes com visão administrativa, quanto de professores. Quando o Participante F revela que o projeto significa desenvolvimento e acesso à cultura, percebe-se que seus objetivos e ações refletem-se na vida das pessoas de comunidades rurais e vulneráveis.

Como não existe uma presença efetiva do Estado, há ocasiões em que os indivíduos da comunidade reúnem-se para suprir necessidades, como o revelado pelo Participante A, organizando eventos para angariar fundos a fim de comprar insumos que faltam à escola. O LPA ao que foi expresso, veio fortalecer esta dinâmica.

Um outro aspecto revelado por meio das narrativas foi a capacidade que se requer ao lidar com um projeto de tamanha complexidade. São diversos atores e há a necessidade que se traduza essa complexidade de informações, aos envolvidos de diversos níveis, desde um chefe de estado a um membro da comunidade que encontra-se em condições de múltiplas vulnerabilidades. Foi o que se considerou “ver além da superfície do discurso”, percebido apenas em narrativas de sujeitos ligados à visão administrativa, geral ou regional. Entende-se que o poder de convencimento para levar um projeto desta natureza a qualquer comunidade, requer conhecimento apurado em áreas diversas, raciocínio lógico, boas práticas de comunicação, pensamento reflexivo, para citar alguns.

Não foi revelada em narrativas dos professores, atividades práticas em sala de aula em que se observasse o desenvolvimento desta atitude (ver além do discurso), o que certamente é fruto de um pensamento crítico. Tal criticidade alimenta pensamentos cada vez mais apurados. Juntas, as quatro dimensões focadas neste trabalho, interligadas entre si, promovem a capacidade de entender e ir além do que se apresenta na realidade, num âmbito informacional. O fato dos alunos mostrarem-se motivados a aprender, constitui-se apenas um dos elementos para o desenvolvimento da competência em informação. Como já foi mencionado, não existe um “programa” na OEI voltado para a competência em informação, mas a motivação faz-se necessária a

qualquer atividade de aprendizado, em especial o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida.

Como também já foi colocado, em diversas ocasiões, ao longo deste trabalho, o LPA foi criado para ser desenvolvido em contexto específico, ou seja, com as comunidades vulneráveis, de zonas rurais. Portanto, essa questão da dinâmica do campo, há que ser levada em conta. O que é mencionado por Participante B: as políticas públicas estão relacionadas com a região rural. Onde não tem energia ou o acesso à mesma não seja tão fácil, as atividades do dia a dia, giram em torno de tal realidade e de tal dificuldade.

A competência em informação pode ser desenvolvida em quaisquer pessoas e pode se efetivar em qualquer realidade, porque envolve seres humanos e informação. O que sugere-se é que os recursos informacionais, seu uso reflexivo, habilidades para desenvolvê-la, sejam consolidados em políticas públicas.

6.3 A COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO COMO MEDIADORA DA DEMOCRATIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO E DA MINIMIZAÇÃO DA VULNERABILIDADE SOCIAL NO ÂMBITO DO LPA

A democratização da informação torna-se imprescindível para que as pessoas possam exercer a cidadania. Além disso, a participação na vida em sociedade é guiada pelas condições de acesso e uso de informações de qualidade, o que pode minimizar as diversas vulnerabilidades a que as pessoas estão sujeitas, em especial, a vulnerabilidade social. Para tal realidade, contribui a competência em informação, ambientada num contexto da educação, seja ela formal ou informal.

Em diversas passagens das narrativas, foi possível identificar elementos de minimização da vulnerabilidade social, mostrando a realidade em que vivem as comunidades ibero-americanas e a diferença que o projeto LPA proporcionou na vida dessas pessoas. As narrativas revelam o que precisa ser fortalecido dentro das políticas de educação, ao mesmo tempo em que evidenciam o que já foi, e o que precisa ser desenvolvido em termos de minimização das vulnerabilidades sociais por meio da mediação e da educação e da competência em informação.

A questão da falta de energia elétrica é um dos primeiros problemas mencionados por uma das professoras, reconhecendo que sem o LPA estariam limitados no seu desenvolvimento social. Mostra

que ela é determinante para o desenvolvimento de uma sociedade. Aspectos como família, comunicação, fornecimento de água, desenvolvimento da aprendizagem são diretamente atingidos pela inexistência da mesma na localidade:

Vivo en la escuela con una niña de dos años, que la pude traer a contar con luz eléctrica y poder brindar así todas las comodidades y satisfacer las necesidades que requiere [...] la falta de este recurso condiciona la vida de la gente, del entorno en el sentido que de un modo u otro sin este proyecto, las personas sin el proyecto LPA se encontraban rezagadas, limitadas en su hacer diario, en su vida. Todo este devenir social-tecnológico-comunicacional que estaba sucediendo no era parte de la vida de las personas al no poder contar con un recurso tan básico como es la luz [...] Por ejemplo, la bomba de agua, que es también parte del proyecto, gracias a eso contamos con agua potable en la institución. En el inicio del año electivo, este año, había mucha seca por que llovió muy poco, y si viene algún vecino que no contaba con agua [...] El proyecto sí contribuye al proceso, pues da accesibilidad a la apropiación de todo este caudal de conocimiento que la re dispone, sin ese recurso los niños quedan a margen limitados a todo lo que es el área del conocimiento, (INFORMANTE F).

Na narrativa anterior, o participante fica exposto ao fenômeno que Marandola Junior. e Hogan (2006) chamam de vulnerabilidade existencial e psicológica, pois no caso, um filho poderia ter sido privado do convívio com a mãe que precisa ir a regiões remotas para prover o sustento da família, e também da mãe, cuja única alternativa pode ser a de ter que se afastar da família em virtude do trabalho.

Uma outra professora menciona as dificuldades que enfrentam aquelas pessoas que moram na área rural, como por exemplo, a impossibilidade de acessar a internet para o cumprimento, em casa, de atividades complementares à prática pedagógica, como tarefas escolares ou pesquisas de dependam de um computador com acesso à internet: *En el caso de la zona rural, se dificulta más para, por ejemplo, mandar tareas como yo les explicaba después. Generalmente en los lugares*

rurales no hay acceso al internet, entonces sí se puede trabajar de forma áulica y que cada niño pueda cumplir con su tarea, pero ya mandar tareas domiciliarias, por ejemplo, basado en la tecnología de la información es más difícil por que los lugares rurales generalmente no tienen acceso al internet. No es como la ciudad, que en la ciudad tienen una antena Ceibal cercana y pueden conectarse, pero acá en el medio rural eso es una dificultad. (INFORMANTE E). Tal situação expõe às multiplicas vulnerabilidades a que estão submetidos: como a espacial, em virtude das dificuldades geográficas, cultural porque o desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem ficam comprometidos e limitados com a escassez de recursos didáticos, prejudicando assim a educação e o acesso à informação, condições fundamentais para que minimizem os efeitos maléficis desta realidade.

A participante de visão administrativa regional menciona sobre minorias que em geral, caracteriza o perfil das comunidades atendidas pela OEI, e neste caso, pelo LPA: [...] *prestar apoyo especial a las minorías étnicas, a los alumnos que vivían en zonas urbanas marginales y mejorar el nivel de adquisición de los componentes básicos y los conocimientos fundamentales por parte de alumnos y alumnas. Estas son las metas que se correspondían más con el proyecto.* (INFORMANTE A). Em geral, as minorias são caracterizadas pela marginalização em virtude de suas condições sociais, econômicas e culturais, o que afeta na qualidade da educação, estando assim a OEI, atenta a essa população.

É recorrente nas narrativas, a revelação sobre as condições das pessoas que vivem na área rural, o que, conforme um dos participantes entrevistados, pode gerar desmotivação em alguns profissionais da educação: [...] *por todo esto, son escuelas aisladas, son escuelas que, es un sacrificio para los maestros trabajar en esas escuelas, solamente bajo recursos, están muy solos, quizás su familia está muy lejos, básicamente eso y también por la deserción que hay del campo a la ciudad, que cada vez hay menos gente en el campo y la gente se va a las ciudades entonces no es lo mismo trabajar con dos niños, que trabajar con 20, 30, no están motivados.* (INFORMANTE A). Aqui evidencia-se a vulnerabilidade demográfica e as mazelas decorrentes quando ocorre a ida em massa das pessoas do campo para a cidade. Parece não haver muito interesse de governos em investir em regiões de pouca densidade demográfica, acabando as mesmas áreas, por tornarem-se alvo de políticas de organizações como a OEI.

Outro fator já mencionado em narrativa anterior, que é a rotatividade dos professores, reforçado no trecho [...] *de hecho nosotros la lista de escuelas venimos actualizando, porque viven cambiando los maestros.* (INFORMANTE A), pode indicar descontinuidade administrativa e do processo pedagógico, o que fragiliza ainda mais a educação nessas regiões, já que, em geral, o único professor também assume de certa forma o papel de diretor ou administrador da escola.

O Participante B, pela atividade que exerce, tem a possibilidade de visão macro das populações, especificando aquelas atendidas pelo LPA: [...] *es decir, que estuviera en contextos rurales, que estuviera beneficiando población vulnerable, comunidades indígenas, afro descendientes, que tuvieran algún tipo de vulnerabilidad, que estuvieran aisladas. No nos vale una escuela que tuviera todo este tipo de servicio, que tuviera características importantes y esto en mayor o menor medida se ha logrado cumplir.* (INFORMANTE B). A OEI trabalha para minimizar as vulnerabilidades, oferecendo projetos que contemplem a equidade educativa, ampliando o acesso à educação e promovendo a inclusão social. Exemplifica-se pela evidência do trecho: [...] *entonces digamos que esa era parte de su complejidad pero al mismo tiempo parte de su riqueza, luego también LPA confirmó el valor social de esta iniciativa porque también respondía a zonas que estaban completamente olvidadas o por su mismo aislamiento geográfico, lo que hizo el proyecto también fue visibilizarlas [...]* (INFORMANTE B).

A necessidade e vulnerabilidades advindas da falta de energia por países como o Uruguai é reforçada na fala do participante do Brasil e segundo a narrativa, tal dificuldade, no caso brasileiro, restringia-se a escolas indígenas.

Aí no Brasil foi feita uma pesquisa grande, para a gente ver; aqui no Brasil, que escolas, ou que estados, e municípios poderia... a gente poderia desenvolver esse projeto uma vez que eles não contavam com luz elétrica para alunos, né? Aí foi constatado que aqui a gente não tem essa defasagem aqui no Brasil. Todas as escolas contam com luz elétrica. As que não contam são algumas indígenas, principalmente, mas como eles ficam num território indígena, fica difícil o acesso pra gente entrar e levar o projeto [...] Então, o que que foi... diferentemente de outros países? Por que na maioria dos outros países,

principalmente Bolívia, Uruguai, os menores... Colômbia, até aqueles mais... tinham essa necessidade. (INFORMANTE C).

E como entre os seus objetivos o LPA prevê a conectividade, no Brasil, o projeto-piloto teve este foco, conforme consideração do mesmo informante: *Aquiraz, Quixadaz e o São Gonçalo do Amarante... são três municípios próximos, mas não tão próximos da capital, que ficam no interior... que eles não tinham... Eles tinham luz, mas eles não tinham conectividade...* (INFORMANTE C). A falta de conectividade nas escolas rurais é associada à ausência de equidade na educação, tendo o projeto LPA, exercido uma influência positiva na comunidade: *[...] todos tinham acesso à educação ... mas e onde está a equidade?... então esses aí sempre tinham um ensino defasado, que a gente sabe [...] Então, a ideia foi levar essa equidade educacional. O projeto atinge, atingiu e teve resultados muito positivos...* (INFORMANTE C). Quando na narrativa em questão é evidenciada uma diferença entre simples acesso e acesso satisfatório à educação de boa qualidade – com a possibilidade de acesso à internet –, evidencia-se a diferença que a mesma faz na vida dos sujeitos, podendo expressar mudanças nas condições concretas de vida, apontando que, o que ocorre ou deixa de ocorrer na educação, vai além do seu campo específico. Um exemplo é o estreitamento das relações entre os membros da comunidade ou entre pais e filhos, a começar pelo encantamento em virtude da instalação das placas fotovoltaicas: *É, impacta muito porque assim, são gigantes, são enormes. Numa cidade pequena, que não tem quase nada, aquilo ali se torna uma referência pra todos ... o aluno estuda lá naquela... meu filho estuda lá naquela ... porque é muito lindo ver aquelas placas enormes [...] porque eles veem encantados que os filhos falam isso, que ele pode ter acesso também a isso...* (INFORMANTE C). O projeto *Luces para Aprender* passa a ser o elo entre a realidade local e o resto do mundo, já que as cidades que recebem o projeto, *[...] muitas vezes são pequenas, isoladas, muito distante da grande capital [...] E eles eram privados muitas vezes disso né?* (INFORMANTE C).

O que a OEI objetiva entre as suas ações, em especial por meio do LPA, que faz parte do universo desta pesquisa, visa facilitar a democratização da informação, com a melhoria na qualidade da educação, e a conseqüente queda nos níveis e formas de vulnerabilidade social. Por meio das narrativas foi possível compreender a experiência de pessoas que tiveram contato com o projeto da OEI, e sobretudo

compartilharam as suas vivências, bem como as suas visões a partir dessas mesmas vivências, não restringindo-se a pesquisadora em somente conhecer os fatos e ao que se passou na vida dos sujeitos que colaboraram na compreensão do fenômeno. A descrição e reflexão fenomenológica acerca de compreender a presença da competência em informação em algumas de suas dimensões, significou uma forma de existir e de ser com-o-outro, em que as inúmeras vulnerabilidades a que em geral as pessoas do meio rural estão submetidas, em virtude da falta ou dificuldade no acesso à informação, foram reveladas por situações expostas pelos participantes.

A construção de uma sociedade democrática pressupõe o estabelecimento de ações democráticas concretas em todos os espaços da sociedade, em especial os ambientes de interação social, sobretudo nos contextos formais e informais de educação. A competência em informação deve ser um dos elementos de composição para uma construção sólida e resistente, o ingrediente básico que deverá capacitar a humanidade para o domínio do seu desenvolvimento sustentável, livre da pobreza, responsável pela compreensão de si mesmo e acima de tudo, do próximo.

Neste âmbito, a perspectiva mediadora da OEI quanto à democratização da informação se faz presente, tendo em vista, conforme assinala Silva et al. (2007) que entre as ações de Organizações desta natureza, a mediação está presente, sendo no nosso entendimento, condição *sine qua non*, o que pode ser constado em trecho da descrição do *Programa de lectura y bibliotecas*, que consta no Metas Educativas 2021:

Para impulsar este programa se quiere favorecer una estrecha colaboración con las administraciones educativas y culturales de forma conjunta, en los niveles estatal, provincial y municipal, que haga posible crear y fortalecer redes de lectura pública y escolar en colaboración.

Pero la cooperación deberá ir más allá de la imprescindible implicación de los ministerios de Educación y Cultura; se habrá de buscar el apoyo de la sociedad civil, de editores, libreros, asociaciones, fundaciones, universidades y otros organismos. El conjunto del sector de la lectura, el libro y las bibliotecas habrá de ser aliado de

primer orden para lograr los objetivos que se proponen. (OEI, 2010, p. 242).

Na citação anteriormente descrita, encontramos aproximação com Gomes (2014) que coloca a mediação numa dimensão dialógica, estética, formativa e ética. Para esta autora, o desenvolvimento do protagonismo social é objetivo implícito da mediação da informação. A mesma considera que:

Analisando-se a perspectiva do agente mediador da informação, daquele que medeia pólos (instâncias sociais, sujeitos sociais e dispositivos culturais), compreende-se que este é também um protagonista, um protagonista do processo de mediação e, conseqüentemente, um protagonista social. (GOMES, 2014, p. 49).

Quando a mediação dá-se num sentido de promover um currículo voltado para competências básicas ou sensíveis aos sistemas de informação e de acesso ao conhecimento, compreende-se que a OEI, com larga experiência na área da educação, assume papel político no processo desta democratização. A experiência, assinala Gomes (2014), “[...] (o movimento inerente ao protagonismo) é condição imprescindível à mediação e à formação”. Observe-se as citações retiradas do Metas Educativas 2021:

A pesar de sus dificultades, es una necesaria apuesta de futuro pues **las metas acordadas han de ser una referencia y un estímulo para el esfuerzo solidario y el compromiso colectivo de los países iberoamericanos** en el marco de la integración cultural, histórica y educativa que ha de estar cimentada en la unidad dentro de la diversidad. (OEI, 2010, p. 16).

Pero además, **es necesario incorporar las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, orientar el currículo hacia la adquisición de las competencias básicas**, formar ciudadanos activos y responsables, asegurar la conexión de la educación con los anhelos de los jóvenes y lograr su participación activa en su propia formación. (OEI, 2010, p. 20, grifo nosso).

Por otro lado, ha de enfrentarse a los retos del siglo XXI para que de la mano de una **educación sensible a los cambios tecnológicos, a los sistemas de información y de acceso al conocimiento**, a las formas de desarrollo científico y de innovación y a los nuevos significados de la cultura, pueda lograr un desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza, de las desigualdades y de la falta de cohesión social. (OEI, 2010, p. 24, grifo nosso)

Un currículo significativo es aquel que conecta con los intereses de los alumnos y com sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que permite la participación del alumnado y el trabajo em grupo, **que incorpora de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información**, que incluye de forma relevante y equilibrada el desarrollo de la educación artística y deportiva, y que cuida que todos sus alumnos se encuentren bien dentro de la institución educativa y que puedan aprender. (OEI, 2010, p. 106, grifo nosso).

Por outro lado, as narrativas de sujeitos ligados ao projeto LAP, no Uruguai, também revelam a atuação mediadora política da OEI que concorre para a democratização da informação:

Assim, porque a gente tentou, esses projetos muitas vezes a gente precisa dessa prática política. A gente precisa do secretário, precisa da escola, precisa do prefeito, do governador. Então, a gente precisa então mobilizá-los, sensibilizá-los, então a gente sempre faz o lado político de entrega ou então de encerramento. (INFORMANTE C).

Se hicieron algunos contactos específicos con otras escuelas [...] . De nuestra parte, es estar en contacto con las maestras, con las escuelas y tratar de unirlos. Para que ellos tengan la posibilidad y ellos sepan que eso es una manera de contactarse, unirse [...] Entonces en este sentido, me parece que fortaleció eso de poder reunirse, tenermos acceso a la electricidad [...] cosas bien básicas, pero que hicieron como cambios. (INFORMANTE A)

Nosotros como secretaria general tenemos una percepción de ese contacto, pero es muy importante ir a la raíz de la pregunta, no? Quienes han sido los directamente que han contado con este tipo de relaciones. Nosotros, más que nada, ha sido un nivel de interlocución con nuestras oficinas nacionales y con otro tipo de actores, por ejemplo, a nivel político, a nivel de instituciones públicas o privadas que nos han permitido la implementación del Lucas, no? (INFORMANTE B).

Y luego también lo repito, LPA digamos desde el punto de vista de la dimensión más política o a nivel de política pública y gubernamental, ha documental por escrito un sistema de como hacer las cosas, el modelo técnico de intervención, la idea es que también puede ser un aporte que si algún país decide extender la experiencia después de los resultados de la evaluación, que tenga en cuenta las recomendaciones que la OEI ha sistematizado, eso es muy importante, que no parte del cero... (INFORMANTE B).

Quando Gomes (2014, p. 55) instiga-nos a “[...] desvelar toda a riqueza mediadora do fazer informacional em todas as suas instâncias”, fazemos um exercício de sensibilidade para compreender nas palavras dos professores do *Lucas para Aprender*, elementos que desvelam como os participantes, envolvidos no processo de mediação da informação “[...] sentem-se acolhidos e reconhecidos como participantes ativos, como protagonistas da informação.” (GOMES, 2014, p. 52). São

revelações sem consciência dos conceitos ou abordagens técnicas, seja em relação à competência em informação, seja sobre a mediação da informação. Mas que encontra-se presente no cotidiano dessas pessoas, que estão envolvidas diretamente com os alunos em sala de aula:

*En cuanto las propuestas pedagógicas, se han enriquecido notablemente. **Todos los recursos que nos ministra la red están a disposición de los alumnos cuando antes no era así, para abordar un contenido...** (INFORMANTE F, grifo nosso).
*Nosotros tenemos acceso a ellos en el momento que nosotros precisemos, que tenemos una duda o no sabemos como trabajar en una actividad o planificamos una actividad diferente y no sabemos bien como realizarla, es solamente ir a inspección y **contactarnos con las dinamizadoras y te dan el apoyo que se necesita.** (INFORMANTE E, grifo nosso).**

Ao caracterizar, por meio da literatura e a partir das entrevistas narrativas, a competência em informação como mediadora da democratização da informação, fica evidenciado que, como sustenta Belluzzo, Santos e Almeida Júnior (2014), a competência em informação e a mediação da informação são indissociáveis. Ambas são “[...] ações de interferência realizadas por mediadores no processo de ensino-aprendizagem de competências e habilidades informacionais [...]” (BELLUZZO, SANTOS, ALMEIDA JUNIOR, 2014, p. 67).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de compreender a configuração das dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender*, cuja promoção é da OEI e a realização, desta, com os seus parceiros, procurou-se identificar a competência em informação como facilitadora para a promoção da educação e aprendizagem ao longo da vida de grupos sociais vulneráveis das regiões ibero-americanas.

Embora não tenha sido identificado o termo competência em informação, e ele não tenha sido mencionado pelos informantes, a análise das narrativas, sob um enfoque fenomenológico, mostram-nos conexões com as dimensões daquela. Evidenciam-se também ações que visam minimizar as vulnerabilidades de comunidades que não possuem uma infraestrutura básica como o acesso à energia e à internet, ficando assim limitados, o acesso e uso da informação. Apesar de ter havido referência ao universo informacional como o acesso às tecnologias, o que no fundo revela-se é a diferença que as atitudes e habilidades para o uso da informação podem fazer na vida dos sujeitos e da comunidade em que vivem.

Não obstante, muitas vezes, o próprio professor possa ter manifestado as suas limitações em relação ao uso das tecnologias, também afirmam que lhe são oferecidos mecanismos de aprimoramento ao universo tecnológico e informacional, procurando replicar tais atitudes em sala de aula. Esses mecanismos são possíveis em virtude da forte atuação política da OEI que prevê parcerias com empresas de diversas naturezas, ministérios e secretarias de educação, como no caso do Uruguai, com o *Plan Ceibal*.

Uma das recomendações da avaliação externa é: “*Profundizar y reforzar el desarrollo de la red de docentes Luces para Aprender como instrumento eficaz en futuros programas de mejora de la calidad y equidad educativa.*” (OEI, 2018b, p. 10). Os profissionais da informação, em especial os bibliotecários, devem ficar atentos e procurar fazer parte desta rede, pois há importância em se estabelecer programas de competência em informação no âmbito escolar, consolidando-os em políticas públicas. Não podemos nos omitir, e ficar à espera de que a OEI – salvo e se por sorte tiver alguém na equipe que comungue tal ideia – vá sistematizar o processo de competência em informação em suas políticas. Que é preciso ter acesso à informação, dominar tecnologias, desenvolver sujeitos críticos, dentre outras ações,

já é de conhecimento dos profissionais de áreas como a Ciência da Informação e Biblioteconomia, no entanto, precisamos nos posicionar e pleitear ações permanentes, contínuas e eficazes para que a sociedade da informação, que agora abre-se para escolas de área rural, possam despertar para que o ser competente em informação pode ser um diferencial na vida da comunidade e na sua própria.

Como o objetivo desta pesquisa foi compreender a configuração dessas dimensões e suas conexões com as vulnerabilidades, uma outra pesquisa para investigar o desenvolvimento de habilidades informacionais seria indicada. E a partir daí, trabalhar a criação de políticas públicas com a provisão de programas que desenvolvam a competência em informação, em comunidades específicas, como as de áreas rurais, ao menos identificadas como vulneráveis em vários aspectos, neste trabalho.

A OEI como um organismo que investe fortemente na educação e no acesso de pessoas vulneráveis na sociedade da informação, poderia levar em conta propostas de programas envolvendo a competência em informação, já que tanto na pesquisa documental, contemplada na fundamentação teórica, quanto nas narrativas, vislumbram-se discursos que conectam-se com os princípios das dimensões técnica, estética, ética e política da competência em informação, embora não haja uma sistematização de tal, nem em nível administrativo, nem nas práticas pedagógicas.

Para a concretização do que se propõe, baseamo-nos em Belluzzo (2008) que afirma haver necessidade de trabalho conjunto entre educadores e bibliotecários, objetivando:

Preparação de diretrizes básicas para iniciativas conjuntas sob o enfoque das necessidades da sociedade da informação e dos princípios da Competência em informação, uma atividade intra-curricular.

Definir as condições para que tais iniciativas possam ser apoiadas por políticas e pelas comunidades assistidas.

Implementar e criar mecanismos de manutenção e avaliação das práticas pedagógicas e informacionais. (BELLUZZO, 2008, p. 13).

Como sugere Cirigliano (1972), a fenomenologia é ir ao encontro das coisas, e como fez este autor em seu livro sobre a

fenomenologia da educação, este trabalho não separa a existência da essência, como requer a linha husserliana, mas tenta-se apresentar a nota essencial de existência do fenômeno. Desta maneira, ao analisarmos o fenômeno ou dimensões do mesmo, tentamos apresentar a importância que se manifestou do ponto de vista do ser. E assim, o manifestado pelos sujeitos que participaram da pesquisa, é que, mesmo que se tenha oportunidades de acesso limitado à informação e dos usos que dela se possa ter ou fazer, é difícil negar o universo que se abre e se amplia para comunidades isoladas e em condição de vulnerabilidade.

Uma das recomendações da avaliação externa do projeto, indica a necessidade de parceria com universidades a fim de contribuir para o aprimoramento do projeto LPA:

“Recomendación n.º 6. Promover la incorporación de universidades e instituciones de estudios superiores en el ámbito de la educación, energía y telecomunicaciones a la red de actores estables implicados en las intervenciones.” (OEI, 2018b, p. 6).

Cursos e profissionais envolvidos diretamente com a pesquisa sobre competência em informação podem e devem contribuir com projetos como *Luces para Aprender*, auxiliando para que recursos e estruturas sejam aproveitadas ao máximo. Afinal, realiza-se num ambiente de educação, conta com elementos, como professores, alunos, gestores, com a proposta de levar a tecnologia, e embora não sistematizado, apresentou conexões com as quatro dimensões da competência da informação, divulgadas por Vitorino e Piantola (2011), que são a técnica, estética, ética e política.

Mais do que estudar a competência em informação em contexto educacional, por meio de uma Organização voltada a políticas públicas para a educação, pretendeu-se fazê-lo em um cenário em que a vulnerabilidade apresenta-se pulsante, em minorias que vivem à margem do conforto e de facilidades. Por isso, a competência em informação foi analisada como um processo e fenômeno capaz de trazer transformações sociais mais amplas a essas comunidades, procurando refletir até que ponto a educação tem oportunizado aos sujeitos dessas regiões o desenvolvimento da competência em informação e a construção do conhecimento e aprendizagem ao longo da vida.

Buscou-se ainda a compreensão da presença da competência em informação em suas respectivas dimensões, que permitem aos sujeitos

vulneráveis, de área rural, uma intervenção prática na realidade, entendendo que tais resultados trazem contribuições para a pesquisa na área de Ciência da Informação, mais especificamente para o campo de estudo da competência em informação. Assim, respondendo à pergunta: **Como se configuram as dimensões da competência em informação na Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) em relação ao projeto *Luces para Aprender?***, embora tenham sido encontradas conexões com as dimensões técnicas, estéticas, éticas e políticas, o que já é significativo, os resultados apontaram que não existe uma política ou programa voltado para tal. Muito embora, os elementos encontrados nas dimensões têm feito a diferença na vida de comunidades de área rural, em situação de vulnerabilidade.

Através da linguagem natural dos sujeitos entrevistados, e da análise de inúmeros documentos da OEI, esta pesquisadora foi levada a uma percepção de aspectos desconhecidos sobre a vivência desses indivíduos no projeto LPA e de outros que foram revelados, como apoio ao mesmo. Tal investigação identificou uma série de elementos das ações realizadas no âmbito do LPA, que conectam-se com as dimensões da competência em informação, evidenciando-se a técnica, estética, ética e política, e com grande potencial de minimizar as vulnerabilidades a que estão expostos. Ao menos, a vulnerabilidade em informação. Entende-se que resolvê-la, amplia o acesso das pessoas a novos contextos, fortalecendo e até mesmo devolvendo a essas comunidades, a condição de cidadania e pertencimento ao mundo. Entendemos ter compreendido como estão configuradas as **dimensões da competência em informação no projeto *Luces para Aprender* promovido pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), identificando-a como agente facilitador para a promoção da educação e aprendizagem ao longo da vida dos grupos sociais menos favorecidos das regiões ibero-americanas**

Por meio da identificação do **panorama – histórico e atual – da atuação da OEI e do projeto *Luces para Aprender*, na perspectiva da educação para a competência em informação e da democratização da informação**, buscamos alcançar e resgatar uma história voltada para o avanço da educação na região ibero-americana, em especial as políticas encabeçadas pela Organização com claros fins em desenvolver o aprendizado ao longo da vida, como resultado da análise do Metas Educativas 2021 e do Plano Ibero-Americano de

Alfabetização e Aprendizagem ao Longo da Vida (PIALV), interligando ambas a uma porta aberta, em que os profissionais da informação podem se mostrar cada vez mais presentes para a concretização de um programa específico de competência em informação, voltado para comunidades potencialmente vulneráveis, já que a dimensão política é a que norteia, em princípio, ações da OEI, agregando-se todas as demais a esta. Com isso, conseguimos responder ao questionamento: **a) em que medidas os programas e/ou projetos formulados pelas Organizações Internacionais favorecem o desenvolvimento da competência em informação nos grupos sociais menos favorecidos?**

Ao identificar no projeto *Luces para Aprender* possíveis conexões com o desenvolvimento da competência em informação nas comunidades vulneráveis, nas dimensões técnica, estética, ética e política, compreendemos que elementos revelando o aprendizado ao longo da vida podem ser fortalecidos com a consciência de que, para a sistematização do processo da competência em informação em comunidades escolares, o mesmo será melhor compreendido e abraçado por dirigentes e professores, se viabilizados por meio de programas incentivados por políticas públicas da OEI. Respondemos assim ao questionamento **b) quais as aproximações entre as dimensões da competência em informação e as ações desenvolvidas pela Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)?**

E como uma última consideração, a busca por elementos que pudessem responder à pergunta **c) de que forma a mediação da informação, por meio dos profissionais da informação e de equipes multidisciplinares pode se constituir como facilitadora das ações da OEI, a fim de atingir as suas metas para uma educação ao longo da vida, no âmbito do projeto *Luces para Aprender*?**, ajudou a caracterizar de acordo com a literatura e a partir da entrevista narrativa com os sujeitos ligados ao projeto *Luces para Aprender* (LPA) no Uruguai, técnicos da OEI em Espanha, Uruguai e Brasil, a competência em informação na perspectiva das dimensões técnica, estética, ética e política e como mediadora da democratização da informação e da minimização da vulnerabilidade social. Isto, revelou indícios de que a competência em informação aparece como “intenção” não sistematizada ou consciente, até porque nenhum dos entrevistados mostrou conhecer o conceito ou princípios da mesma. Mostram-se reveladas através das narrativas, que são intentadas atividades condizentes com a mesma, reveladas nos três níveis ou visões que se

obteve: geral, regional e com os professores. Ficou no entanto, na compreensão geral, de que as habilidades informacionais estão fortemente relacionadas com o uso das tecnologias, mas de que o acesso à informação e o uso crítico que se faz da mesma, pode ser o divisor de águas em suas vidas, servindo de combate à vulnerabilidade social da região.

Espera-se com a conclusão deste trabalho, êxito na concretização do intuito em agregar às pesquisas atualmente desenvolvidas pela Ciência da Informação, abordagens que reforcem ou aprimorem conceitos e enfoques na área da competência em informação. E que ao contexto teórico, as reflexões de ações envolvendo a temática competência em informação, sejam capazes de agregar às discussões sobre políticas públicas voltadas à educação, a fim de transformar a realidade de uma comunidade nas diversas nações ibero-americanas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Diccionario de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. xiv, 1210 p.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. p.1-89. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127138por.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE USINAS Y TRANSMISIONES ELÉCTRICAS (UTE). **Quiénes somos**. Montevideú, Uruguai, 2018. Disponível em: <<https://portal.ute.com.uy/institucional/qui%C3%A9nes-somos>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). **Acerca de ANEP**. Uruguai: ANEP, 2018. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/acerca-de-anep>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). **Día de la Educación Rural reafirma tradición de una educación de acento igualitario**. Uruguai: ANEP, 2018. Disponível em: <<http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/noticias/3199-dia-de-la-educacion-rural-reafirma-tradicion-de-una-educacion-de-acento-igualitario>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP); Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL). **Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: mas allá de formatos y espacios tradicionales**. Montevideú, Uruguai: CEIBAL, 2013. 322p. Disponível em: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/aprendizaje_abierto_anep_ceibal_2013.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, S.; SANTOS NETO, J. A.; SILVA, R. J. (Orgs.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina, PR: Abecin, 2015. p. 9-32.

ALVES, M.; SUAIDEN, E. Bibliotecas públicas e letramento informacional. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 214-241, jan/abr. 2016. Disponível em: <seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/download/54761/37095>. Acesso em: 06 junho 2018.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL); ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). **Media programs** : district and school. Chicago: ALA, 1975. 128 p.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL); ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). **Information power**: guidelines for school libraries media programs. Chicago: ALA; Washington, D.C., 1988. Disponível em<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2017.

AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL); ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (AECT). **Information Power**: Building Partnerships for Learning. Chicago: ALA, 1998. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=hH57eSwK38UC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 09 jul. 2017.

ARAGÃO, A. **Prevenção de riscos na União Europeia**: o dever de tomar em consideração a vulnerabilidade social para uma protecção civil eficaz e justa. Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n. 93. Quadrimestral, 2011. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/174>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

ARAÚJO, C. A. A. A ciência da informação como ciência social. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 21-27, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19020.pdf>>. Acesso em: 23 já. 2017.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). **Framework for Information Literacy for Higher Education**. Chicago: ALA, , p. 1-12, fev. 2015. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>>. Acesso em: 16 maio 2018.

AYRES, J.R.C.M; FRANCA-JUNIOR, I; CALAZAS, G.J; SALETI-FILHO, HC. Vulnerabilidade e prevenção em tempos de Aids. In: BARBOSA. R.M E PARKER, R. **Sexualidade pelo avesso: direitos, identidade e poder**. Ed. 34,1999.

BAICA PREYONES et al. Experiencia exploratoria con Maestros de Apoyo del Plan Ceibal (Uruguay) como insumo para la creación de un Modelo de Alfabetización en Información. **Rev. Interam. Bibliot.** Medellín,Colombia, v. 39, n.1, p. 15-22, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v39n1/v39n1a04.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BARACAT JUNIOR, J. C. **Plotino, Enéadas I, II e III; Porfírio; Vida de Plotino. Introdução, tradução e notas.(Volume I)**. 2006. 700 p. Tese. (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2006.

BARRETO, A. **A questão da informação**. Disponível em: <<https://bibliotextos.files.wordpress.com/2012/03/a-questao-da-informac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2018. [Artigo revisto na forma do original publicado em 1994]

BARRETO, M. P. Movimentos migratórios e sua importância na epidemiologia de doenças parasitárias no Brasil. **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.**, Uberaba, v. 1, n. 3, p. 91-102, maio/jun. 1967. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v1n3/02.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BAUMGARTEN, M.; TEIXEIRA, A. N.; LIMA, G. Sociedade e conhecimento: novas tecnologias e desafios para a produção de

conhecimento nas Ciências Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 401-433, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/06.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

BAWDEN, D. Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. **Anales de documentación**, Murcia, Espanha, v. 5, p. 361-408, 2002. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>>. Acesso em 28 jun. 2018. [Tradução de Fernández Toledo y José A. Gómez Hernández do original: Information and digital literacy: a review of concepts].

BAZON, S. D. Pós-modernidade: secularização e ética segundo o filósofo Gianni Vattimo. **Revista de Direito**, [S.l.], v. 11, n. 14, p. 129-142, out. 2008. Disponível em: <<http://www.pgskroton.com.br/seer/index.php/rdire/article/view/2031/1932>>. Acesso em: 25 maio 2018.

BELLUZZO, R. C. B. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, 2018. Disponível em: <http://abecin.org.br/data/documents/E-Book_Belluzzo.pdf>. Acesso em: 17 maio 2018. (livro digital)

BELLUZZO, R. C. B. A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na Sociedade da Informação: uma questão de educação. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UNESP, 7, 2001, Bauru. **Anais...** Bauru: UNESP, 2001. Disponível em: <http://www.simpep.feb.unesp.br/anais_simpep_aux.php?e=8>. Acesso em: 09 jun. 2018. [Arquivo gestão da informação].

BELLUZZO, R. C. B. Como desenvolver a Competência em Informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p.11-14, out. 2008. Disponível em<<http://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BELLUZZO, R. C. B. O conhecimento, as redes e a competência em informação (coinfo) na sociedade contemporânea: uma proposta de articulação conceitual. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João

Pessoa, v. 4, Número Especial, p. 48-63, out. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/21276/11749>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G. Competência em informação, redes de conhecimento e as metas educativas para 2021: reflexões e inter-relações. In.: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G.; VALENTIM, M. L. P (Org.). **Redes de conhecimento e competência em informação**: interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Rio de Janeiro : Interciência, 2015. p. 1-35.

BELLUZZO, R. C. B.; KOBAYASHI, M. C. M.; FERES, G. G. Information literacy: um indicador de competência para a formação permanente de professores na sociedade do conhecimento. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 6, n. 1, p. 81-99, dez. 2004. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1004/1019>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

BELLUZZO, R. C. B.; ROSETTO, M.; FERES, G. G. A competência em informação (CoInfo) como um recurso didático pedagógico e institucional: o website labirinto do saber como fonte de informação, de pesquisas e práticas. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19, 2016, Manaus. **Anais...** Manaus: UFAM, 2016.

BELLUZZO, R. C. B.; SANTOS, C. A.; ALMEIDA JUNIOR, O. F. A Competência em informação e sua avaliação sob a ótica da mediação da informação: reflexões e aproximações teóricas. **Informação & Informação**, Londrina, PR, v. 19, n. 2, p. 60-77, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19995/pdf_21>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BERNARDES, Cláudio T. T.. A ética da alteridade em Emmanuel Levinas: uma contribuição atual ao discurso da moral cristã. **Revista de Cultura Teológica**, [S.l.], n. 78, p. 83-101, mar. 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/14447>>. Acesso em: 24 maio 2018.

BICUDO, M. A. V.; ESPÓBITO, V. H. (Org.). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. 2. ed. rev. Piracicaba, SP: Ed. UNIMEP, 1997. 231 p.

BO et al. National indicators of health literacy: ability to understand health information and to engage actively with healthcare providers - a populationbased survey among Danish adults. **BMC Public Health**, v. 14, n. 1, p. 1-12, out. 2014. Disponível em: <<https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-14-1095>>. Acesso em: 15 maio 2018.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 1, p. 83-94, jan. 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rlae/v2n1/v2n1a08.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

BORGES, M. L. A.; DALL'AGNOL, D.; DUTRA, D. J. V. **Ética**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 141 p. (O que você precisa saber sobre...).

BRAGA, Adriana; GASTALDO, Édison. Variações sobre o uso do Skype na pesquisa empírica em comunicação: apontamentos metodológicos. **Revista Contracampo**, v. 24, n. 1, ed. julho, ano 2012. Niterói: Contracampo, 2012. Pags: 04-18. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17252/10890>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

BRITO, T. R.; LUCCA, D. M. Trajetória e evolução da temática competência em informação no Brasil: contribuições da Revista RBBD. **Rev. Bras. Bibl. Doc.**, v. 14, n. esp. 45 anos, p. 220-249, 2018. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1098/1082>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BRITO, T. R.; VITORINO, E. V. O bibliotecário e a mediação da informação no contexto das bibliotecas universitárias. Páginas a&b, Porto, v.3, n. 8, p. 12-22, 2017. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/paginasaeb/article/view/3332/2976>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

- BRUCE, C. S. Las siete caras de la alfabetización em información em la enseñanza superior. **Anales de documentación**, n. 6, p. 289-294, 2003. Disponível em: <<http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661>>. Acesso em: 02 fev. 2017.
- BRUCE, C. S.; HUGHES, H.; SOMERVILLE, M. M. Supporting Informed Learners in the Twenty-first Century. **Library Trends**, v. 60, n. 3, p. 522-545, inverno 2012. Disponível em: <<https://muse-jhu-edu.ez46.periodicos.capes.gov.br/article/470397/pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2018.
- BUCKLAND, M. K. What Kind of Science can Information Science Be? **Journal of Information Science and Technology**, v. 63, n. 1, p. 1-10, jan. 2012. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.21656/full>>. Acesso em: 22 mar. 2017.
- BURY, S. Learning from faculty voices on information literacy: Opportunities and challenges for undergraduate information literacy education. **Reference Services Review**, vol. 44, n. 3, p.237-252. Disponível em: <<https://www-emeraldinsight-com.ez46.periodicos.capes.gov.br/doi/pdfplus/10.1108/RSR-11-2015-0047>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- BUSSO, G. Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para latinoamerica a inicios del siglo xxi. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL LAS DIFERENTES EXPRESIONES DE LA VULNERABILIDAD SOCIAL EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 2001, Santiago de Chile. Disponível em: <<http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/Gbusso.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- CABRA TORRES et al. Dimensiones socioculturales de la competencia informacional en estudiantes universitarios: creencias, cultura académica y experiencias vitales. **Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, v. 56, n. 4, p. 1-12, dez. 2011. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/1499>>. Acesso em: 14 maio 2018.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CAMPELLO, B. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/986/1028>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

CAMPELLO, B. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.184-208, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2010v15n29p184/19549>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

CAMPOS, J. M. (Coord.). **Organizações internacionais**: teoria geral: estudo monográfico das principais organizações internacionais de que Portugal é membro. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999. 733 p.

CAPOTORTI, F. **Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities**. Nova Iorque: ONU, 1979. 114 p. Documento em pdf enviado por e-mail pela Biblioteca da ONU.

CAPURRO, R. Epistemología y Ciencia de la Información. **Enlace**: Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento. Venezuela, v. 4, n. 1, p. 11-29, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://eva.udelar.edu.uy/pluginfile.php/409124/mod_resource/content/1/2007_Rafael%20Capurro.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspect. ciênc. inf.** Belo Horizonte, vol.12 n. 1, p. 148-207, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362007000100012>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CARMO, A. V. F. Competência informacional desenvolvida em analfabetos e semi-analfabetos do conjunto Bárbara de Alencar II – Curió – Messejana. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 27, 2017, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: UFC, 2017.

CARTA de Marília. In: III Seminário de competência em informação: cenários e tendências. Marília: UNESP, 2014. Disponível em: <http://www.lti.pro.br/userfiles/downloads/CARTA_de_Marilia.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2018.

CASALI, A. Introdução. In: KROHLING, A. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009. p. 19-27.

CATALÃO, I. Socioespacial ou sócio-espacial: continuando o debate. **Rev. Formação (Online)**, Presidente Prudente, v. 2, n. 18, p.39-62, jul./dez.2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/597/1226>>. Acesso em: 02 maio 2018.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). **Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole**. São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://fundacaotidesetubal.org.br/downloads/getFile/2499/740/3414cd5c4458d7ddefa5cccdcd3b4efe>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

CERETTA, M. G.; PICCO, P. La necesidad de definir un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal. **TransInformação**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 127-133, maio/ago., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tinf/v25n2/a03v25n2.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

CIRIGLIANO, G. **Fenomenologia da educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972. 233 p.

Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL). **El modelo CEIBAL. Nuevas tendencias para el aprendizaje.** Montevéu: ANEP:CEIBAL, 2011. 408 p. Disponível em: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Plan_Ceibal/el%20modelo%20ceibal%20nuevas%20tendencias%20para%20el%20aprendizaje.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP). Cantidad de Escuelas de Educación Inicial y Primaria Pública, por tipo de Educación, según departamento. Montevéu, Uruguai: D.E.E, 2016. Disponível em: <Cantidad de Escuelas de Educación Inicial y Primaria Pública, por tipo de Educación, según departamento>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (CEIP). **Tradición e historia se unen para celebrar por un nuevo Día de la Educación Rural.** Montevéu, Uruguai, 2018. Disponível em: <<http://www.ceip.edu.uy/prensa/2181-tradici%C3%B3n-e-historia-se-unen-para-celebrar-por-un-nuevo-d%C3%Ada-de-la-educaci%C3%B3n-rural>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES). Sobre as áreas de avaliação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior (CAPES). **Relatório de avaliação quadrienal:** comunicação e informação. Brasília, DF, 2017. 60 p. Disponível em: <<http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Comunicacao-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

COUTO, E. S.; OLIVEIRA, M. C.; ANJOS, R. M. P. Leitura e escrita on-line. In: BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. L. (Orgs.). **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011. p. 145-162.

CRETELLA NETO, J. **Teoria geral das organizações internacionais.** 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2007. 825 p.

MORENO CROSSLEY, J. C. **El concepto de vulnerabilidad social en el debate em torno a la desigualdad**: problemas, alcances y perspectivas. In: Observatory on structures and institutions of inequality in Latin America. Center for Latin American Studies University of Miami (Working paper series, n. 9). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/70378103/El-Concepto-de-Vulnerabilidad-Social-en-El-Debate-Juan-C-Moreno>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CUNHA, M. B.; AMARAL, S. A.; DANTAS, E. B. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo: Atlas, 2015. 448 p.

CUTTER, S. L.; MITCHELL, J. T.; SCOTT, M. S. Revealing the vulnerability of people and places: a case study of Georgetown County, South Carolina. **Annals of the Association of American Geographers**, v. 90, n. 4, 2000, p. 713–737. Disponível em: <<http://web.aebcohost.com.ez46.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=13ea6900-236a-4a48-b8df-9aea9f6ef204%40sessionmgr4010>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania**. 2. ed. reform. São Paulo: Moderna, 2013. 112 p.

DARTIGUES, A. **O que é a fenomenologia**. Tradução de Maria José J. G. de Almeida. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado. 1973. 163 p.

DELORS, J. Education: the necessary utopia. In: UNESCO. **Learning: the treasure within: report to UNESCO of the international commission on education for the twenty – firsty century: highlights**. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2017.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2009. 216 p.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). Aspectos conceituais da vulnerabilidade social. Brasília: MTE, 2007. 31 p. Disponível em:

<http://www3.mte.gov.br/observatorio/sumario_2009_TEXTOV1.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DUARTE, E. J.; CALDIN, C. F. Estética: uma dimensão da competência em informação a ser percebida por bibliotecário de biblioteca pública. **Inf. & Soc.:** Est., João Pessoa, v. 26, n. 2, p. 7-23, maio/ago. 2016.

DUDZIAK, E. **A information literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

DUDZIAK, E. A. Em busca da pedagogia da emancipação da pedagogia na educação para a competência em informação sustentável. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 166-183, jul./ dez. 2011. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/08/pdf_2be319c9b6_0018273.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2018.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016/1071>>. Acesso em: 08 jun. 2018.

DUDZIAK, E. A. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Inf. & Soc.**, João Pessoa, v.18, n.2, p. 41-53, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1704/2109>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

DUDZIAK, E. A.; FERREIRA, S. M. S. P.; FERRARI, A. C. Competência informacional e midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Rev. Bras. Bibl. e Doc.**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 213-253, jun./jul. 2017. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675/577>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

ELMBORG, James. Critical information literacy: implications for instructional practice. **Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p. 192–199, March 2006. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com.ez46.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0099133305001898>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

II Encontro de Pesquisa em Informação e Mediação (II EPIM): **anais**. Marília: Linha de Pesquisa “Gestão, Mediação e Uso da Informação”; Londrina: Grupo de Pesquisa “Interfaces: Informação e Conhecimento”, 2015. Disponível em: <<http://gicio.marilia.unesp.br/index.php/IIEPIM/IIEPIM/paper//33/43>>. Acesso em: 07 abril 2017.

FARIAS, C. M.; VITORINO, E. V. Competência informação e dimensões da competência do bibliotecário no contexto escolar. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 2-16, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v14n2/v14n2a02.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

FERRATER MORA, J. **Dicionário de filosofia**, tomo IV (Q-Z). 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. 2420-3132 p.

FERREIRA, A. F. **Elementos de direito internacional público**. Timburi, SP : PER JURIS, 2016. 101 p. 1 ePub.

FERRÉS, J.; PISCITELLI, A. Competência midiática: proposta articulada de dimensões e indicadores. **Lumina**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 1-16, jun. 2015. Disponível em: <<https://lumina.ufjf.emnuvens.com.br/lumina/article/view/436/389>>. Acesso em: 09 maio 2018.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 3. ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2008. xvi, 239 p.

FILGUEIRA, C. H. Vulnerabilidad, activos y recursos de los hogares: una exploración de indicadores. In: KAZTMAN, R. (Coord.) **Activos y estructuras de oportunidades: estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay**. Montevidéo, Uruguay: PNUD-Uruguai; CEPAL, 1999. p. 165-262. Disponível em:

<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/28651/LCmvdR180_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FISHER, J. Liberalismo, comunitarismo, cultura y multiculturalismo. **Factótum**, Espanha, n. 12, p. 29-46, abr. 2014. Disponível em: <http://www.revistafactotum.com/revista/f_12/articulos/Factotum_12_3_Jaime_Fisher.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. (ePub).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 218 p.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57 p.

FREITAS, H. C. A. Rumos da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2484/2441>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FUNDACIÓN ELECNOR. **Visión**. [S.l.]: Fundación Elecnor, 2018. Disponível em: <<http://fundacionelecnor.com/es/presentacion-vision.aspx>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

GALLOTTI, M. M. C. A importância do Information Literacy frente aos novos paradigmas de informação. **Prisma.com**. Porto, n. 22, Especial (ICPD), p. 1-24, 2014. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/view/2807/pdf_5>. Acesso em: 10 maio 2018.

GARCIA, T. K. et al. Os temas “vulnerabilidade” e “vulnerabilidade em informação” no busacor Google. **Rev. Bras. Bibl. Doc.**, v. 13, n. esp. CBBB 2017. Disponível em:

<<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/818/654>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

GASQUE, K. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, 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: 08 jun. 2018.

GASQUE, K. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília: Ed. FCI: UNB, 2012, 181 p. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018. (livro digital).

GASQUE, K.; TESCAROLO, R. Desafios para implementar o letramento informacional na educação básica. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 41-56, abr. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/03.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200 p.

GIORGI, A. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 386-407.

GOMES, H. F. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994/19090>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GÓMEZ-HERNÁNDEZ, J. A. La gestión del tiempo como dimensión de la competencia informacional. **Anuario ThinkEPI**. Barcelona, v. 7, p. 28-36, dez. 2013. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30326/15922>>. Acesso em: 10 maio 2018.

GÓMEZ SÁNCHEZ, Y. Estado constitucional y protección internacional. In: GÓMEZ SÁNCHEZ, Y. (Coord.). **Pasado, presente y**

futuro de los derechos humanos. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2004. p. 231-280. Disponível em: <http://200.33.14.34:1033/archivos/pdfs/DH_18.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

HEIDGGER, M. A questão da técnica. Tradução de Marco Aurélio Werle. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, set. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11117/12885>>. Acesso em: 17 maio 2018.

HERZ, M.; HOFFMANN, A. R. **Organizações internacionais:** história e práticas. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 268 p.

HERZ, M.; HOFFMANN, A. R.; TABAK, J. **Organizações internacionais:** história e práticas. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 2015. xxi, 237 p.

HIGH-LEVEL Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning Final Report. Alexandria: UNESCO/NFIL/IFLA, 2006. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/high-level-colloquium-2005.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

HOFER, R. P. **Vulnerabilidad social en el América Latina y el Caribe.** Santiago do Chile: CEPAL, 1999. Disponível em: <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/31258/S9900654_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jan. 2017.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições 70, [1958?]. 133 p.

HUSSERL, E. Necessidade de investigações fenomenológicas para a preparação e clarificação crítico-gnosiológica da Lógica pura. In: _____. **Investigações lógicas:** segundo volume, parte I: investigações para a Fenomenologia e a Teoria do Conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 2012. p. 1-20.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Access and opportunity for all: how libraries contribute to the United Nations 2030 Agenda.** Haia, 2015. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Alexandria Manifesto on Libraries, the Information Society in Action.** Alexandria, Egito: IFLA, 2005. Disponível em: <<https://www.ifla.org/publications/alexandria-manifesto-on-libraries-the-information-society-in-action>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Havana declaration fifteen information literacy actions:** for collaborative work on generation of networks for development of information literacy in Ibero-American countries (Latin America, Spain and Portugal). Havana, 2012. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/Declaration/IL-INFOLIT.Havana.Declaration.%282012%29.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Lyon Declaration on Access to Information and Development.** Haia, 2014. Disponível em: <<http://www.lyondeclaration.org/content/pages/lyon-declaration.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). **Media and Information Literacy Recommendations.** Haia, 2011. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/media-info-lit-recommend-en.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL,

SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **The Moscow Declaration on Media and**

Information Literacy. Moscou, 2012. Disponível em:

<<http://www.ifla.org/publications/moscow-declarationon-media-and-information-literacy>>. Acesso em: 09 maio 2018.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301 - 308, ago./dez. 2012. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/12173/8639>> Acesso em: 16 jan. 2016.

KAZTMAN, R.; FILGUEIRA, F. Las normas como bien público y como bien privado: reflexiones en las fronteras del enfoque AVEO, Uruguai, n. 4, p. 1-31, 2006. Serie Documentos de Trabajo del IPES / Colección Aportes Conceptuales. Disponível

em:<https://ucu.edu.uy/sites/default/files/facultad/dcsp/normas_bien_publico_privado.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

KROHLING, A. **Direitos humanos fundamentais: diálogo intercultural e democracia**. São Paulo: Paulus, 2009. 195 p.

LAWAL, O.; AROKOYU, S. B. Modelling social vulnerability in Sub-Saharan West Africa using a geographical information system. **JÀMBÁ – Journal of disaster risk studies**, África do Sul, v. 17, n. 1, 2015.

Disponível

em:<<https://jamba.org.za/index.php/jamba/article/view/155/311>>.

Acesso em: 19 abr. 2018.

LEAL, M. L. et al. O tema “vulnerabilidade” no portal BU-UFSC: subsídios para a construção de um conceito de vulnerabilidade em

informação no âmbito da competência em informação. **Rev. Bras. Bibl. Doc.**, v. 13, n. esp. CBBB 2017. Disponível em:

<<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/816/652>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

LE COADIC, Y. **A ciência da informação**. Brasília : Briquet de Lemos, 2004. 124 p.

LUCCA, D. M. **A dimensão política da competência informacional: um estudo a partir das necessidades informacionais de idosos.** 2015. 287 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LUCCA, D. M.; VITORINO, E. V. O desenvolvimento da Competência Informacional nos idosos a partir das necessidades informacionais desses indivíduos. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2013. p. 1-16.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. In: II SEMINÁRIO “COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO: CENÁRIOS E TENDÊNCIAS”, 2013, Florianópolis. Disponível em: <http://febab.org.br/manifesto_florianopolis_portugues.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MARANDOLA JUNIOR., E. Uma antologia geográfica dos riscos: duas escalas, três dimensões. **Geografia**, Rio Claro, v. 29. n. 3. p. 315-338, set./dez. 2004. Disponível em:<<https://fenomenologiaegeografia.files.wordpress.com/2014/06/uma-ontologia-geografica-dos-riscos-marandola-jr.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MARANDOLA JUNIOR., E.; HOGAN, D. J. As dimensões da vulnerabilidade. **São Paulo em Perspectiva**, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./mar. 2006. Disponível em:<http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v20n01/v20n01_03.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MARCIAL, N. A. Pertinencia del término “alfabetización en información” em el contexto de la bibliotecología latinoamericana y sus implicaciones en la educación superior. **Rev. Bras. Bibl. e Doc.: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-20, dez. 2006. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/15/3>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

MARCUSE, H. A dimensão estética. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 92 p.

MARTINS, G. A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para Ciências Sociais aplicadas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2016. 247p.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MARTINS, H. H. T. S. O ensino de métodos e técnicas de pesquisa nos cursos de Ciências Sociais. **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 2, p. 387-394, jul./dez. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/T%C3%A2nia/Downloads/1840-Texto%20do%20artigo-5408-1-10-20120512.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2018.

MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S. F. B. (Orgs.). **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. 98 p.

MARTÍNEZ MEDIANO, C.; RIOPÉREZ LOSADA, N.; LORD, S. M. Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. **Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria**, n. 22, p. 137-151, 2013. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38004/21452>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MEUSER, M.; NAGEL, U. The Expert Interview and changes in knowledge production. In: BOGNER, A.; LITTIG, B.; MENZ, W. (org.). **Interviewing experts**. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2009. p. 17-42.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco; São Paulo: Hucitec, 2006. 406 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 108 p.

MONTEIRO, S. R. R. P. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 17, n.2, p. 29-40, jul./dez.. 2011.
Disponível em:
<<http://revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/view/695>>. Acesso em: 12 jan.2017.

MORAES, F. Teoria e estética em Aristóteles. **Viso - Cadernos de estética aplicada**, Rio de Janeiro, n. 2,p. 16-27, maio/ago. 2007.
Disponível em: <
http://revistaviso.com.br/pdf/viso_2_franciscomoraes.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulinas, 2005. 120 p.

MORIN, E. Os princípios do conhecimento pertinente. In: _____. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 2, p.35-46.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p. (Coleção Paradidáticos. Série Educação).

MOSER, C. O. N. The asset vulnerability framework: reassessing urban poverty reduction strategies. Washington D.C: World Bank, 1998.
Disponível em: <<http://www-sciencedirect-com.ez46.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S0305750X97100158>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

MUYLAERT et al. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. esp. 2, p. 193-199, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v48nspe2/pt_0080-6234-reeusp-48-nspe2-00184.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

NOBBIO, N. Política. In: NOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**, v. 1. 11. ed. Brasília: UNB, 1998. 1299 p.
Disponível em:
<<http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17>

973/material/Norberto-Bobbio-Diccionario-de-Politica.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

ORELO, E. R. M.; VITORINO, E. V. Competência informacional: um olhar para a dimensão estética. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v.17, n.4, p.41-56, out./dez. 2012. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pci/v17n4/04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **A educação que queremos para a geração dos bicentenários: metas educativas 2021**. Traduzido por: Lélia Almeida e Cláudia B. Soares Pereira Pinto. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/historico/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **A Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e a educação ao longo da vida**. In: Seminário “Política Brasileira de Educação ao Longo da Vida”. Porto Seguro, 16 a 18 de setembro de 2015. OEI, 2015b. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/estados_iber_americanos_educa%C3%A7ao_ciencia_cultura_educacao.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **50 aniversario OEI: 1949-1999**. OEI: Madri: 1999. Disponível em: <<http://www.oei.es/ac50.htm>>. Acesso em: 05 maio 2016.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Declaración de Sintra**. In: VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. Sintra, Portugal, 1998. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/viiiicie.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Diretora da**

OEI no 2º Encontro Nacional sobre Responsabilidade Social e Ensino Superior. OEI: Lisboa, 2018. Disponível em: <<https://www.oeiportugal.org/Oei/Noticia/diretora-da-oei-no-2-encontro-nacional-sobre-responsabilidade-social-e-ensino-superior>>. Acesso em: 16 abr. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Educação ao longo da vida.** In: [Folheto-OEI-2017.POR]. Madri: OEI, 2017h. Disponível em: <<https://www.oei.bo/assets/files/Folheto-OEI-2017.POR.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **El rol de la OEI en la implementación de los objetivos de la Agenda 2030.** Madri: OEI, 2016. Disponível em: <<http://www.oei.es/pt/Oei/Noticia/el-rol-de-la-oei-en-la-implementacion-de-los>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Estatutos.** Madri: OE, 1985a. Não paginado. Disponível em:

<<http://www.oei.es/acercade/estatutos-oei>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Linhas de cooperação:** ciência. Madri: OEI, [2017d]. Disponível em: <<http://oei.org.br/linhas-de-cooperacao/ciencia>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Linhas de cooperação:** cultura. Madri: OEI, [2017c]. Disponível em: <<http://oei.org.br/linhas-de-cooperacao/cultura>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Linhas de cooperação:** educação. Madri: OEI, [2017b]. Disponível em: <<http://oei.org.br/linhas-de-cooperacao/educacao>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Luces para aprender**: Madri: OEI, [2013?]. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/xxiii/cie/luces.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Luces para Aprender recibe el Premio WISE 2017**. Madri: OEI, 2017i. Disponível em: <<https://www.oei.es/pt/Oei/Noticia/luces-para-aprender-recibe-el-premio-wise-2017>>. Acesso em: 25 set. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Luces para aprender**: electrificación de escuelas rurales mediante el uso de energías renovables. Madri: OEI, 2012. Disponível em : <<http://www.oei.es/historico/lucesparaaprender.php>>. Acesso em: 20 out. 2016.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) **Luces para aprender**: el proyecto de la OEI que llevará luz e internet a más de 66.000 escuelas em iberoamérica. [S.l.]: OEI, [2015?]. 10 p. Documento em pdf enviado por e-mail.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) **Luces para aprender**: experiencias en escuelas rurales de Uruguay: ampliación y fortalecimiento de derechos. Uruguai: OEI, [2015a?]. 70 p. Documento em pdf enviado por e-mail.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) **Luces para aprender. Informe de evaluación de impacto. Anexo 6: resumen ejecutivo**. Madri: OEI, 2018b. 09 p. Disponível em: <<https://www.oei.es/uploads/files/.../8/41/resumen-ejecutivo.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Memoria 2014-2015**. Madrid: OEI, 2016a. 282 p. Disponible em: <www.oei.es/uploads/files/about_us/Memoria_2014_2015.pdf>. Acceso em: 24 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Metas educativas 2021**: a educação que queremos para a geração dos bicentenários. Documento final: síntese. Brasília: OEI, 2012. 111 p. Disponible em: <https://oei.org.br/pdf/metas_sintese.pdf>. Acceso em: 16 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Metas educativas 2021**: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios: documento final. Madrid: OEI, 2010. 281 p. Disponible em: <<http://www.oei.es/metas2021.pdf>>. Acceso em: 16 jun. 2016.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Miradas sobre la educación em Iberoamérica**: avances de las Metas Educativas 2021. Madrid: OEI, 2014. Disponible em: <<http://www.oei.es/xxivcie/Miradas2014Web.pdf>>. Acceso em: 24 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Miradas sobre la educación em Iberoamérica**: desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica. Madri: OEI, 2017g. Disponible em: <<https://www.oei.es/miradas2017/que-es-miradas>>. Acceso em: 20 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Miradas sobre la educación em Iberoamérica**: educación de los pueblos y comunidades indígenas (originarios) y afrodescendientes. Madri: OEI, 2015c. Disponible em: <<http://www.oei.es/miradas2015/Miradas2015.pdf>>. Acceso em: 20 set. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). OEI Nicaragua: Experiencia del proyecto "Luces para Aprender" en Nicaragua.

Nicaragua: OEI, 2016c. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=wtQ5_0GkWHM>. Acesso em: 26 set. 2018. (Vídeo institucional).

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Plan Iberoamericano de Alfabetización y Aprendizaje a lo largo de la Vida 2015-2021**. In: XXIV Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Ciudad de México, 28 de agosto de 2014. OEI, 2014b.

Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/xxivcie/PIA.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Programa presupuesto 2016**. Madrid: OEI, 2016b. Disponível em:

<www.oei.es/uploads/files/about_us/Programa_presupuesto_2016.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Que es la OEI**.

Madri: OEI, [2017a]. Disponível em: <<http://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **¿Qué es Luces para Aprender?**. Madri: OEI, [2018a]. Disponível em:

<<https://www.oei.es/Educacion/luces-para-aprender/luces-para-aprender>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Realizada a XII Assembleia Geral da OEI, na Cidade do México**. Madrid: OEI, 2014a. Disponível em: <<http://oei.org.br/noticia/realizada-a-xii-assembleia-geral-da-oei-na-cidade-do-mexico?lang=en>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI) **Reglamento de la OEI**. Madri: OEI, 1985b. Disponível em: <<http://www.oei.es/acercade/reglamento-oei>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Sedes**. Madri: OEI, [2017e] Disponível em: <<http://www.oei.es/acercade/sedes>>. Acesso em 18 mar. 2017.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI). **Términos de referencia para la contratación**: COT/02/2017: evaluación de impacto del programa “Luces para Aprender”. Madri: OEI, [2017f]. Disponível em: <http://www.oei.es/pt/Selecoes/Expertos?items_per_page=50>. Acesso em: 13 abr. 2018.

OLIVEIRA, A. P. **A dimensão técnica da competência informacional**: estudos com bibliotecários de referência das bibliotecas universitárias da grande Florianópolis, SC. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OSBORNE, R. H. et al. The grounded psychometric development and initial validation of the Health Literacy Questionnaire (HLQ). **BMC Public Health**, v. 13, n. 1, p. 1-17, jul. 2013. Disponível em: <<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-13-658>>. Acesso em: 15 maio 2018.

PAIANO, G. S. et al. O Tema “vulnerabilidade” na SCIELO: contribuições para a construção conceitual de “vulnerabilidade em informação”. **Rev. Bras. Bibl. Doc.**, v. 13, n. esp. CBBB 2017. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/817/653>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PAULIDO, M. A. S.; BELLO, M. G. D. Jovens no contexto contemporâneo: vulnerabilidade, risco e violência. **Serviço Social em Revista**, Londrina, PR, v. 4, n. 2, [não paginado], jan./jun. 2002. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v4n2_marilia.htm>. Acesso em: 11 jan. 2017.

PELLEGRINI, E. **A dimensão ética da competência em informação: a experiência narrada dos bibliotecários do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)**. 2016. 301 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PELLEGRINI, E.; VITORINO, E. V. A dimensão ética da competência em informação sob a perspectiva da filosofia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.23, n.2, p.117-133, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2953/2072>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 18, dez. 2011.

Disponível em:

<<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>>.

Acesso em: 22 maio 2018.

PEREIRA, R. **Desenvolvendo a competência em informação: resultados da prática no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Interciência, 2015. 184 p.

PERUCCHI, V.; SOUSA, B. A. Competência informacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB: um estudo do projeto pedagógico. **Inf. Inf.**, Londrina, PR, v. 16, n.1, p. 21-35, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/6539/8476>>. Acesso em: 29 set. 2017.

PLAN CEIBAL. **Qué es Plan Ceibal**. Montevideu, Uruguai, 2018.

Disponível em: <<https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

RANGEL, M.; CARMO, R. B. Da educação rural à educação do campo: revisão crítica. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011.

Disponível em:

<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/311/261>>.

Acesso em: 21 jun. 2018.

RIGHETTO, G. G. **Competência em informação de minorias sociais: pessoas trans da região de Florianópolis, Santa Catarina**. 2018. 349 p. (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

RIGHETTO, G. G.; VITORINO, E. V. Competência em informação de minorias sociais: narrativas das pessoas trans de Florianópolis, Santa Catarina. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19, 2018, Londrina, Paraná. **Anais...** Londrina: UEMS, 2018. p. 1558-1575. Disponível em: <<http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIXENANCIB/xixenancib/paper/viewFile/1011/1509>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

RIGHETTO, G. G.; VITORINO, E. V.; MURIEL-TORRADO, H. Competência em informação no contexto da vulnerabilidade social: conexões possíveis. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 28, n.1, p. 77-90, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/viewFile/34735/pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

RIOS, T. A. A presença da filosofia e da ética no contexto profissional. **Organicom**, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 79-88, 1. sem. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138969/134317>>. Acesso em: 25 maio 2018.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.158 p.

ROSA, P. R. S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino**. Campo Grande: UFMS, 2015. 256 p.

RUBIM, A. A. C.; PITOMBO, M.; RUBIM, I. O. Políticas e redes de Intercâmbio e cooperação em cultura no âmbito Ibero-Americano. In: I ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 1, 2005, Salvador, Bahia. **Anais...** Salvador : UFBA, 2005. p. 1-47.

RUDIO, Franz Víctor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 43. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 144 p.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 9. ed., rev. e atual. Niterói: Impetus, 2012. 381 p.

SANTOS, L. E. Programa único o diferenciado: especificidade curricular de la escuela rural uruguaya. **Hist. Educ. [Online]**, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 33-48, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/heduc/v18n43/03.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006. 259 p.

SARACEVIC, T. Ciência da informação: origem, evolução e relações. **Perspec. Ci. Inf.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10 ed. rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. 488 p.

SATO, E. Conflito e cooperação nas relações internacionais: as organizações internacionais no século XXI. **Rev. Bras. Polít. Int.**, Brasília, v. 46, n. 2, p. 161-176, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292003000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2017.

SECRETARÍA GENERAL IBEROAMERICANA (SEGIB). **Organismos Ibero-Americanos**. Madri: SEGIB, 2018. Disponível em: <<https://www.segib.org/pt-br/organismos-ibero-americanos/>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

SÉGUIN, E. Introdução. Raposa e ouriço. In: _____. **Minorias e grupos vulneráveis: uma abordagem jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2002. p. 1-21.

SEITENFUS, R. A. S. **Manual das organizações internacionais**. 5. ed. rev. atual. ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012. 291 p.

SERIKAWA, L. K. S. Dúvida. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <taniacgms@gmail.com>. Em 25 nov. 2016.⁵³

SILVA, E. et al. Origem, características e classificação das organizações internacionais. **Rev. do Mestr. em Direito da UCB**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 147-162, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rvmd/article/view/2609/1599>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9, 2009; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: PUC-PR, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SILVA, H. et al. Inclusão digital e educação para a competência em informação: uma questão de ética e cidadania. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SILVA, M. B. Pólis e política: a busca pela ação na Grécia antiga. **Oficina do trabalhador**, Porto Alegre, RS, Suplemento especial, p. 434-448, maio 2014. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/18992/12052>>. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA, V. R. A construção do fenômeno pela (re)construção do pensamento: uma relação de complexidade. In: DESAULNIERS, J. B. R. (Org.). **Fenômeno: uma teia complexa de relações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. p. 69-85.

⁵³ Responsável pela Coordenadoria de Desenvolvimento de Cooperação Técnica da OEI – Escritório Brasil

SILVEIRA, H. F. R. Um estudo do poder na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 3, p. 79-90, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n3/a08v29n3>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 124 p. (Linguagem & Educação).

SOKOLOWSKI, R. **Introdução à fenomenologia**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004. 247 p.

SORENSEN, K. et al. Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. **BMC Public Health**, v. 12, n. 1, p. 1-13, jan. 2012. Disponível em: <<https://bmcpublichealth.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1471-2458-12-80>>. Acesso em: 15 maio 2018.

STERNGOLD, A. H.; HURLBERT, J. M. Information literacy and the marketing curriculum: a multidimensional definition and practical application. **Journal of Marketing Education**, v. 20, n. 3, p. 244-249, dez. 1998. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/027347539802000308>>. Acesso em: 07 maio 2018.

SWANSON, T. A. A radical step: implementing a critical information literacy model. **The Journal of Academic Librarianship**, v. 32, n. 2, p.192–199, Feb. 2006. Disponível em: <http://ac-els-cdn-com.ez46.periodicos.capes.gov.br/S0099133305001898/1-s2.0-S0099133305001898-main.pdf?_tid=52a88b84-65d3-11e7-8a7a-00000aab0f01&acdnat=1499734575_e6fb0b053f5a125998e4fbc11823964f>. Acesso em: 10 jul. 2017.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. 231 p. Disponível em: <<https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

TALON-HUGON, C. Pré-história da estética. In: _____. **A estética**: histórias e teorias. Lisboa: Texto & Grafia, 2009. p. 1-29

THYWISSEN, K. **Components of risk: a comparative glossary.** Alemanha: UNU-EHS, 2006. Disponível em: <<http://collections.unu.edu/eserv/unu:1869/pdf4042.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

TORRES, M. R.; SIMÕES, W. **Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil.** 2015. 15 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Universidade Federal do Paraná, [Matinhos], PR, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

TWIGG, J. **Sustainable livelihoods and vulnerability to disasters.** Benfield Greig Hazard Research Centre, Disaster Management Working Paper n. 2, 2001. Disponível em: <https://www.ucl.ac.uk/hazardcentre/resources/working_papers/working_papers_folder/wp2>. Acesso em: 25 abr. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Declaratoria de Lima.** Taller de Alfabetización Informacional: formando a los Formadores. Lima, Peru, 2009. Disponível em: <<http://taller.pucp.edu.pe/alfabetizacion/#declaracion>>. Acesso em 08 nov. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Indicadores de la educación: especificaciones técnicas.** [S.l.] : UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

UNITED NATIONS (ONU). **Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.** New York. 2015. Disponível em: <<https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>>. Acesso em 05 jul. 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **EFA Global Monitoring Report: education for all: 2000-2015: achievements and challenges.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002322/232205e.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2017.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Fez Declaration on Media and Information Literacy,** In International Forum on Media and Information Literacy (MIL), Fez, Marrocos, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>. Acesso em: 08 maio 2018.

UNITED STATES OF AMERICA (USA). **National Information Literacy Awareness Month, 2009:** by the President of The United States of America [Barack Obama]: a proclamation. 2009. Disponível em: <<https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-2009-10-07/pdf/E9-24290.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

URIBE TIRADO, A. ; PINTO, M. 75 lecciones aprendidas en programas de alfabetización informacional en universidades iberoamericanas. **Revista Española de Documentación Científica,** [S.l.], v. 37, n. 3, p. 1-18, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/23745/1/860-2381-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

URIBE TIRADO, A. ; PINTO, M. Reconocimiento y posibilidades de la alfabetización informacional em políticas de educación, universitarias y de Tic com influencia em iberoamerica. In: BELLUZZO, R. C. B.; FERES, G. G.; VALENTIM, M. L. P (Org.). **Redes de conhecimento e competência em informação:** interfaces da gestão, mediação e uso da informação. Rio de Janeiro : Interciencia, 2015. p. 37-58.

VELHO, G.; KUSCHNIR, K. (Org.). **Mediação, cultura e política.** Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2001. 343 p.

VIOLA, S. E. A. **Direitos humanos e democracia no Brasil**. São Leopoldo: Unisinos, 2008. 220 p.

VITORINO, E. V. A competência em informação e a vulnerabilidade: construindo sentidos à temática da “vulnerabilidade em informação”. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v.47 n.2, p.71-85, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4187/3794>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

VITORINO, E. V. Análise dimensional da competência em informação: bases teóricas e conceituais para reflexão. **RICI: R.Ibero-amer. Ci. Inf.**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 421-440, jul./ dez. 2016. Disponível em: <periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/download/16051/13702>. Acesso em: 25 mar. 2017.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p.130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1236/1414>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

VITORINO, E. V.; PIANTOLA, D. Dimensões da Competência informacional. **Ci Inf.**, Brasília, DF, v. 40, n. 1, p. 99-110, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/clinf/index.php/ciinf/article/view/1918/1397>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VOLPI, F. Rehabilitación de la filosofía práctica y neo-aristotelismo. **Anuario Filosófico**, Pamplona, Espanha, v. 50, n. 1, p. 89-214. Disponível em: <<http://web.a-ebscohost-com.ez46.periodicos.capes.gov.br/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=548b4c01-71c4-4b00-aaae-f0db0ac6d6b6%40sessionmgr4006>>. Acesso em: 24 maio 2018.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Tradução de Gentil Avelino Titton. Petrópolis: Vozes, 2008. 224 p. (Textos fundantes de educação).

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/757/530>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

WERSIG, G.; NEVELING, U. The phenomena of interest to Information Science. **Information Scientist**, v. 9, n. 4, p 127-140, dez. 1975. Disponível em: <<http://sigir.org/files/museum/pub-13/18.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

WHATSAPP. **Sobre o WhatsApp**. Califórnia, EUA, 2018. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/about/>>. Acesso em: 19 nov. 2018.

YUNES, Maria Ângela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação**. 2. ed. São Paulo:Cortez, 2001, p. 13-43.

ZINN, A.; GASQUE, K. A construção de um programa de letramento informacional e arte educação. **RDBCI – Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 171-188, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8646067/pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

ZURKOWSKI, P. G. **Information services environment relationships and priorities**. Washington D.C.: National Commission on Libraries, 1974. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (TCLE)⁵⁴**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO
Campus Universitário - Trindade - 88040-970 Florianópolis, SC
Telefone: (048) 3721-4189

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), em uma pesquisa que tem como título AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL.

A pesquisa está associada ao projeto de mestrado de Tânia Regina de Brito do programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo da pesquisa é compreender a configuração das dimensões da Competência em Informação no projeto Luces para Aprender promovido pela OEI, identificando-a como agente facilitador para a promoção da educação e aprendizagem ao longo da vida dos grupos sociais menos favorecidos das regiões ibero-americanas. Trata-se de um tema pouco explorado, e o desenvolvimento da mesma permitirá proporcionar uma maior familiaridade com a aproximação das temáticas propostas, ou seja, competência em informação, vulnerabilidade social e as minorias étnicas, com vistas a torná-las mais explícitas. Além disso a pesquisa está pautada na Resolução 510 de 07 de abril de 2016 que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

⁵⁴ O termo foi enviado pela pesquisadora e devolvido pelos informantes via Google Formulários.

Durante a pesquisa você participará de uma entrevista narrativa, via aplicativo de mensagem instantânea ou pessoalmente (se possível, e a ser combinado com o entrevistador), tendo sido avisado (a) sobre o contexto da investigação e sobre os procedimentos da entrevista narrativa, sendo convidado a discorrer livremente a partir de uma questão aberta que lhe será apresentada. Para registro das entrevistas, será utilizado o aplicativo MP3 Skype Recorder ou outro compatível com função de registro de imagem e voz; e a pesquisadora fará a transcrição da gravação. A entrevista será gravada em áudio ou em vídeo, considerando as especificidades da entrevista narrativa, sendo os relatos orais valorizados porque não são encontrados em documentos. Essas gravações serão visualizadas - bem como a escuta dos áudios - somente por pesquisadores da UFSC envolvidos no desenvolvimento desta pesquisa; os dados coletados, mantidos em arquivo digital sob a guarda e responsabilidade do pesquisador responsável por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa. Posteriormente, todos os registros das entrevistas, guardados eletronicamente serão excluídos confirmando o comando eletrônico de deletar, sem a opção de recuperação.

É importante destacar que você não é obrigado (a) a responder a questão aberta que lhe será apresentada, podendo desistir de participar da pesquisa a qualquer momento (antes, durante ou depois de já ter aceitado participar dela ou de já ter feito a entrevista), sem ser prejudicado(a) por isso. Pode também recusar a gravação da entrevista. Os riscos pela participação na pesquisa são mínimos podendo no entanto, ocorrer desconforto e cansaço durante a entrevista.

A qualquer tempo, você, como participante da pesquisa, poderá pedir informações sobre a pesquisa à pesquisadora e tendo direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos. Esse pedido pode ser feito pessoalmente, antes ou durante a entrevista, ou depois dela, a partir dos contatos do pesquisador principal e pesquisador responsável que constam no final deste documento. Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, ou mesmo para quaisquer outras informações a respeito do mesmo, também poderá recorrer ao CEPESH-UFSC que é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de

padrões éticos, tendo como função autorizar e acompanhar esse estudo, e cujo endereço, telefone e correio eletrônico encontra-se no final deste documento. A sua identidade não será revelada em momento algum, por nome ou qualquer outra forma. Sua participação é voluntária, o que significa que não será pago (a), de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa, bem como não terá nenhum tipo de despesas ou danos de qualquer outra ordem. Caso tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eu, participante da pesquisa fui convidado e concordo em participar desse estudo como entrevistado. Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Tânia Regina de Brito sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo. Concordo que o material coletado durante a entrevista narrativa possa ser utilizado em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sendo que não serei identificado (a) por nome ou qualquer outra forma. Se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito de forma codificada, sendo a minha identidade preservada e mantida a confidencialidade

Nome completo do participante:

Nº do RG/ Identidade:

Local e data:

Sobre a participação voluntária na pesquisa:

Por livre e espontânea vontade, ACEITO participar da pesquisa;

Por livre e espontânea vontade, NÃO ACEITO participar da pesquisa.

Quanto ao registro das informações da entrevista por meio de gravação de voz ou vídeo, eu:

Autorizo a gravação.

Não autorizo a gravação.

Assinatura da pesquisadora: _____

Contatos:

Pesquisador principal:

Tânia Regina de Brito

E-mail: taniacgms@gmail.com Telefone: (67) 981043762

Endereço: Rua Aguiar Pereira de Souza, 178, Torre A, aptº 1205 – Jardim América – Campo Grande/MS – CEP 79080375

Pesquisador responsável:

ELIZETE VIEIRA VITORINO (Professor orientador do projeto de pesquisa)

E-mail: elizete.vitorino@ufsc.br

Endereço: Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação - Centro Ciências da Educação, Bloco B, sala 105 - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Campus Professor João David Ferreira Lima - Trindade - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil - CEP 88.040-900

Telefone secretaria: (48) 3721-2234

Telefone coordenação: (48) 37212233

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC):

Endereço: Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC - Prédio da Reitoria II. CEP 88.040-400

Telefone: (48) 3721-6094/ (48) 3721-6216

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br ou
comissaodeetica@contato.ufsc.br

APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)

25/08/2018

APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)

APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
Campus Universitário - Trindade - 88040-970 Florianópolis, SC
Telefone: (048) 3721-4189

APÊNDICE B – Termo de autorização para uso de imagens (fotos e vídeos)

Eu AUTORIZO a professora e pesquisadora responsável, Elizete Vieira Vitorino, e a mestranda Tânia Regina de Brito, pesquisadora principal do trabalho de dissertação intitulado AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL, a fixarem, armazenarem e exibirem a minha imagem, ou imagens por mim produzidas e de minha autoria, por meio de fotos ou vídeos, com o fim específico de inseri-las nas informações que serão geradas na pesquisa, neste termo citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem ou por mim produzidas, para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

A pesquisadora Tânia Regina de Brito assegurou-me que as imagens e vídeos serão armazenados no GoogleDrive, em sua conta pessoal e sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão apagadas/deletadas.

Assegurou-me, também, que serei livre para solicitar a posse de minhas imagens.

Nome completo do participante:

Local e data:

Quanto ao uso de fotos ou vídeos por mim produzidos, eu:

Autorizo o uso dos mesmos na dissertação e em outras publicações dela decorrentes, como revistas científicas, congressos e jornais.

Não autorizo o uso.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

Quanto ao uso de fotos ou vídeos por mim produzidos, eu:

- Autorizo o uso dos mesmos na dissertação e em outras publicações dela decorrentes, como revistas científicas, congressos e jornais.
- Não autorizo o uso.

Nome completo do participante da pesquisa

Laura Gabriela Modino Faguaga

Local

Tapes Grandes Lavalleja Uruguay

Data

DD MM AAAA

25 / 06 / 2018

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C – Declaração do responsável pela instituição da coleta de dados

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Instituição ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL, e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Brasília, 28/08/2017

ASSINATURA:




Leonardo Serikawa
Coordenador de Desenvolvimento
e Cooperação Técnica

NOME: LEONARDO KAZUO DOS SANTOS SERIKAWA

CARGO: COORDENADOR DE DESENVOLVIMENTO DE
COOPERAÇÃO TÉCNICA DA OEI – ESCRITÓRIO BRASIL

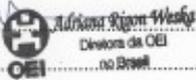
CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

APÊNDICE D – Declaração explicativa da OEI

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências emitidas pelo parecer consubstanciado do CEP (UFSC), a declaração anteriormente emitida por esta Organização, na data de 26 de agosto de 2017, assinada e carimbada pelo Coordenador de Desenvolvimento de Cooperação Técnica da OEI (Brasil), Sr. Leonardo Kazuo dos Santos Serikawa tem valor legal para abranger os Escritórios da OEI que participarão da pesquisa da mestranda Tânia Regina de Brito, no momento definidos como a Secretaria Geral com sede em Madri (Espanha), o escritório da OEI Paraguai, e OEI Brasil. O mesmo servidor foi designado pela Secretaria Geral para ser o elo de comunicação e apoio para o desenvolvimento da pesquisa intitulada AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL. Ratifico que a ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) cumprirá os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos em todos os nossos escritórios.

..... Brasília 31 / 10 / 2018
(Local, dia/mês/ano)

ASSINATURA:  

NOME: Adriana Regina Weska
..... no Brasil

CARGO: Diretora da OEI no Brasil

CARIMBO DO/A RESPONSÁVEL

APÊNDICE E – Tópico inicial da narração

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA
INFORMAÇÃO
Campus Universitário - Trindade - 88040-970 Florianópolis, SC
Telefone: (048) 3721-4189

TÓPICO INICIAL DA NARRAÇÃO

Por favor, conte-me suas experiências pessoais e profissionais ligadas ao projeto *Luces para Aprender* (LPA) e a OEI. Um modo de começar é me contando sua história profissional, como se aproximou da OEI e do projeto LPA, suas atividades de mediação e interação praticadas no dia a dia do projeto na comunidade, qual o significado que o projeto tem para a comunidade ibero-americana, em especial para o Paraguai, e qual a importância do projeto para o aprendizado ao longo da vida. Esclareça quais os elementos dessas experiências (ações realizadas no projeto *Luces para Aprender*) em termos do desenvolvimento da competência e da informação nas pessoas ou comunidades atendidas que se conectam com a dimensão técnica (saber fazer), com a dimensão estética (sensibilidade, inovação, transformação), com a dimensão ética (virtudes, atitudes para o bem comum) e dimensão política (mediação e interação com o coletivo, com as comunidades).

APÉNDICE F – Entrevistas transcritas

Informante A

Yo voy a comentarles que ahora me atrasé un poquito porque estoy buscando el informe, este... yo fui coordinadora de proyecto en el 2014 y en el 2015, después no participé más de proyecto, de hecho me fui de la OEI por unos años y me estoy recién como reintegrando, tanto a la oficina, como a todo el trabajo.

Entonces, algunas cosas me las traje, para ir como también viendo porque de varias cosas no me recordaba muy bien. Digo por las dudas, no sé...

P1: Por favor, cuéntame tus experiencias personales y profesionales relacionadas al proyecto Luces para Aprender (LPA) y la OEI. Podrías empezar contándome tu historia profesional: como te aproximaste de la OEI y del proyecto LPA, luego, podrías hablar respecto a las actividades de mediación e interacción en el día a día del proyecto en la comunidad. Además, explicar el significado del proyecto para la comunidad iberoamericana, en especial a Uruguay (UY). Cuál es la importancia del proyecto a lo largo de la vida? Podrías aclararme cuales son los elementos de esas experiencias, que son las acciones realizadas en el proyecto LPA, en términos del desarrollo de la competencia en información y las personas o comunidades atendidas, que conéctense con la dimensión técnica, que es “saber hacer”, con la dimensión estética, “la sensibilidad, innovación, transformación”, con la dimensión ética, “virtudes y actitudes para el bien común”, y dimensión política, “la mediación e interacción con el colectivo y con las comunidades”.

R1: Bueno yo comienzo en la OEI en el 2013, soy Licenciada en Psicología y bueno, el proyecto estaba recién comenzando, por lo tanto la oficina de UY en mi opinión es muy pequeña y trabajando somos 5, 6 trabajando aquí, y por lo tanto el proyecto necesita una coordinación, alguien que le llevará adelante. Entonces como que es un poco, entré en la mano de este proyecto. En realidad entré por otro proyecto, empecé trabajando con los dos como coordinadora.

El proyecto fue vinculado directamente con otros organismos del gobierno, con el Plan Ceibal que es un proyecto socioeducativo que pretende llevar una computadora portátil para cada niño y a cada maestro del país, está medio junto con el MEC, que es el Ministerio de Educación y Cultura. Entonces el proyecto LPA en Uruguay vino como a terminar un gran proyecto que ya había en el país; que ya existía pero que no iban a llevar a cabo, porque faltaban recursos, faltaba

financiación, faltaba técnicos, entonces, UY tiene como la particularidad, cuando comienza el proyecto de que, UY es un país muy chiquito y quedaban alrededor de 80 escuelas aproximadamente. Los números no los tengo bien, pero son alrededor de 80 escuelas, en las cuales la luz no iba a llegar, la electricidad no iba a llegar. Entonces LPA junto a una fundación en España, que se ofrece a acompañar este proceso, lo que hacen es como dar ese impulso para que termine de lograrse que estas 80 escuelas tengan luz y por lo tanto mediante el Plan Ceibal que ya los tenía propuesto llevar una escuela portátil a cada niño. También otra particularidad que hay es que muchas escuelas tenían computadora portátil, pero no tenían luz. Entonces, no tenían forma de cargar su computadora, no había forma de acceder a internet, pero sí tenían el aparato, tenían como la herramienta. Tampoco es que tenían formación, ni los docentes ni los niños en cómo utilizarla. Entonces bueno, LPA es como un gran complemento en UY y es un proyecto muy exitoso en ese sentido porque es como que se logra terminar y dar como la totalidad del país este beneficio, esta inclusión, este derecho.

Y bueno, a mí me empiezan a abrir como recuerdos: lo que nosotros hicimos además de la capacitación técnica, hay los paneles fotovoltaicos que se instalaron en cada escuela. Fue preparado un equipo más bien social, un equipo de voluntarios de la OEI que fueron recorriendo junto a los técnicos que ponían los paneles, como para entrar más en contacto con la comunidad y con los maestros y con los niños, como para entender un poco más de que se trataba esto de que llegara la luz, de que llegara la conectividad y bueno, con eso armamos como un librito con varios testimonios, bastante interesantes, de la situación en la que viven, de los proyectos que empiezan a generarse a partir de que hay electricidad y de que hay conectividad... de los cambios, porque solamente la particularidad de las escuelas rurales que están muy alejadas, son de muy pocos niños, que generalmente hay un maestro solo o un maestro e un auxiliar y los maestros viven en esa escuela. Entonces que la escuela tuviera luz, para los maestros era como su casa. Este es el concepto de la escuela, de la casa, de espacios comunitarios.

P2: Yo tengo una pregunta relacionada a eso, exactamente. Te puedo hacer? Las escuelas de LPA en UY, donde están ubicadas? O sea, en qué tipo de región? Son de fácil, o difícil acceso?

R2: Están ubicadas principalmente de la mitad del país para arriba, de la parte más norte del país, son de difícil acceso en cuanto a... son caminos. UY es un país bastante plano, pero son caminos complicados

de llegar, se inundaban, no se podía llegar porque estaban inundados, pero bueno, todos se iban en auto, hay transporte público, en muchas escuelas la gente llegaba en caballo, o en moto, algunas de las maestras las pasaban a buscar, entonces lo curioso es que hay una política pública de sostener la escuela, aunque sea con un niño solo, para que no se siga despoblando la zona, o sea, hay escuelas con un niño, dos niños, tres niños, sí, es curioso. En un día los técnicos podían recorrer tres escuelas como máximo, porque quizás estaban en una distancia próxima, pero era muy difícil llegar.

P3: Cual es la relación de LPA con las metas educativas de 2021.

R3: Me tendría que fijar un poquito en el proyecto. Recuerdo que el informe que realizamos en UY, las metas educativas que tenían que ver con LPA, tenían que ver con mejorar la calidad de educación y el currículo escolar, con prestar apoyo especial a las minorías étnicas, a los alumnos que vivían en zonas urbanas marginales y mejorar el nivel de adquisición de los componentes básicos y los conocimientos fundamentales por parte de alumnos y alumnas. Estas son las metas que se correspondían más con el proyecto.

P4: El campo de estudios de la Competencia en Información tiene una fuerte relación con el área de la educación. Considerando el interés existente en estas áreas, por comprobar si un individuo competente en información tiene mayores posibilidades de éxito frente el aprendizaje en ámbito escolar, pues estas capacidades están fuertemente vinculadas a las exigidas en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, los varios niveles de educación. En qué medida consideras que el proyecto LPA contribuye al desarrollo de la Competencia en Información de los alumnos, en ámbito escolar y fuera de la escuela?

R4: El concepto Competencia en Información no es un concepto que se usa acá. Creo que tiene que ver con las TICs, con el contacto con las redes.

P5: Te voy a decir algunos términos que conocemos en español y capaz algunos los vas a conocer: alfabetización informacional, alfabetización en información, competencia informacional y desarrollo de habilidades informativas, es eso.

R5: Es total, es como un mundo nuevo para ellos, el contacto, a ver, estoy dando como ejemplos. Ellos cuando adquieren esa posibilidad de internet y de tener como el acceso a la información, cambian como también la manera de dar clases y empiezan a usar la computadora para ver ejemplos de cosas, como ver películas, tiene que ver como se

integran al mundo, como empiezan a ver otras posibilidades. Bueno, sí es una red también de escuelas, tienen contacto con otras escuelas.

P6: Ella quiere saber cómo funciona el proceso de contacto con otras escuelas. El proyecto se conecta con otros lugares.

R6: Se hicieron algunos contactos específicos con otras escuelas, pero no es algo que yo no sabría si sigue el contacto, pero sí que fue de nuestra parte, de la OEI, mandar e-mail, estar en contacto con las maestras, con otras escuelas y tratar de unir las, fue una cosa más impuesta nuestra para que ellos tengan la posibilidad y ellos sepan que eso es otra manera de comunicarse, de contactarse y vincularse.

P7: Explicación sobre la dimensión técnica. Me podrías hablar de acciones relacionadas a esa dimensión, proporcionadas en LPA, o en ámbito de este proyecto?

R7: Bueno lo que les comentaba del plan Ceibal que es un proyecto de gobierno, que ya viene trabajando en el tema de las TICs desde el 2003, lo que hacen ellos para unir esfuerzos para trabajar en conjunto es armar talleres con agrupaciones, depende de la zona de las escuelas, talleres que tienen que ver con acceder, fortalecer y buscar enseñar de cierta manera. Acá tengo justo habilidades que tienen que ver con el acceso a la tecnología. Y nosotros repartimos en cada una de las visitas guías con, bueno hay una guía que tiene que ver con trabajar más con la familia, otra guía para trabajar en clase, que tienen páginas para que entren, que tienen que ver con una manera fácil de empezar a integrar información, la tecnología y las TICs a cada uno. Entonces esto que se llama, acá tengo uno, es una guía Ceibal en familia, ahora que se puede hacer con la computadora, se busca información, como usar un correo electrónico...

P8: Eso usas como entrenamiento? El libro?

R8: Eso se va repartiendo en las escuelas y además y el área social de este plan Ceibal hace talleres y eso, en realidad trabajan con eso. Se llama "Aprender todos" el librito.

P9: Para profesores, alumnos, o en general?

R9: Este es para docentes. Para que docentes puedan después enseñar los alumnos. Y este es para la familia; el otro tiene que ver más con la familia.

P10: Dimensión estética. Me podrías apuntar acciones relacionadas a esa dimensión, llevadas a cabo en LPA?

R10: A ver... Hay una empresa que a partir de ese proyecto se acercó a la OEI, porque quería trabajar con ella, que es una empresa... es una

cadena hotelera e hicieron talleres de cocina con los niños en una escuela de LPA, integrando con la comunidad, integrando a los vecinos, intentando hacer otras actividades que tienen que ver con la experiencia interior. El espacio también como facilitador de encuentros.

Cuando llegó la luz en las escuelas, muchas escuelas decían “bueno, ahora vamos a poder juntarnos de noche, hacer otros tipos de reuniones, estar bien”. Eso también genera como otras posibilidades. Ahora las reuniones no van a terminar tan temprano, los encuentros de padres, no sé, de este lado, no?

P11: Dimensión ética. Me podrías apuntar acciones relacionadas a esa dimensión, proporcionadas en LPA? Si los profesores trabajan cuestiones de derechos autorales, propiedad intelectual, si trabajan eso con los alumnos. O los entrenamientos que reciben los profesores.

R11: A ver... No lo sé, no podría decir nada. Tenemos contacto con el plan Ceibal. Seguramente eso está previsto, porque este plan Ceibal abarca muchísimo, están trabajando con inglés online, hay de todo dentro del plan Ceibal. Me imagino que sí, pero no lo sé.

P12: Voy a buscar después. La dimensión política. Me podrías apuntar acciones relacionadas a esa dimensión, proporcionadas por LPA? Esa dimensión, como despierta en los alumnos participar de la política, ciudadanía. Que acciones hay en LPA?

R12: Yo relaciono de vuelta al acceso a la luz y al internet. Las escuelas rurales en UY se organizan mucho a través de las comisiones de fomento, se llaman. La comisión de fomento son un grupo de padres. El maestro de la escuela rural y los padres son los que, básicamente los que, como no llegan muchos recursos, están empobrecidos, no llegan a alcanzar, la comisión de fomento lo que hace es trabajar en pró de la escuela, en buscar recursos, esto es armar fiestas, sorteos, bailes, hacen cosas para que entren mas recursos en las escuelas y para poder mantenernos, o para poder comprar una heladera, o para comprar algunas cosas que hacen falta en las escuelas.. Entonces en este sentido, me parece que fortaleció eso de poder reunirse, de poder tener acceso a la electricidad o a que la comida no se pudra, cosas bien básicas, pero que hicieron como cambios.

P13: Placas fotovoltaicas. Quien los hace, entrenamiento con profesores y alumnos, o si contratan personas de afuera.

R13: Los socios del proyecto fueron la Fundación Elecnor, que es una fundación de Madrid, que tiene una filial en UY que se llama Monte Elecnor, entonces esta empresa es una empresa constructora, fue la que hizo el plan más bien técnico de cada escuela, que tipo de paneles da

cada escuela y fue hasta la escuela y capacitó a los docentes de cada escuela, en el uso del panel y también les entregó como un tríptico que seguramente tengo por aquí alguno con lo básico: como se utiliza, hay que apagarlo cuando está cargado, todo eso. Y después hicieron cuatro visitas a lo largo de los dos años, la empresa se pautó durante dos años, fue como la garantía, entonces hacían visitas. Y en estas visitas volvían a trabajar el tema, porque una de las problemáticas que hay en las escuelas rurales es que hay mucha rotación de maestros, entonces lo que pasaba es que cada vez que se iban de vuelta a la escuela, habían cambiado.

P14: Y Por qué hay esta rotación de maestros?

R14: Y Porque... por todo esto, son escuelas aisladas, son escuelas que, es un sacrificio para los maestros trabajar en esas escuelas, solamente bajo recursos, están muy solos, quizás su familia está muy lejos, básicamente eso y también por la deserción que hay del campo a la ciudad, que cada vez hay menos gente en el campo y la gente se va a las ciudades entonces no es lo mismo trabajar con dos niños, que trabajar con 20, 30, no es tan motivador. Un poco es por eso.

P15: Respecto a los nuevos profesores, pasan por entrenamiento?

R15: No, no hay entrenamiento. Relación al proyecto LPA? No, no hay entrenamiento, obviamente no, no hay. Sí, quizás, ya recibieron un entrenamiento por parte de Ceibal, porque seguramente vengan de otra escuela rural y tengan formación en TICs y tengan, sí, seguramente tengan algo de formación, directamente, de hecho nosotros la lista de escuelas venimos actualizando, porque viven cambiando los maestros.

P16: Y cómo son contratados los profesores?

R16: Como es el sistema de... creo que ellos eligen, esto tendría que averiguarlo bien como es. Ellos eligen la escuela, pero no sé bien como es. Así que tendría que averiguar bien como llegan a cada escuela rural y por qué eligen la escuela rural.

P17: Si nos da a conocer los objetivos y sobre qué trata el proyecto LPA a los nuevos profesores?

R17: No, actualmente no, los profesores no se actualizan en el proyecto.

P18: Como funciona la segunda fase del proyecto?

R19: Sí, en realidad en UY la red de electrificación está como avanzando, entonces a medida que avanza, algunas escuelas se retiran los paneles solares y llega la luz por vía de cable, entonces lo que se está haciendo con esos paneles es reubicarlos en otros espacios que no va a llegar la luz, o que va a tardar mucho en llegar y se hizo, eso iba a hablar con mi compañera que ahora está metida en LPA, con unas mujeres

emprendedoras, este trabajo, que son pescadoras, ahí se puso una serie de paneles, la verdad se están poniendo paneles en casas de niños que van a la escuela y que tampoco tienen luz. O sea, se puso en la escuela y después se pone en las casas que o no va a llegar por muchos años o falta mucho para que llegue la luz. Está ahora en esa fase del proyecto.

P20: Alfabetización informacional... La OEI o el LPA hacen referencias directas en esta área? Y se hacen, con que término?

R20: Se habla de TICs acá.

P21: **El desarrollo de habilidades para el uso de la información tiene un gran impacto en el** rendimiento del estudiante, ya que fortalece su capacidad de acceder, seleccionar, evaluar e incorporar la información, colaborando directamente al crecimiento intelectual. La competencia en información a medida que ayuda a construir nuevos conocimientos, sirve de instrumento para el uso de la información como factor de inclusión social. Consideras que Luces para Aprender contribuye directamente con el crecimiento intelectual de los alumnos y profesores? En qué sentido? Podrías ejemplificar citando actividades prácticas realizadas en el ámbito del proyecto?

R21: A ver, trato de pensar que es. Creo que más que estas visitas que se hicieron con los que les contaba a principio, con los parte del grupo que armamos desde la OEI, de voluntarios que fueron a cada escuela y acompañaron el grupo técnico que instalaba los paneles, no podía como ejemplificar concretamente, más que su testimonio de lo que hacían en las escuelas, de lo que ellos vieron, de cómo, no sé... tengo recuerdo de las chicas que fueron y que me contaban que se habían juntado con un grupo de padres y los niños vieron una película, por ejemplo. Ahora no se viene nada, bajando las actividades como ejemplos. Porque nosotros, la parte como de asesoramiento en TICs y de formación, fue la parte que más costó, porque como que no hubo directamente apoyo a eso. Como ya hay dentro de gobiernos, en plan ceibal fue como un poco más relegado a ellos.. Entonces el trabajo de actividades concreto. Lamento, me quedé como en blanco. Tendría que leer un poco a ver si tengo recuerdos, pero no, así, no me acuerdo.

P22: Actualmente como está el proyecto LPA en tu opinión?

R22: Un poco como comentaba a principio. El LPA fue un hueco, tapó un hueco que ya existía en el país. Fue como algo que ayudó a que se terminara de generar todo un gran proyecto que ya había, de que cada niño tuviera una escuela portátil. Dentro de este gran plan del país, que es el Plan Ceibal, es algo que se metió ahí para terminar de colaborar, por supuesto, porque el Plan Ceibal sigue trabajando en TICs, y sigue

fomentando el acceso a todos los maestros a los que están más alejados, a los últimos, a los más relegados, y eso, fue un gran proyecto y sigue, por más de que hay muchos paneles que se han sacado, sigue como el acceso a la conectividad y sigue como la idea de seguir formándose en eso de la alfabetización, habilidades informáticas. Hoy en día, todas las escuelas del país están conectadas.

P23: De que manera consideras que Luces para Aprender contribuye para la búsqueda de soluciones a los problemas en las comunidades en que el proyecto fué implantado o está todavía siendo implantado, específicamente con lo relacionado al uso de la información?

R23: Yo creo que en primer lugar, en acceder a la, a poder ver que está pasando dentro de las comunidades, en poder trabajar en red, en poder eso, comunicarse en red, en investigar qué está pasando en el resto del mundo, no es aislado.

P24: Conseguir los libros

R24: Quizás los tenga online. Los busco y los envío.

P25: La indicación de los nombres.

R25: Me quedó la duda si tú quisieras contactarte con alguien de las primeras fases, o alguien que esté hoy en día en una escuela de LPA? Porque seguramente haya cambiado el docente.

P26: De las dos, puede ser?

R26: Para el mes que viene. Cuando empiecen las clases.

Informante B

P1: Por favor, cuéntame tus experiencias personales y profesionales relacionadas al proyecto Luces para Aprender y la OEI. Podrías empezar contándome tu historia profesional, como te aproximaste de la OEI y del proyecto Luces para Aprender, luego podrías hablar al respecto de las actividades de mediación e interacción en el día a día del proyecto en la comunidad, además explicar cuál es el significado del proyecto para la comunidad ibero-americana, en especial a Uruguay, y cuál es la importancia del proyecto a lo largo de tu vida. Podrías aclararme cuales son los elementos de esas experiencias (acciones realizadas en proyecto Luces Para Aprender) en términos de desarrollo de la competencia e información en las personas o comunidades atendidas que se conectan con la dimensión técnica (saber hacer), con la dimensión estética (sensibilidad, innovación, transformación), con la dimensión ética

(virtudes y actitudes para el bien común) y dimensión política (mediación e interacción con el colectivo, con las comunidades)

R1: Perfecto. Vamos punto por punto, ok? Voy a abordar la primera cuestión que es “cuéntame tus experiencias personales y profesionales relacionadas con el proyecto LPA y también podrías así empezar contándome historia profesional, como te aproximaste de la OEI y del proyecto LPA”. Ese es su primer bloque. Entonces hola, decirles que yo, bueno yo... soy de Colombia, soy colombiana y, digamos, toda mi trayectoria profesional y personal hasta los 25 años se desarrolló en Colombia, vale? Mi formación profesional, yo soy abogada de la Universidad Javeriana, de Bogotá y en el 2007 me trasladé a España para complementar mis estudios y realicé un Master en Cooperación Internacional en la Universidad del País Vasco. Después de finalizado este estudio, surgió la oportunidad laboral de trabajar en la secretaría general de la OEI, desde el [2008?], es decir, tengo un vínculo institucional ya de más, prácticamente de 10 años, con la institución, vale? Ya, digamos, el antecedente más reciente de LPA, fue desde su origen, o sea, yo he participado en el proyecto desde que se inició como idea y luego ya desde toda la implementación a nivel regional. Quieres traducirlo, o se entendió perfectamente? Cuando no me entiendas algo, paro y hacemos la traducción.

La idea de LPA surge de una experiencia muy concreta, que fue en Nicaragua. En Nicaragua, digamos, se discivilizó [...] la idea de las escuelas rurales y hubo una reunión del embajador de Nicaragua en España. Con el secretario general de ese entonces. Y esta fue la primera señal que nos dio para comenzar a profundizar más todo el tema del aislamiento, no solamente geográfico, sino social, educativo, etc. de las escuelas rurales de toda esta región. Entonces como producto de este proceso de madurez, de investigación, que desde la secretaría general se abordó, en el 2011 ya se concretizó un instrumento, un documento para presentar a los ministros de educación de todos los países iberoamericanos. Y eso se formalizó en la reunión en la conferencia iberoamericana de los ministros de educación del 2011 que se celebró en Paraguay. Entonces eso fue muy importante, porque fue un apoyo desde un nivel político y mucho más si se entiende cual es la naturaleza de la OEI. Como ustedes saben, la OEI es un organismo internacional formado por los ministerios de educación de los países iberoamericanos. Por lo tanto, que lo ratificaron los ministros de Paraguay en el 2011 es el instrumento tras el cual la OEI recibió el mandato también de los propios ministerios. Esto también que significa que es una señal a nivel

político de que ellos pueden comprometerse con esa iniciativa. Entonces, desde esta presentación, es muy importante saber cuál es el objetivo de LPA, que es mejorar, contribuir con la mejora de la calidad educativa de las escuelas rurales, que como ya les decía antes están aisladas. Aisladas completamente, incluso de servicios, que para nosotros que quizás vivimos en una ciudad, son elementales, como puede ser la electricidad y hay otros servicios que pueden mejorar el hacer pedagógico de los profesores, en este tipo de contexto. Entonces, LPA pretende abordar, digamos, esta realidad, que es una realidad distinta, no hablamos de la problemática porque también en el desarrollar del proyecto también hemos visto unas fortalezas muy interesantes en el ejercicio docente en contexto rurales que son dignos, quizás de exportar, compartir, pero lo que sí está claro es para nosotros eso es muy importante, visibilizar esta realidad, sentar en una misma mesa diferentes actores políticos, públicos y privados, en torno de un objetivo común.

Entonces, Tania, como tú vas a poder verificar, LPA se desarrolla a través de 5 componentes: el primero es poder llegar a estas escuelas rurales, proveyendo energía fotovoltaica. En segundo, dando un componente tecnológico con una dotación de equipo informático y también de conexión internet. El tercero es una formación docente, o sea, al final todo este tipo de innovaciones e infraestructura estarán acompañada de una, con un proceso de formación a los docentes. Nosotros básicamente, lo que hemos hecho fue un proceso de alfabetización digital, porque no todos, es decir, el celular prácticamente se extendía en todos los contextos, incluso los rurales. Pero no necesariamente el ordenador, el computador y peor aún, o más aún, incluir todo esto en la labor pedagógica de los profesores. Entonces, LPA lo que ha permitido es sembrar, iniciar estos procesos con las escuelas. Como cuarto componente está el fortalecimiento comunitario. Somos conscientes que Luces sin la comunidad y el contexto en el que se inserta la escuela no tiene sentido. Entonces, también estuvo prevista, ya profundizaremos después en las otras preguntas si dan más importancia a la comunidad y luego también tenemos otro componente que es la sostenibilidad, que es básicamente que todo lo que hemos hecho se pueda prolongar en el tiempo, no solamente una sostenibilidad económica sino todas las capacidades instaladas en los ministerios, en las comunidades, pues que se pueda prolongar en el tiempo. Esto es lo que yo diría en esta primera parte.

R2: El segundo bloque que yo había dividido la entrevista es: podías hablar respecto a las actividades de mediación e interacción del proyecto en la comunidad? Además de explicar cuál es el significado del proyecto para la comunidad iberoamericana especialmente en UY. Entonces ese es el segundo aspecto y me parece importante precisar también cual ha sido la misión de la Secretaría General que es en la oficina en donde yo trabajo. Y en concreto también el aporte de todo el equipo de la secretaría general y en concreto también como ha sido en mi trabajo. Entonces, nuestro trabajo consistió en apoyar la implementación del proyecto, orientando a las oficinas nacionales, porque son ellas, en su contexto nacional, donde lo han desarrollado. Entonces la labor de la secretaría general, básicamente lo que tenía que hacer es una labor de generar todas las orientaciones, es más, no solamente generarles, sino del punto de vista más operativo, y generar una orientación técnica, para conservar la identidad del proyecto. Es decir, unificar todos los criterios programáticos, para que cada uno pueda implementar el proyecto como lo entiende o como le gustaría que fuera. Eso no significa que luego a nivel nacional no se pudieran hacer adaptaciones, pues que luego las prácticas se han dado. Para nosotros era muy importante que el proyecto como identidad programática y conceptual fuera el mismo, en todos los países, independientemente del contexto, es decir, que estuviera en contextos rurales, que estuviera beneficiando población vulnerable, comunidades indígenas, afro descendientes, que tuvieran algún tipo de vulnerabilidad, que estuvieran aisladas. No nos vale una escuela que tuviera todo este tipo de servicio, que tuviera características importantes y esto en mayor o menor medida se ha logrado cumplir. Entonces la labor de la secretaría general ha sido colaborar y apoyar a que la identidad del proyecto se desarrollara tal cual en cada uno de los contextos nacionales. La secretaría general no solamente contó con personal de aquí de Madrid, sino también tuvimos una alianza técnica con la Fundación Energía Sin Fronteras, que era una fundación especializada no solamente en desarrollar proyectos de impacto social sino que también estaban especializados en todo el tema de la energía fotovoltaica, entonces con ellos estuvimos acompañados alrededor de los primeros 3, 4 años de la implementación del proyecto y con ellos fuimos montando todo lo que nosotros denominamos el modelo de intervención LPA, montando que significa? La creación de rías, documentadas, escritas que fueron compartidas con las oficinas nacionales, esto no estaba preconcebido antes, sino que en el momento que se comenzó a implementar LPA se iban surgiendo, fuimos

aprendiendo haciendo y fuimos construyendo este tipo de cosas, con lo cual, si es importante aclarar, que han sido las oficinas nacionales quienes han tenido el contacto directo con las escuelas y sus comunidades, vale? Nosotros como secretaria general tenemos una percepción de ese contacto, pero es muy importante ir a la raíz de la pregunta, no? Quienes han sido los directamente que han contado con este tipo de relaciones. Nosotros, más que nada, ha sido un nivel de interlocución con nuestras oficinas nacionales y con otro tipo de actores, por ejemplo, a nivel político, a nivel de instituciones públicas o privadas que nos han permitido la implementación del Luces, no? Como una a la orden como tú muy bien decías en la pregunta: intermediación. En cualquier caso, si puedo resaltar desde el punto de vista del modelo intervención, que significa para el LPA el componente comunitario y que se trabajaría a nivel nacional? Son básicamente tres aspectos: el primero de ellos fue crear y fortalecer capacidades locales en la comunidad, es decir, brindar las habilidades suficientes para que tanto la escuela como la comunidad pudiera realizar o pudiera aprovechar toda la tecnología y las instalaciones brindadas. Doy un ejemplo: hay energía y conectividad en la escuela de un país determinado, por ejemplo Uruguay o Colombia o Perú, la comunidad podía aprovechar ese servicio, por ejemplo, ampliando horas de formación de adultos o de jóvenes que antes no tenían, porque cuando se llega a finalizar la tarde ya no hay luz del sol, no pueden ni siquiera reunirse ni escribir en un papel, por ejemplo, eso fue extendido para la comunidad, u otro uso alternativo fue de usar la escuela como centro comunitario de reuniones, poder proyectar un video, una presentación, una película, incluso recargar los celulares y lámparas con el sistema fotovoltaico, entonces digamos que es un ejemplo para crear y fortalecer capacidades locales, unido a esto dotar a la comunidad de los conocimientos mínimos justo para aprovechar estos recursos, saber cómo se prende un computador, como hay que apagarlo, como hay que mantener un equipo fotovoltaico, estas características, porque si se sobrecarga el sistema puede dejar de funcionar, el sistema es de un alcance también bastante básico, que es solamente darle luz a un aula o a un salón y conectar cierto equipo de comunicación y el internet, entonces era muy importante toda la labor de formación, no solamente a los miembros de la escuela, sino a la comunidad, ya sea en niveles comunitarios, etc. de cualquier naturaleza como se hubieran creado en los países, y luego también el papel de la OEI era crear un entorno facilitador entre la escuela y la comunidad,

porque sin esa sensibilización comunitaria el proyecto no ahorraría resultados positivos, es decir que se les explicara a los pares de familia, a los líderes comunitarios, que en muchos casos coincidían que el líder indígena, por ejemplo, era el mismo director de la escuela, o un docente también podría ser líder comunitario, entonces en algunos casos encontramos esas coincidencias, estas convergencias, pero al final de cuentas era muy importante el proceso de sensibilización en las comunidades, no? Porque son las mismas comunidades que llevan a sus hijos a estas escuelas, que también tienen características determinadas, entonces esto para decir que desde la secretaria general sí intentamos unificar que se considera importante en este componente, como les digo, luego las oficinas nacionales hicieron adaptaciones, por ejemplo en Paraguay, desde el punto de vista de desarrollo comunitario, en la escuela crearon un huerto escolar, un huerto donde sembrar alimento, zanahorias, etc. Entonces esto no estaba previsto en el proyecto como elemento esencial, pero justo para lograr encajar una necesidad comunitaria, se creó algo que no implicaba un mayor esfuerzo, y fue algo de hacer cierto guiño, que la escuela pudiera escuchar también las necesidades de la comunidad, entonces eso a nivel comunitario. Obviamente también quisiera hablar antes de profundizar en Uruguay, de ciertos resultados a nivel global del proyecto, que como Secretaria General lo podemos decir, es importante saber que participaron 13 países iberoamericanos, partimos de 55 mil escuelas sin luz eléctrica, se beneficiaron 556 escuelas rurales en el proyecto, el resultado por decirlo así objetivo son 556 escuelas beneficiadas con más de 25 mil estudiantes de esas escuelas y estamos hablando también de más de 1100 docentes que participaron en el proyecto, esos son como los grande datos agregados, ya te puedo mandar eso por escrito para tener las cifras, y luego comentar que existieron países que no participaron en la iniciativa, bien sea por que tomaron la decisión de asumir los propios gobiernos este tipo de soluciones por ellos mismos o por que existían programas gubernamentales que intentaban cumplir el mismo objetivo, tal es el caso de Brasil, México o Ecuador, que digamos que dentro de todo el grupo de países LPA no se ha implementado allí, o en el caso de Chile tampoco se implementó, entonces sí se implementó en Argentina, en Bolivia, Colombia, Costa Rica, El Salvador, en Guatemala, Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Panamá. En Costa Rica es el único país que actualmente sigue ejecutando el proyecto por que contó con unos retrasos de ejecución por cambios de gobierno, pero todos los demás la experiencia de pilotaje, no sé si en

portugués se entiende el concepto de una experiencia demostrativa, se cumplió en todos los países que he mencionado, salvo en Costa Rica que lo sigue ejecutando, en cada país se escogió una muestra de escuelas determinadas, no fue la misma por país, en Colombia se escogieron 189 escuelas, pero en Perú fueron 9, no fue una cifra homogénea, en Nicaragua fueron 24, etc. Entonces, digamos que no fue una misma muestra porque respondía a los contextos nacionales, a los costos nacionales, entonces no es lo mismo hacer el proyecto en Colombia que hacerlo en Nicaragua, o no es lo mismo hacerlo en Perú, donde también los costos pueden variar, entonces ahí tendríamos que hablar de un caso uno a uno.

Por que Uruguay es un caso emblemático? Lo primero es que se logró electrificar, o sea, darle luz eléctrica, al 100% de las escuelas rurales, esto fue gracias al LPA, pero también fue gracias a todo el contexto institucional que se sumó para que esto pudiera ser una realidad, hablo primero que existía un programa gubernamental que nosotros pudimos aliarnos que se llamaba el Plan Ceibal, donde también querían dar conexión de Internet a todas las escuelas, luego también estuvo comprometida la UTEC, que es una empresa pública eléctrica, el Ministerio de Educación más la OEI, entonces fueron muchos actores que construyeron al desarrollo de una iniciativa, también está claro que Uruguay es un país pequeño, donde las escuelas rurales tampoco eran muy numerosas, o sea, nosotros electrificamos 72, pero de todas formas fue un esfuerzo muy importante que gracias a la unión público-privada, también de la participación y la articulación con programas gubernamentales se ha dado un resultado que ha sido muy positivo, por eso el caso emblemático como decía en la pregunta. También tendría que comentarles que nosotros tenemos unos resultados objetivos como se había dado las cifras, sin embargo, en este año, estamos haciendo una evaluación externa para medir el impacto del proyecto a nivel educativo en todos los países que lo hemos implementado, y esta evaluación finalizará hacia el mes de junio/julio de este año, por lo tanto digamos todos estos impactos desde el punto de vista de si ha contribuido a disminuir el fracaso escolar o si ha contribuido a mejorar los índices de aprendizaje de los niños, etc. eso lo sabremos este año. Lo que sí les puedo decir es que hemos tenido resultados muy positivos como les he comentado inicialmente en las cifras más agregadas, pero ha sido muy importante para nosotros documentar la experimental, el modelo de intervención en sí mismo es un aporte para la cooperación internacional

para los mismos gobiernos nacionales, entonces la evaluación externa que vamos a dar, vamos a hacer la pública también durante este año, va a complementar todo este proceso de casi 6 años para también orientar a los gobiernos nacionales del desarrollo de políticas públicas relacionadas con los entornos rurales, con la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula, etc.

P3: Comentaste que Costa Rica todavía está implementando el proyecto allá, o sea, que Uruguay y los otros países están en un según momento del proyecto?

R3: Sí, digamos que ahora mismo estamos como en un stand by, o sea, se ha finalizado la etapa demostrativa y estamos haciendo la evaluación, una vez tengamos los resultados de la evaluación nos va a permitir saber hacia donde dirigirnos, es decir, abarcar más escuelas, fortalecer un componente más que otro, dependiendo de esos resultados poderemos avanzar a una nueva fase, entonces Costa Rica está en la primera, que fue seleccionar unas escuelas como lo han hecho todos los demás, pero sí es correcta la interpretación.

A lo largo de mi vida el proyecto ha impactado positivamente en mi desarrollo profesional como personal, llevo 6 años desde el origen del proyecto hasta la actualidad, entonces desde el punto de vista profesional me da permitido acercarme a conocer la realidad de la educación rural en todos los países, quizás la conocía mucho más del país de donde vengo que es Colombia, y ya estando en España pues también conocer un poco más como se trabajaba aquí estos temas, pero la desconocía en otros países, con lo cual el proyecto me ha permitido tener un conocimiento más profundo de esto también, que para mí ha sido muy importante también para mí es conocer de la manera más profunda el hacer del día a día de los profesores rurales, entender cuales son sus necesidades, en que contextos se mueven, la mayoría de las escuelas son escuelas multinivel, que son escuelas que reciben estudiantes de diferentes edades, que tienen rectos profesionales, ahí es cuando les decía que he conocido metodologías muy interesantes para enseñar a este tipo de alumnos, para mí ha sido un descubrir positivo, y luego también desde el punto de vista profesional, de un aprendizaje muy grande también en áreas en las cuales yo no había tenido ningún tipo de experiencia como es el tema de la energía fotovoltaica o por que la OEI no había participado en proyectos donde se brindara un componente infraestructura, entonces yo me llevo muchísimos aprendizajes, ha sido un proyecto, desde mi punto de vista, complejo, difícil por los contextos diferentes que tienen los países

latinoamericanos, pero al final todo esto es muy importante desde el punto de vista profesional verlo en positivo para justamente enriquecer las otras acciones en las que yo pueda participar. Y a nivel personal me llevo también grandes aprendizajes, también conocer a mis compañeros en las oficinas nacionales, en compartir también trabajo con diferentes organizaciones, me llevo una riqueza personal de ese conocimiento, de otras personas, de otras experiencias, entonces creo que es un aprendizaje que no tiene precio, que es invaluable, y yo lo veo muy positivo pese a las complejidades, a las dificultades que cualquier proyecto con estas características pueda tener, pero yo creo que se han superado satisfactoriamente.

Luego, en la pregunta dice “podrías aclararme cuales son los elementos de esas experiencias (acciones realizadas en proyecto Luces Para Aprender) en términos de desarrollo de la competencia e información en las personas o comunidades atendidas que se conectan con la dimensión técnica (saber hacer), con la dimensión estética (sensibilidad, innovación, transformación), con la dimensión ética (virtudes y actitudes para el bien común) y dimensión política”, entonces aquí quisiera hablarle de otros aspectos que quizás ya los he mencionado antes, digamos el proyecto LPA partió de la existencia de un problema multisectorial, o sea, agrupaba diferentes niveles y diferentes sectores y pluriactores, no sé si se entiende, o sea, de muchos actores involucrados, o sea, no solamente tendía el Ministerio de Educación o de la escuela o de una alcaldía o de un municipio, sino que también implicaba al responsable de energía eléctrica, de la escuela, al responsable de inclusión de nuevas tecnologías en los centros educativos, al de formación docente, entonces digamos que esa era parte de su complejidad pero al mismo tiempo parte de su riqueza, luego también LPA confirmó el valor social de esta iniciativa porque también respondía a zonas que estaban completamente olvidadas o por su mismo aislamiento geográfico, lo que hizo el proyecto también fue visibilizarlas, es decir existen estas escuelas, existen estos profesores, existen estos niños que están allí perdidos en la montaña o perdidos en la selva, entonces primero visibilizarlos y segundo dar la oportunidad de que estas escuelas pudieran mostrar lo que hacen, y eso mostrar lo que hacen les da también un valor social muy importante, por que ahí voy al tercer aspecto, que les ha permitido que es un recto que aún tenemos que consolidar y continuar comunidades de aprendizaje en red, si ellos ya saben, pueden compartir lo que hacen, pues pueden crear proyectos colaborativos entre otras

escuelas, entre otros docentes, etc. estoy uniendo todo, estoy uniendo desde el punto de vista de la dimensión técnica, incluso de la dimensión estética y la dimensión ética y política, estoy uniendo absolutamente todas las dimensiones por que al final se interrelacionan, también dentro de todas estas dimensiones, pues también hacer las escuelas agentes creadoras de conocimiento, porque a veces pensamos que ellas son las que van a recibir una serie de cosas y no nos ubicamos desde el otro lado, la otra cara de la moneda, que es posibilitar que ellos puedan contar nuevamente lo que caso y en ese caso poner valor a grandes experiencias o grandes metodologías que en principio pueden ser desconocidas. Y luego también lo repito, LPA digamos desde el punto de vista de la dimensión más política o a nivel de política pública y gubernamental, ha documentado por escrito un sistema de como hacer las cosas, el modelo técnico de intervención, la idea es que también puede ser un aporte que si algún país decide extender la experiencia después de los resultados de la evaluación, que tenga en cuenta las recomendaciones que la OEI ha sistematizado, eso es muy importante, que no parte del cero, sino que a raíz de toda esta experiencia, de la validación del modelo en 556 escuelas nos da cierta autoridad de decir “cuidado, esto es esencial para el proyecto o esto es prescindible, etc” entonces digamos es un aporte, y luego también comentarles que digamos que LPA ha tenido una valoración importante por que también hemos sido galardonados en premios de innovación educativa, el año pasado fuimos galardonados por la Fundación Qatar en el premio que se llama Wise, entonces digamos esos son otras motivaciones, otras validaciones de certámenes importantes que nos han dicho que este tipo de intervenciones son necesarias, luego también comentarles dentro del valor de la dimensión ética el tema de la extensión del proyecto a otros países que no son iberoamericanos, que es LPA en Mozambique. La OEI, como ustedes saben, no solamente ejerce su acción en países de habla castellana o del español, sino en países [luso fonos], de habla portuguesa, entonces hemos tenido un convenio con una fundación española que también trabaja en Mozambique, pues ahora mismo estamos en la fase de identificación y de diseño del proyecto Luces en Mozambique, eso es un logro, un valor muy positivo para la Institución que a lograr el desarrollo la experiencia demostrativa podamos extenderla. También desde el punto de vista de la dimensión estética, el proyecto también cuenta con una herramienta que para nosotros que para nosotros es muy potente, que es un cortometraje, una película corta que se llama “Bienvenidos”, yo te mando el enlace para que lo veas

completo y que sepas a que me estoy refiriendo del cortometraje, porque este corto lo hemos trabajado con centros educativos, no solamente en España sino en diferentes países, que es una pieza de sensibilización para los estudiantes muy potente, entonces si te parece, en el escrito que te paso te mando el enlace del video para que tú puedas verlo, es un cortometraje, entonces el cortometraje no es documental, no es un resumen del proyecto, sino que coge una historia real de niños de Perú, donde de ahí tejen una historia hasta cierto punto con elementos de realidad y de ficción para atraer diferentes reflexiones, de que implica el internet en una comunidad rural, como se enfrentan los niños cuando llega a esto, un profesor, las familias, y tú la verás pero desde un punto de vista bastante fresco, de humor, pues nos genera reflexiones muy interesantes, entonces desde el punto de vista estético, para nosotros esta pieza es fundamental, de difusión, y a la vez también es transformadora porque te permite reprocesar muchas cosas, especialmente para aquellos donde el sistema educativo es completamente distinto a lo rural, entonces yo por eso creo que es bastante transformador desde ese punto de vista porque primero: los niños que ven como estudian otros niños en el campo se sienten privilegiados, se sienten muy afortunados de muchas posibilidades que tienen, y luego también de valorar lo propio y luego de reconocer el esfuerzo que otros niños, otros padres, otros docentes en contextos rurales, que pueden ser contextos difíciles, eso para nosotros tiene una fuerza transformadora muy potente. Luego también, a raíz de este cortometraje, hemos desarrollado dos guías didácticas para el estudiante y para el profesor para que también nos permita trabajar en el aula ese cortometraje, yo también te lo puedo mandar, hasta ahora está en español pero no significa que no se pueda traducir, entonces digamos que con esos últimos apuntes, yo resumiría también estas dimensiones que comentabas en tu pregunta y quizás resaltar algo que ya comentaba, es en relación con los efectos que puede tener la evaluación externa que ahora en este momento estamos desarrollando, porque no solamente es a nivel interno, sino que nosotros sí queremos hacer una difusión por país, justamente para que cada uno de los países sepa, no solamente si lo hizo bien o malo, ese no es el propósito, sino es acompañar una serie de recomendaciones para que a nivel de política pública se pueda tener en cuenta.

P4: El desarrollo de habilidades para el uso de la información tiene un gran impacto en el rendimiento del estudiante, ya que fortalece su capacidad de acceder, seleccionar, evaluar e incorporar la información,

colaborando directamente al crecimiento intelectual. La competencia en información a medida que ayuda a construir nuevos conocimientos, sirve de instrumento para el uso de la información como factor de inclusión social. Consideras que Luces para Aprender contribuye directamente con el crecimiento intelectual de los alumnos y profesores? En qué sentido? Podrías ejemplificar citando actividades prácticas realizadas en el ámbito del proyecto?

R4: Sí, perfecto, yo creo que con carácter general puedo decir que sí, LPA contribuye a mejorar los aprendizajes directamente de los estudiantes, puedo dar un ejemplo, en concreto Perú, Perú participó del LPA, por ejemplo, determinado número de escuelas, porque los niños contaban también con un computador cada uno, hecho en contextos educativos, hecho pensado directamente para niños estudiantes, con programas no solamente online, sino offline, entonces pienso que el cortometraje que verás “Bienvenidos” tú lo podrás ver como los niños pueden hacer búsquedas de internet, pueden recrear mucho más sus clases con imágenes, con historias y como el papel del profesor es fundamental en orientar esos procesos, entonces creo que esto es un ejemplo, no todo se puede reducir al uso de un computador, porque incluso sin conexión en internet puedes estimular el conocimiento, la búsqueda de información y demás, lo único es que LPA pone en valor que si estos recursos de tecnología no se usan acompañados con una formación docente adecuada puede quedar en nada, entonces yo creo que sí, ahora mismo en concreto no podría darles cifras de cómo ha contribuido Luces en este aprendizaje directo a los estudiantes, por que como les digo estamos haciendo la medición actualmente, pero desde mi punto de vista y desde mi percepción considero que sí, desde luego.

P5: De que manera consideras que Luces para Aprender contribuye para la búsqueda de soluciones a los problemas en las comunidades en que el proyecto fué implantado o está todavía siendo implantado, específicamente con lo relacionado al uso de la información?

R5: Creo que Luces, no solamente desde el contexto de la escuela, sino como también eso ha implicado a la comunidad, es definitivamente al tener dispositivos tecnológicos que antes no tenían, como la luz, el internet, los computadores, pues sí abre una posibilidad de nuevos accesos a la búsqueda de información para la escuela como para la comunidad, o sea, desde luego para mí eso es como una realidad bastante objetiva y clara, o sea, está la posibilidad, ahora al igual que al anterior, si acompañamos esos procesos con una sensibilización, podemos orientar que esa búsqueda de información sea aprovechada de

una manera efectiva, entonces definitivamente un poco también nosotros hemos pretendido que se cree, especialmente con los docentes, un entorno red entre docentes LPA y también con docentes de otros países, que es una parte que nos falta consolidar porque hasta ahora se está gestando para que justamente, digamos, ese uso de la información pueda ser optimizado, o sea, no solamente que ellos sean receptores, sino que también sean emisores de conocimiento e información, entonces en ese caso sí. Y luego, con la pregunta que también hablaba de solucionar problemas, consideramos que sí, he escuchado una conferencia donde decía “donde hay problemas, hay innovación, hay creatividad”, entonces consideramos que la tecnología es una herramienta para solucionar esos problemas, por sí mismo no los va a solucionar, sino va a ser un medio para que los docentes o los miembros comunitarios, incluso los mismos estudiantes puedan solucionar mejor sus problemas del día a día, como estudiantes, de su hacer docente, etc. Entonces LPA desde luego puede ayudar, pero no necesariamente es suficiente, es necesario un acompañamiento, es necesario una buena orientación porque las tecnologías o cierta formación básica no necesariamente puede garantizar que se contribuya a solucionar los problemas, es un esfuerzo vivo, un proceso vivo, permanente, creativo de usar los medios que la tecnología tiene, gracias a la tecnología podemos comunicarnos para hacer esta entrevista, el problema de la comunicación si no tuviéramos el Internet o Skype no podríamos comunicarnos, como para citar un ejemplo, Tania podía tener un computador y yo también pero si no sabemos cómo usarlo a lo mejor nunca se hubiera podido establecer esta comunicación, es como para graficar un poco a otra escala como estas comunidades o como estas escuelas pueden aprovechar los medios técnicos o tecnológicos que pueden tener.

Informante C

P1: Bom... Por favor, conte-me suas experiências pessoais e profissionais ligadas à OEI e aos projetos que a mesma desenvolve. Um modo de começar é me contando sua história profissional, como se aproximou da OEI e se teve algum contato com o projeto LPA. Explique-me o que você sabe sobre o LPA no Brasil e nos demais países onde ele é desenvolvido. Diante do que você sabe sobre o LPA, fale-me sobre as suas atividades de mediação e interação praticadas no dia a dia do projeto nas comunidades, e qual o significado que o projeto tem para

a comunidade ibero-americana, em especial para o Uruguai (ou de outro país que você tenha conhecimento), e qual a importância do projeto para o aprendizado ao longo da vida. Esclareça quais os elementos dessas experiências (ações realizadas no projeto *Luces para Aprender*) em termos do desenvolvimento da competência e da informação nas pessoas ou comunidades atendidas que se conectam com a dimensão técnica (saber fazer), com a dimensão estética (sensibilidade, inovação, transformação), com a dimensão ética (virtudes, atitudes para o bem comum) e dimensão política (mediação e interação com o coletivo, com as comunidades). É isso...

R1: Bom, então vamos lá! Bom, eu sou formada em Letras, e tradução também, tradutora né? E aí eu lecionei durante 15 anos da minha vida no Rio Grande do Sul, em Porto Alegre e aí quando eu vim de mudança, vim morar em Brasília... aqui em Brasília eu comecei a trabalhar na UNESCO, na área de [produção], tradução de textos... porque na minha área eu sou formada tanto em francês como em inglês... Então, trabalhei na UNESCO, tendo o meu francês, eu comecei a trabalhar nisso. E depois eu vim pra OEI, eu tô 13 anos aqui na OEI e aí eu me identifiquei muito com os projetos de educação. Como eu já tinha uma experiência lá de, com educação, comecei a trabalhar com projetos de cooperação técnica internacional na área de educação e cultura porque eram as áreas que nós éramos pequenininhos aqui no Brasil, nós iniciamos isso em 2004 né... 2005 a gente teve a sede aqui. Então tô desde o início, aqui na OEI, nessas temáticas... Então, além de todos os projetos, a gente também trabalha muito a nível nacional com projetos ibero-americanos. Então, a gente trabalha com projetos de educação, ciência e cultura, nacionais, com os ministérios, com as fundações e também, a gente trabalha também com projetos ibero-americanos. Como a OEI é um organismo internacional de caráter governamental que abrange todos os países da Ibero-América, tem escritório em todos os países da Ibero-América. Então, a gente tem escritório no Uruguai, na Argentina, no Chile, em vários... e tem projetos da nossa sede, que é a nossa Secretaria Geral, que fica em Madri que é pra ser desenvolvido para todos os escritórios, pra [que a gente] desenvolver esse aspecto de comunidade ibero-americana, do espaço de conhecimento ibero-americano. Então, entrando no projeto em questão, no projeto *Luces para Aprender*, foi... partiu da Secretaria Geral como um projeto para ser desenvolvido em todos os países ibero-americanos. O projeto é muito interessante e ele tem um aspecto tanto, mais social, como educacional de levar oportunidade para toda a comunidade estudantil,

para toda, para todos os alunos e ele tem um viés que é para as pessoas, em princípio seria para as escolas, que não tinham acesso à luz elétrica. Que não tinham luz. Aí no Brasil foi feita uma pesquisa grande, para a gente ver, aqui no Brasil, que escolas, ou que estados, e municípios poderia... a gente poderia desenvolver esse projeto uma vez que eles não contavam com luz elétrica para alunos, né? Aí foi constatado que aqui a gente não tem essa defasagem aqui no Brasil. Todas as escolas contam com luz elétrica. As que não contam são algumas indígenas, principalmente, mas como eles ficam num território indígena, fica difícil o acesso pra gente entrar e levar o projeto... É muito... Foi... A gente não conseguiu, é muito... a burocracia, a parte política por ser território indígena, próprio e tal... Em princípio todos os municípios e todas as escolas contam com luz elétrica. Pode ser gerador, pode ser a companhia elétrica do município ou do estado. Então isso aí cabe uma formatação. Então, o que que foi... diferentemente de outros países? Por que na maioria dos outros países, principalmente Bolívia, Uruguai, os menores... Colômbia, até aqueles mais... tinham essa necessidade. Então, por isso que o projeto é, era pra ser desenvolvido em todos os países, mas cada país teve um quantitativo diferente de escolas, atendidos de alunos ... atendidos conforme suas necessidades geográficas, e políticas da época da implementação. Então o primeiro passo foi esse diagnóstico desse projeto... e aí viu-se que cada país, ia abarcar, ia fazer diferentemente... Então o projeto é único, mas cada um com a sua especificidade. E o Brasil sentindo como poderia aproveitar de toda essa expertise que foi uma parceria, que tinha recurso, e tal, a gente... o que é que a gente fez? Nós fizemos a parceria com o governo do Ceará e em três municípios do Ceará... Aquiraz, Quixadá e o São Gonçalo do Amarante... são três municípios próximos, mas não tão próximos da capital, que fica no interior... que eles não tinham... Eles tinham luz, mas eles não tinham conectividade... Então nesse sentido a gente não estaria levando luz, mas nós estaríamos levando a conectividade que seria a maneira desses alunos da periferia, ou que ficam isoladas, ou que ficam mais distantes dos grandes centros, se inserirem, né, no virtual... se inserirem com outras tecnologias.... Terem um ensino, uma aprendizagem um pouco mais qualificada, a partir dessas tecnologias da informação ligadas à educação. Então nós fizemos a parceria com esses 03 municípios...foi feito diagnóstico nas escolas que poderiam receber essas placas solares... Isso foi feito com a ENEL, que é uma... que é uma grande multinacional, né? Que trabalha

com esse ramo aqui no Brasil... em todos os países... então nós juntos com a secretaria de educação desses municípios, junto com a escola desses municípios, junto com a comunidade, dos pais, alunos, professores desse município... a gente começou a fazer um trabalho de implementação dessas placas solares. Mas, não é puramente colocar a placa solar na escola que nós teríamos o objetivo atingido, né? Então o projeto é muito mais amplo do que simplesmente colocar uma placa solar. O projeto vislumbrava uma sustentabilidade, vislumbrava uma melhora de qualidade de vida da comunidade, do entorno... Então, porque geralmente essas cidades pequenas, a escola é onde tudo gira e acontece né? Além da prefeitura, da igreja ...a escola... A escola é um foco importante de capacitação, de transformação da vida das pessoas. Então, a gente fez uma parceria com a Universidade Federal do Ceará que prontamente abraçou o projeto, gostou da proposta do projeto, e juntamente com a placa solar, que a gente colocou nessas três cidades, nessas três escolas... a gente fez um trabalho de conscientização, de toda comunidade, e também a Universidade Federal fez com os professores uma capacitação pra utilizar... porque aí nós tínhamos visto o que eles tinham visto de computador, de notebooks e tal, pra gente potencializar o uso dessas novas tecnologias na sala de aula, diretamente pros alunos. Então a Universidade que fica próximo, que é mais... do que a gente levar algo de Brasília, tanta gente... a gente aproveitou a Universidade ali próximo, ela se deslocava pra fazer a capacitação dos professores, né? Pra uso dessas tecnologias, a partir que uma vez já tinha essa conectividade em toda a escola, os alunos poderiam ter esse acesso. Mas também, como tu vai fazer algo para o aluno sem antes capacitar os professores? Porque para os professores também era uma novidade. Então a gente sempre pensa que o professor é o foco... então a gente fez uma capacitação com os professores do uso dessa tecnologia, aperfeiçoando a sua prática pedagógica pra ter resultados no ensino da aprendizagem desses alunos, tão carentes de formação. Então foi feita essa parceria com os... com a Universidade... ela ia em todas as escolas, fazia a capacitação primeiro num grupo, depois num segundo grupo...E aí depois os professores conseguiam colocar isso na sala de aula com, para os alunos, né? Então essa... esse projeto que teve uma concepção, primeiramente que era da luz, levar as condições de estudo... pra nós brasileiros que já tínhamos essa premissa... o que é que a gente levou? A gente levou essa transformação social, a partir da tecnologia da informação, a partir de uma conectividade... essas comunidades poderiam avançar, poderiam ter uma... os alunos poderiam ter acesso ao

que tantos outros têm... Então foi muito mais vislumbrando uma equidade educacional que todos tenham... já tinham todos tinham acesso à educação ...mas e onde está a equidade?...então esses aí sempre tinham um ensino defasado, que a gente sabe que onde as grandes cidades... então, a ideia foi levar essa equidade educacional. O projeto atinge, atingiu e teve resultados muito positivos e a nossa preocupação além dessa conectividade foi também essa sustentabilidade. Então essa, a placa até hoje existe...e isso... um dos atrativos para além da conectividade foi que teve uma redução na conta de luz impressionante dessas escolas. Tem uma escola que chegou a 90%, a de Aquiraz, de redução da conta de luz. Então com esse recurso, com essa economia, ela também pode investir mais na educação, por novos computadores, em novos... então esse ato de simplesmente levar uma placa, isso aí tá, até hoje tem impactos na vida dessa comunidade. É claro que tem... a gente é um organismo internacional, junto com uma multinacional... então teve todo um... o projeto demorou um pouco pra iniciar porque teve toda uma parte política de convencimento das secretarias de educação, pra primeiro lá, e depois a Universidade Federal do Ceará... Então são um conjunto de ações, de entes políticos que a gente teve que fazer antes de iniciar. Mas, ele é muito bem documentado, muito bem registrado, muito bem embasado, ele foi aceito e os entraves políticos a gente foi tentando solucionar porque tinha esse bem maior que era levar essa conectividade e melhorar a educação desses alunos, dessas cidades lá, que muitas vezes são pequenas, isoladas, muito distante da grande capital.

P2: É, em relação a essas escolas, que até hoje você disse que elas mantêm essas placas, né?

R2: Foram doadas.

P3: Foram doadas, né? ... A OEI faz algum... agora que... você disse que teve até redução da energia e tudo. Atualmente a OEI tem algum contato com essas escolas? Ou como que é que funciona?

R3: Não, assim óh! A gente trabalha com projeto de cooperação internacional... Qual que é o papel do organismo internacional? É desenvolver projetos-pilotos, é desenvolver projetos, em temáticas variadas, é testar, ver se dá certo, para isso se transformar numa política pública. Para isso deve ter subsídios e dados para serem trabalhados pelos governos, pelas fundações e etc. Então, aí desenvolve então... desenvolvemos esse projeto Luces para Aprender ao longo de seis anos, cinco anos... testamos, vimos os resultados, fizemos avaliação, por isso

é que eu tô te dando esses números e a partir de uma vez ... pra se transformar agora... replicar em outras escolas, ou a continuação... por isso é que a gente pensa da sustentabilidade, porque esses placares foram doados... a gente... a Universidade fez a capacitação, formou multiplicadores... então eles já estão capacitados para fazer pra outras escolas... Então a gente deixa tudo para eles se apropriarem e reproduzirem em outras... ou escolas, cidades... ou que for necessário. Nós não, a gente desenvolve peças, políticas públicas para eles executarem. Nós não executamos diretamente. Então esse projeto foi feito, foi já testado, foi avaliado e agora já tá pra ser replicado... refeito por eles... Então a OEI agora está fazendo outros projetos, em outras ações... nós não somos donos, né do projeto da gente ... a gente ajuda a desenvolver uma política pública. Então lá pra Aquiraz, lá pra coisa ... o secretário de educação quis fazer em outras escolas ... aí ele vai atrás de parcerias, que já tem a metodologia pronta, a tecnologia pronta, ele pode fazer, é dele, entendeu?... a gente só fez um piloto, viu que deu certo e agora cabe a cada gestor replicar ou não, conforme ele deseje...

P4: Entendi...E esse...você disse que os professores passaram por treinamentos né, pela Universidade Federal do Ceará. Você tem algum modelo de material que você pudesse...

R4: Tenho...Tem material da Universidade, tem material que fez. Tem relatórios da Universidade, que foram publicados, tem tudo [...] Tânia, eu te passo o contato do coordenador, se tu quiser entrar depois, e conversar com um da Universidade Federal, como é que foi a capacitação dos professores, quantas horas, etc...Eu posso passar, fique tranquila... tranquilamente, sem problema! [...] Eu tenho depois o número, que tu dever ter, se já te passaram dos outros países, o número de escolas...no Honduras foram 6 mil escolas, Nicaragua 6 mil... no Peru foram 14 mil escolas. E aí tem o número de escolas, o número de alunos beneficiados, o número de docentes...e isso aí foi um piloto... isso aqui é de 2012 pode ser que a Madri tenha mais atualizado. Mas eu te passo... porque daí tu vê o que que tu pode, o número de docentes...

P5: E no Brasil, então foi só no Ceará, né?

R5: Só no Ceará. Que foram três... Que foram essas três pilotos que a gente fez, né? E aí as ações, porque tu não fica tanto restrito somente a sala de aula ... atividades culturais, aí tem entretenimento... aí foram feitos vários, né?... aí... acho que depois eu posso te mandar o relatório direitinho de todas essas ações.

P6: Tá... e, em relação a esses treinamentos com os professores, e depois, esses trabalhos que os professores vão fazer com os alunos em

sala de aula... em que medida você acha que, por exemplo, os programas da OEI, ou neste caso específico, Luces para Aprender, favorece o desenvolvimento do aprendizado ao longo da vida, desses grupos sociais que geralmente são comunidades vulneráveis, né, são menos favorecidos... em que medida você acha que esse projeto contribui pra esse desenvolvimento do aprendizado ao longo da vida?

R6: Especificamente assim esse projeto, por tu levar essa conectividade que não existia... A gente sabe hoje que o mundo tá, tudo é conectado, tu tem acesso à informação e tudo. E eles eram privados muitas vezes disso né? Então isso aí... e pra tu ter o aluno interessado, o aluno disposto a aprender, ele aprende muito mais fácil, ele se interessa mais fácil. Então o professor levando esses... aí tem fotos... são os notebooks pequenininhos assim, que já tinham na escola, desde do projeto que é um computador por aluno... então eles podendo usar aquilo, eles se sentindo empoderados com aquela informação, isso aí motivou muito mais os alunos a irem pra escola, a querer aprender a fazer atividades que não faziam até então. Que era só ali no quadro-negro. Então, isso aí! E também a comunidade envolvida. Acho que os pais envolvidos, o entorno envolvido em atividades culturais, levando pra escola, mostrando o que eles estão fazendo... mostrando essas placas solares ... Porque impacta muito. Eu fui visitar algumas, essas escolas [...] É, impacta muito porque assim, são gigantes, são enormes. Numa cidade pequena, que não tem quase nada, aquilo ali se torna uma referência pra todos... o aluno estuda lá naquela... meu filho estuda lá naquela ... porque é muito lindo ver aquelas placas enormes. Parece que tu tá levando a tecnologia pra dentro daquele município. Que nem sabia que existia aquilo... Nem sabia que era... então esse contato que eu tive tanto com direção, com alunos que eu fui lá pra eu fazer, conhecer, é muito... tu vê os olhos brilhando...eu tenho muito... tu diz assim... uma pena que, imagina, não pode levar pra mais...porque é um projeto que tu que tem parceria, que não é tão barato, que é caro. Mas o impacto na comunidade é muito grande... e até muitas vezes são pais, são mães, se motivam a ir para a escola, se motivam para estudar ali, no lado noturno, da noite que tenha a EJA e tal... porque eles veem encantados que os filhos falam isso, que ele pode ter acesso também a isso ... Então eu acho, eu não vou saber te dizer números... eu sei o número de alunos e número de escolas, agora... acho que a Universidade pode falar até no impacto da aprendizagem nesses alunos. Muitas vezes aqueles alunos desinteressados que não conseguiam aprender ... com aquilo, começa a

ter notas melhores, porque aquilo ali né, despertou o interesse nele em estudar, querer saber mais ainda. [...] Eu adorei visitar...

P7: E, parece que nas minhas pesquisas eu cheguei a ver alguma coisa, eu não sei se é o mesmo projeto, mas eu vi alguma coisa na região sul. Teve alguma...

R7: Não, nós começamos o estudo na região sul, começamos lá em Porto Alegre. Mas aí foi identificado essa dificuldade da gente fazer nesse território indígena, nas escolas indígenas. Mas a gente começou, fez levantamento de quantas escolas não tinham luz... fomos falar com o governador... começou as primeiras tratativas. Mas ele se efetuou mesmo foi no Ceará. Por isso a gente não tem números pra te dar. No Ceará foi onde a gente conseguiu colocar a prática [...] Eu vou te mandar, não prometo hoje que tá corrido também, semana que vem vou te mandar todas essas... teve uma cerimônia de encerramento no final de 2015, no Ceará. Assim, porque a gente tentou, esses projetos muitas vezes a gente precisa dessa prática política. A gente precisa do secretário, precisa da escola, precisa do prefeito, do governador. Então, a gente precisa então mobilizá-los, sensibilizá-los, então a gente sempre faz o lado político de entrega ou então de encerramento. Então eu vou te mostrar, vou te levar, te enviar alguns releases, algumas fotos. Aí tu vê o que tu aproveita, o que que tu não aproveita. Porque aí fica mais fácil tu selecionar, conforme o objetivo da tua pesquisa.

P8: Tá, uma coisa que eu me lembrei agora. Eu tenho lido que, por exemplo, em países como o Uruguai, o projeto vai entrar numa segunda fase. Você sabe o que que significa, o que seria essa segunda fase?

R8: Eu acho assim... que eles... que cada país tem uma configuração diferente, né. Se a gente conseguisse... A nossa ideia se a gente conseguisse também algum patrocinador seria fazer em outras escolas, em outros estados... Levar essa metodologia pra outros, outras escolas né?

P9: Seria a ampliação então?

R9: Seria a ampliação... Porque fica difícil tu... o Brasil é tão grande. Estou te dando a experiência de três escolas, nós temos “200 mil”, entendeu? Então assim, o projeto... como tem outros que viraram programas de governo, viraram uma política pública ... eles têm que ter no mínimo uma escala. Tu tem uma experiência muito linda de três, tal, tal, tal... mas não te dá potencial pra virar um programa. E já em outros países como o Uruguai, que é pequenininho... ou como o Peru que são não sei quantas mil escolas isso aí vira uma política. Isso aí o prefeito, o governo, o ministério se apropriam da tecnologia, já colocam recursos

no seu programa e vira uma política. Tem que ter continuidade depois, entendeu? Aqui no Brasil nós até tentamos, não conseguimos, então a gente tem essa experiência pontual, nessas três escolas, a partir desse programa maior. E... também ganhou um prêmio internacional... porque dependendo do país, o impacto é muito maior que no Brasil. Mas o impacto foi pra essas três comunidades que é ótimo ... novecentos alunos, mil alunos, aí tudo bem, mas se tu vai falar do Brasil como um todo é muito pequeno. Já em outros países é, a maioria é... entendeu? Então, no Brasil, tudo aqui no Brasil é mais difícil pela dimensão. E aí tudo aqui tu tem que fazer algo que tem que atingir não sei quantos mil...lá, por exemplo, 5 mil... 5 mil não é nada pra nós, né? Mas aí teria que ver... eu não vou saber te dizer isso, nos outros países como está né? Mas aqui no Brasil, em princípio, nós fizemos esse piloto... essa tecnologia e não temos mais.

Informante D

P1: Então vamos lá... bem... por favor, conte-me suas experiências profissionais e pessoais ligadas a OEI e aos projetos que a mesma desenvolve. O modo de começar é me contando sua história profissional, como se deu sua aproximação à OEI e como foi sua experiência com seu projeto Luces para Aprender. Explique-me sobre o que você sabe sobre o Luces Para Aprender no Brasil e nos demais países onde ele é desenvolvido. Diante do que você sabe sobre o Luces para Aprender, fale-me sobre suas atividades de mediação e interação praticadas no dia a dia, ou que foram praticadas no dia a dia do projeto, nessas comunidades e qual significado que o projeto tem para a Comunidade Ibero-americana, em especial para o Brasil e para o governo do Ceará. Conte-me também sobre qual é a importância do o projeto para a aprendizagem ao longo da vida dessas comunidades onde foi implantado no Ceará e esclareça quais elementos dessas experiências, ou seja, dessas ações realizadas no projeto Luces para Aprender em termos de desenvolvimento da competência e da informação nas pessoas ou comunidades atendidas que se conectam com a dimensão técnica, ou seja, saber/fazer com a dimensão estética, relacionada a sensibilidade, inovação, transformação com a dimensão ética, virtudes e atitudes para o bem comum e a dimensão política (mediação e interação com o coletivo, com as comunidades.)

R1: Tá bom... eu vou aos pouquinhos... e aí, você vai me lembrando algum tópico que ficou, né? [...] Então assim, para falar de mim.. Eu sou professor aqui da Universidade Federal do Ceará. Eu já atuo nessa área de informática na educação há mais de 30 anos. Comecei como estudante mesmo, né... nos primórdios da Tecnologia da Informação, né... fiz o mestrado na Federal de Pernambuco. Na época atuei no projeto Educom, que foi um projeto pioneiro nessa área, tá? E depois saí para fazer doutorado fora já como professor da Universidade, né... e desde então... eu entrei na Universidade em 92 e desde então eu atuo na Universidade nessa área, tá? Fui o coordenador pedagógico do projeto “Um Computador Por Aluno”, aqui no estado do Ceará, e em função de vários que desenvolvemos aqui na universidade nós tivemos um contato em... eu vou dizer o ano, mas se você quiser eu posso verificar isso com mais precisão... mas eu acredito que em torno de 2011/2012 por aí... nós tivemos um contato com a empresa de energia elétrica no Ceará, que na época era a Coelce. Que hoje é a Enel que faz parte do... o grupo Enel comprou a Coelce porque eles têm uma linha de projeto de responsabilidade social, né... para desenvolvimento de habilidades nessas comunidades e nós desenvolvemos um projeto em conjunto com eles que era o projeto de inclusão digital que era focado em uma escola de um município vizinho a Fortaleza (Aquiraz). Então nessa escola, com esse auxílio que nós recebemos, nós adquirimos alguns equipamentos.... Eram laptops, tablets.... equipamos um laboratório e foi feito a formação e um acompanhamento durante um ano e meio desse projeto junto à escola e à comunidade que participava, né... estudantes... pais, tá? Esse projeto recebeu o nome de “É Digital” como uma referência a essa ideia de inclusão digital... ah... na comunicação via eletrônica e tudo. E... é.. aí eu vou dizer de novo a data aproximada, acho que 2013/2014 mais ou menos, um pouco talvez depois, nós estávamos começando um novo ciclo desse projeto, um segundo ciclo, que era uma continuidade e ao mesmo tempo por conta dessas reuniões que tínhamos lá na Enel, nós soubemos no Lucês Para Aprender, né, porque o Lucês Para Aprender é uma parceria da Organização dos Estados Ibero Americanos com a então Endesa, né... que hoje é Enel, que também foi comprada. E nós fomos convidados para uma reunião conhecendo a equipe da Endesa que estava a frente do Lucês para Aprender, e na época eles realmente interessados... começar esse trabalho no Brasil, eles tinham na América do Sul e em outros países, mas não tinham iniciado efetivamente no Brasil e eles queriam começar aqui no Ceará. E... a ideia inicial deles era dotar de energia elétrica, escolas que não

possuíam um acesso à energia elétrica, e a gente chegou até fazer um levantamento, né... de algumas escolas e constatamos que esse não era o principal problema. Por conta de um projeto federal chamado Luz Para Todos, praticamente todas as escolas, não vou dizer cem por cento, mas muitas escolas já tinham energia elétrica. Então o projeto foi redimensionado não para fornecer energia elétrica, mas para reduzir o valor da conta, né... com instalação de placas solares e ao mesmo tempo, nós unimos as ações do Luces Para Aprender com esse trabalho que era feito no “É Digital”, que era o trabalho de inclusão digital, né... então continuamos com esse esforço e aí... a gente fez uma ampliação porque a gente continuou atuando na escola de Aquiraz e nós fizemos uma alteração para outras duas escolas. Uma que ficava no município de Quixadá e outra no município de São Gonçalo, que são também regiões vizinhas à Fortaleza... então a gente tinha Aquiraz, que já acontecia, São Gonçalo que é uma região litorânea e Quixadá que é... o sertão central, região do sertão. Então nessas três escolas foi feito um dimensionamento, né... daquilo que podia ser instalado em termos de... de... de placas solares para redução da conta de energia e ao mesmo tempo foi feito esse trabalho de formação dos professores, né... e desenvolvimento de trabalho e projeto com os alunos acerca do uso das tecnologias digitais e no desenvolvimento de ações pedagógicas sobre o tema sustentabilidade, energia e meio ambiente. Então como isso era uma novidade que a escola tava recebendo, né... então quer dizer, agora a escola passava a ter uma fonte de geração de energia, né... que eram as placas solares, então a gente aproveitou essa motivação que os alunos e os professores passaram a ter, e fizemos uma série de ações, né... que eram ações curriculares né porque são temas que acabam permeando o currículo, mas que de forma as tecnologias poderiam apoiar essa pesquisa, né... essa aprendizagem acerca dessa temática. E aí... é... e até em função do tempo que a gente trabalhava com a escola de Aquiraz, eu diria que Aquiraz foi a escola que deu mais resultados, né... tá certo? E eles chegaram desenvolver projetos até além do que a gente imaginava, eles criaram um projeto chamado Meio Ambiente, Sustentabilidade e Aprendizagem Móvel e que os alunos usaram esses dispositivos que a gente tinha adquirido e os próprios smartphones e tablets que os alunos tinham, pra fazer ações de conscientização ambiental ao redor da escola. Tá... então, esse projeto houve uma repercussão muito grande, inclusive matéria em televisão, reportagem no site “Porvir”, que é um site que divulga ações educacionais, tá? Então

realmente foi uma coisa mexeu muito com o aprendizado dos alunos na escola. Tá certo? E... todas as ações nas três escolas foram muito bem recebidas, muito bem acolhidas, até hoje eu recebo mensagem e contato das escolas “quando é que nós vamos ter continuidade?”, “quando é que vai ter um novo ciclo?”. Então foi algo muito positivo porque a gente foi além da ação de colocar as placas solares, que era o objetivo inicial, que já era um objetivo nobre, mas realmente a gente envolveu essa questão, uso das tecnologias, como apoio para aprendizagem dos alunos. Tá certo? Eu acho que não escutei sua pergunta e acho que vou ficar à disposição para você me perguntar mais (risos).

P2: [...] A universidade federal parece-me que fez algum treinamento com os professores. Você pode falar um pouquinho sobre o que aconteceu?

R2: Posso, posso sim! Nós ofertamos duas formações em cada escola... eram duas formações focadas no uso das tecnologias. Por que duas? Porque nessas escolas nós tínhamos professores que já tinham experiência anterior com uso das tecnologias na educação, seja pelo projeto “É Digital” ou seja por outras ações de formação realizadas pelo Estado, pelo município, né... nas outras escolas. Então a gente fez uma formação para aqueles professores que não tinham uma convivência direta com a tecnologia, a gente deu uma formação que a gente chamou de formação inicial, né... em que a gente fazia uma apresentação de recursos e uma discussão mais inicial sobre o papel da tecnologia na educação na aprendizagem, na inserção do currículo. E com os professores que já tinham essa vivência, a gente deu uma formação que a gente chamou de “formação continuada”, inclusive eram formações que aconteciam em paralelo, né... e em alguns momentos os professores se uniam porque, um aspecto importante das duas formações é que, elas não tinham somente cunho teórico ou teórico/prático no sentido de manusear os recursos, né... os professores faziam planejamento de aulas, tanto na formação inicial como na continuada, para utilização das tecnologias, né... na sua prática pedagógica. Tanto as duas a gente fez realmente isso daí, então os professores planejavam e iam efetivamente usar esses... é... esses materiais, né... aquilo que planejavam com os alunos. Tá? E aí eram... as duas formações eram de quarenta horas.

P3: Entendi. E essas formações é... aconteciam na escola?

R3: Na escola. Todas as formações eram em serviço e foram realizadas na escola mesmo. Nós nos deslocávamos para as escolas nos momentos adequados para os professores. Eu lembro que em Aquiraz, por exemplo, né... Aquiraz é um município próximo de Fortaleza, fica a trinta

quilômetros. É... a gente ia na semana, um dia a noite, terça ou era uma quinta-feira a noite para nos reunirmos. Nos demais municípios como eram mais distantes, aconteciam aos sábados, durante o período da formação, né... e é claro, ela tinha um componente também à distância, então algumas atividades que os professores faziam eram com utilização de ambiente virtual. Mas tinham os momentos presenciais e tinham os momentos de acompanhamento a distância.

P4: [...] E o uso dessa tecnologia para as práticas pedagógicas dos alunos [...] essas atividades (uso da tecnologia) para as práticas pedagógicas... elas eram voltadas apenas a informação envolvendo a sustentabilidade ou informação em geral?

R4: Ela abrangia várias áreas do currículo. Então, por exemplo, tinha professor de matemática, de língua portuguesa, mas é... em cada uma das escolas, principalmente em ciências, né... a gente focou muito na área da sustentabilidade porque são conteúdos que já fazem parte, né... do currículo da escola, mas não era focado somente nisso não. O professor era livre para realizar o seu planejamento.

P5: Entendi. Então os professores passaram por esse treinamento e depois aplicaram isso em sala de aula?

R5: Na verdade, a aplicação fazia parte da formação. Não era dois não, entendeu?

Dentro dessas quarenta horas já estavam previstos os momentos em que eles planejavam, que eles utilizavam essa tecnologia com os alunos e que eles voltavam para fazer um relato disso, né... para revisar seu planejamento. Então fazia parte da formação essa utilização.

P6: Aham, entendi. Professor, eu tenho uma pergunta: o campo dos estudos da competência da informação tem uma forte relação com a área da educação, haja vista o interesse que se tem nessas áreas em verificar se o indivíduo é competente em informação, né... e se ele é competente em informação, ele tem maiores chances de sucesso, facilita a aprendizagem em âmbito escolar, pois essas capacidades estão fortemente ligadas às capacidades exigidas no contexto do processo ensino/aprendizagem nos vários níveis da educação. Em que medida você considera que esse projeto *Luces Para Aprender* contribuiu ou contribui para o desenvolvimento dessa competência da informação dos alunos no âmbito escolar e fora da escola?

R6: Tá, eu diria... não é nosso caso específico... eu vou falar da nossa experiência porque o *Luces Para Aprender* não tem um desenho pedagógico, né... a proposta dele, pelo menos na época, não sei se

sofreu alteração, mas a proposta dele era de é... instalação dessas placas solares, né... e eu lembro que tem relato em algumas escolas de Brasil que era inserção da tecnologia, mas era esse treinamento para usar a tecnologia, né. A gente teve esse cuidado de relacionar com a educação, e você citou aí muito bem que uma das preocupações que se tem hoje é que com o acesso à internet e aos recursos informáticos, você tem o acesso à informação muito grande e que muitas vezes você não sabe como encontrar essa informação e você não sabe, né... como trabalhar com ela. Então havia essa preocupação, então uma das temáticas que a gente discutia era a pesquisa na internet: “como fazer uma pesquisa?”, “como você poder... é... que estratégias você usa e como você vai trabalhar os resultados dessa pesquisa?”, né? No caso de Aquiraz, isso foi mais rico porque ele envolveu também a pesquisa de campo. Os alunos foram, né... saíram da escola para realizar trabalhos fora dela, entendeu? Ações fora dela. Então a pesquisa se tornou mais rico porque ela foi uma vivência real.

P7: Essa “sair fora da escola”... você diz no bairro? Onde?

R7: É... a escola de lá tem uma história interessante porque ela é... hoje já não é nova, nova, mas quando a gente começou o trabalho era recém - inaugurada. Ela tinha mudado de sede para uma sede nova, e essa sede nova tinha sido construída numa área de bosque. Era um bosque da cidade que cedeu uma parte para a construção da escola. Tá? E dentro da escola passava um riacho, passava um córrego, e... os alunos foram pesquisar a história daquele bosque: Onde é que eles estavam? Então eles descobriram problemas da poluição, né... de como a mata ao redor da escola estava degradada. Entendeu? E aí... entrevistaram moradores antigos da cidade que tinham vivido naquele local, né... e conheciam o bosque no seu formato original, entendeu? Então realmente foi uma aula de campo que eles saíram ao entorno da escola e outros até mais distante... até mesmo para entrevistar autoridades da cidade, da prefeitura, né... fizeram campanha de conscientização com os moradores para não jogarem lixo no riacho, entendeu? Foi um trabalho muito bacana. Registraram tudo isso em foto, em vídeo, com os dispositivos móveis. E esse material que eu digo que tá retratado, né... nas reportagens que foram veiculadas.

P8: E teve algum material de apoio... é... material impresso eu digo.

R8: Sim, sim. A gente usava alguns materiais textuais também para utilizar junto com os professores, né... que a gente selecionou. Eu como coordeno um grupo de pesquisa da Universidade, chamado “Proativa”, então eu tinha várias pessoas que trabalharam comigo no projeto, né...

aluno de pós-graduação (mestrado ou doutorado) e mesmo alunos de iniciação científica. Então essa equipe de apoio levantou textos para discussão com os professores. Foi um trabalho sistematizado, né... e... nós cadastramos essa ação na universidade, então foi uma ação de extensão, tá?

P9: Uhum, entendi. É... em relação a... que eu tinha colocado no tópico inicial... da dimensão técnica envolvendo a concepção e a realização desse projeto? Então tendo como dimensão técnica o meio de ação no contexto da informação? Consistindo nas habilidades adquiridas para encontrar, avaliar, usar, a informação de que precisamos, né... ligada a ideia de que o indivíduo competente em informação é aquele capaz de acessar com sucesso e dominar as novas tecnologias, você poderia apontar ações ligadas a esta dimensão proporcionada por esse projeto ou no âmbito desse projeto?

R9: É... eu acho que é isso citei para você. A pesquisa na internet e a pesquisa de campo, a pesquisa fora disso. Tem um aspecto bem interessante, isso tá retratado inclusive... é... em um trabalho de doutorado e um trabalho de mestrado, posso até depois se você quiser passar as referências, né, dos conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação a questões ambientais.

P10: Neste projeto?

R10: Nesse projeto, inclusive com terminologias técnicas, né, como que se chama resto de lixo, como que se chama o lixo que está se degradando na lagoa, no rio, entendeu? Então é uma série de termos que os alunos começaram, que eles... existia no livro... é aquela coisa: tem no livro, mas aquilo não tem significado pra mim. E eles começam a atribuir esse significado a partir da experiência deles, né? Então existe realmente essa... eu diria, esse desenvolvimento, essa habilidade de trabalhar com informações. [...] Fizeram eles absorver informações passadas, né?

P11: Em relação à dimensão estética ligada a criatividade sensível... é... compreende aí a capacidade de se relacionar, ordenar, configurar, ressignificar a informação ligada a experiência anterior, individual e única do sujeito ao lidar com os conteúdos de informação e sua maneira de expressar e agir sobre ela no âmbito coletivo. Então, frente à percepção estética estão a reflexão sobre o futuro, a ação social dos indivíduos, preocupados em estabelecer o equilíbrio de relação em que todos ganham e que criam condições de melhoria das realidades... é um

ato da dimensão estética. Você poderia citar algumas ações ligadas a essa dimensão proporcionada no âmbito desse projeto?

R11: Poderia. Eu só acho que ela vai... porque como eu disse, o trabalho em Aquiraz que foi onde a gente teve mais frutos, ele havia iniciado antes do Lucas Para Aprender com o “É Digital”. E aí tem algumas ações que a gente desenvolveu antes e que acho que retrata bem essa dimensão da estética, por exemplo, uma delas foi uma criação de vídeos pelos alunos para exemplificar questões ambientais. Né... então, tem uma série de vídeos que os alunos roteirizaram, participaram da filmagem como atores, fizeram a edição. Então tem historinhas que eles, por exemplo, chegam e jogavam papel no chão e depois eles mesmo se conscientizavam e viram que passaram a usar a lixeira, né... deixaram a torneira do banheiro aberta jogando água e depois fechar. Então vídeos bem pequenos que retratavam o cotidiano deles né... e eles mostravam o antes e o depois, falando dessa conscientização que eles tiveram. Mas eu não vou relacionar isso diretamente ao trabalho do Lucas porque ele começou antes.

P12: Antes, né? E... o senhor falou de um filme, película. É... teve... parece me que o Lucas . também prevê ao final do projeto a elaboração dessa película [...]

R12: Foi. Nós fizemos um documentário do projeto que deve ter em torno de seis, sete minutos e eu posso também te passar isso daí. [...] Que tem apresentando esses resultados.

P13: Aham, entendi. Hoje o projeto... como ficou? Teve a formação dos professores, eu vi que teve uma cerimônia de entrega...

R13: Isso, fizemos mesmo é... entrega da... foi um momento muito bonito principalmente das escolas do interior em que muitos alunos nunca tinham saído da cidade, né? Então foi uma coisa muito emocionante os depoimentos deles.... Porque foi na Universidade, então muitos deles que vieram não somente para a cidade, pra capital, mas vieram dentro da Universidade. Eles tiveram um momento de... aqui na UFC nós temos um espaço chamado Seara Das Ciências, que é um espaço de educação científica. E lá eles fazem um trabalho com teatro científico, tá? Em que os estudantes encenam peças representando conceitos da física, da química, da biologia, então eles tiveram a oportunidade de assistir uma dessas peças. Então foi realmente um momento muito bacana essa cerimônia de certificação. De entrega dos certificados.

P14: E o senhor tem ciência, sabe se continuou esse projeto?

R14: Assim... as ações na escola a gente tem um relato de que continuaram acontecendo. É claro que não tem mais o apoio que tinham da Universidade e até com eu lhe falei: a gente sempre é contactado pelas equipes das escolas no sentido, se assim, “ah... vai ter uma segunda fase?”, “vai ter uma continuidade?”... Quer dizer, desejosos que isso pudesse acontecer, pudesse continuar. Mas assim... houve muitas mudanças, né... depois do término que foi justamente quando a Enel adquiriu a Endesa... então acho que talvez e o próprio país entrou em momento de retração econômica e me parece que essas coisas é... prejudicaram um pouco novas ações. Aquele ciclo que a gente tinha se comprometido foi feito, foi cumprido, né... mas a gente nunca teve uma continuidade disso.

P15: [...] O senhor falou das placas solares... Você pode me descrever o que isso poder ter significado pra comunidade, o que isso mudou para essa comunidade e nas escolas?

R15: É... eu diria que tem duas mudanças. Uma eu queria que é bem pragmática que é a economia de energia mesmo. Em uma das escolas a economia de energia chegou a cinquenta por cento da conta de luz e que é um valor considerável, né... você considerando escolas pequenas, né... então isso é um impacto grande e administrativo. Mas eu acho que a outra foi a consciência que isso gerou... pra oportunidade de gerar essa consciência para os alunos... “Olha, como é importante preservar a energia! Como é importante também se preocupar com questões do meio ambiente, né”, quer dizer, é uma novidade que chega na escola e que ela não é invisível porque ela tá lá, porque ela aparece, e a escola acaba se destacando no meio de outras escolas. “Ah, a minha escola tem uma placa solar... tem algo que é diferente das outras, né?”, então isso gera para os alunos uma motivação... dar essa oportunidade... na época do projeto a gente usou muito isso, né... eu não sei te dizer se hoje continua sendo usada, mas eu diria que tá lá, né... Tá certo?

[...] Posso, posso te passar sim os materiais, viu? As referências que eu tenho, né? Tá certo? Caso você tenha interesse é... como eu disse.. tivemos outras pessoas que participaram e se você tiver interesse também em conversar com elas você me fala e eu passo o contato.[...] Boa sorte e eu gostaria depois de ter acesso aos seus resultados porque é uma abordagem que interessa muito pra gente.

Informante E

P1: Por favor, cuéntame tus experiencias personales y profesionales relacionadas al proyecto LPA y la OEI. Podrías empezar contándome tu historia profesional: como te aproximaste de la OEI y del proyecto LPA, luego, podrías hablar respecto a las actividades de mediación e interacción en el día a día del proyecto en la comunidad. Además, explicar el significado del proyecto para la comunidad iberoamericana, en especial a Uruguay. Cuál es la importancia del proyecto a lo largo de la vida? Podrías aclararme cuales son los elementos de esas experiencias, que son las acciones realizadas en el proyecto LPA, en términos del desarrollo de la competencia y información en las personas o comunidades atendidas, que conéctense con la dimensión técnica (que es “saber hacer”), con la dimensión estética (“la sensibilidad, innovación, transformación”), con la dimensión ética (“virtudes y actitudes para el bien común”), y dimensión política (“la mediación e interacción con el colectivo y con las comunidades”).

R1: Bien, les cuento que yo hace siete años que estoy en esa escuela rural. Cuando vine a la escuela no contaba con ningún medio para poder alumbrarme, solamente se alumbraba con una vela. Después al año siguiente, compramos generadores eléctricos, por lo cual me generaba mucho gasto, por que consumía mucha nafta. Al año siguiente de estar en la escuela, me colocaron una tanda de paneles solares, con lo cual me dieron luz que es de una donación de ANTEL y UTE de acá de Uruguay. Y a poquito tiempo, a los años más o menos, ahí me llegó el proyecto LPA, me colocaron otra tanda de paneles solares sobre el techo de la escuela. [...] Y bueno, que cambios han sido positivos? Todo, digo... la escuela cambió totalmente, por que no solamente por que tengamos como alumbrarnos, sino que podemos tener computadoras como ustedes están viendo, no podríamos estar haciendo esto si no lo tuviéramos, los vecinos a veces necesitan una fotocopia o lo que sea y vienen a la escuela a buscarla. O sea, que no solamente atiende de inmediato a la escuela, sino que también todo lo que respecta a la comunidad educativa, al entorno de la escuela. Ha sido muy favorable desde lo pedagógico, trabajamos con los niños el Plan Ceibal, no sé si ahí tienen esa experiencia o no, trabajamos mucho las plataformas: plataforma CREA, plataforma PAM. Buscamos en los navegadores información, digo, cosas que antes era imposible por que no teníamos ni conectividad en internet ni computadora para podernos hacer todo esto. No sé si me faltó algo, si quieren que agregue algo más.

P2: En que te recibiste? Que estudiaste?

R2: Bueno, mira, yo me recibí el año 2001, he trabajado en escuelas rurales también en tiempo completo y en práctica, pero siempre me dediqué más a la escuela rural, esta es una escuela rural con dos niños; dos niños tiene la escuela, una en nivel tres años y otro en quinto año. Cuando yo vine a la escuela, había cinco niños, pero regresando [7:24 travou], y bueno, ahora estoy con estos dos niños. Yo estudié magisterio para trabajar como maestra, soy maestra rural unidocente con dos clases a cargo.

P3: El desarrollo de habilidades para el uso de la información tiene gran impacto en el rendimiento del estudiante, ya que fortalece su capacidad de acceder, seleccionar, evaluar o incorporar la información, colaborando directamente al crecimiento intelectual. La competencia en información a medida que ayuda a construir nuevos conocimientos, sirve de instrumento para el uso de la información como factor de inclusión social. Consideras que LPA contribuye directamente con el crecimiento intelectual de los alumnos y profesores? En que sentido? Podrías ejemplificar citando actividades practicas realizadas en el ámbito del proyecto?

R3: Bueno, mira, yo considero que sí, que tiene mucha influencia, por que nos permite realizar actividades, por ejemplo, nosotros con esta plataforma CREA que yo les hice mención, podemos trabajar los docentes [travou do 9:11 ao 9:28]. Entonces yo creo que sí, que ayuda mucho el aprendizaje y a su vez facilita los medios, verdad? Y que sí, que ha sido una gran [palavra inaudível] social sin dudas, por que acá el Plan Ceibal se llegó a todos los lugares, independientemente de su posición económica, todos los niños del Uruguay a partir de los seis años tienen su equipo de Ceibal, el cual pueden usar siempre cuando tenga una conexión de Ceibal cercana a su casa, ellos pueden trabajar en su casa del mismo modo que lo pueden hacer en la escuela.

[R3.2 Informante E repete o que havia dito na parte que travou do 9:11 ao 9:28]

En el caso de la zona rural, se dificulta más para, por ejemplo, mandar tareas como yo les explicaba después. Generalmente en los lugares rurales no hay acceso al internet, entonces sí se puede trabajar de forma áulica y que cada niño pueda cumplir con su tarea, pero ya mandar tareas domiciliarias, por ejemplo, basado en la tecnología de la información es más difícil por que los lugares rurales generalmente no tienen acceso al internet. No es como la ciudad, que en la ciudad tienen

una antena Ceibal cercana y pueden conectarse, pero acá en el medio rural eso es una dificultad.

P4: De que manera consideras que el LPA contribuye para la búsqueda de soluciones a los problemas en las comunidades en que el proyecto fue implantado o está todavía siendo implantado, específicamente con lo relacionado al uso de la información?

R4: Bueno, yo te explico. por ejemplo, les cuento algo que me está ocurriendo acá: en esta zona rural los vecinos no cuentan con luz eléctrica en sus hogares tampoco, el único lugar que se cuenta con luz eléctrica es la escuela, entonces en algunas ocasiones ellos vienen a cargar los celulares, por ejemplo, ahora estamos con el proyecto de luz que ya está casi en la etapa final. Entonces, si hay que bajar información de internet vienen a la escuela, si hay que pasar por fax o hay que pasar por e-mail esta información para que llegue en el momento también se pasa desde la escuela, entonces tiene influencia en la comunidad por que ellos tienen acceso al uso de este proyecto, por que sino si no es el proyecto no se daría estas facilidades para la gente de la comunidad.

P5: ¿Sabes algo de red de escuelas de LPA? ¿Si hay una red que se conecta a otros países?

R5: Sí, pero yo generalmente, digo, nunca lo he hecho, no tengo experiencia en esto. Digo... nosotros con escuelas de otros países, mira que esto es la primera que yo lo estoy haciendo, por eso digo "le cedi la entrevista y todo lo demás por que digo, pensé que a lo mejor era bueno un intercambio", pero nosotros así no hemos trabajado, no tenemos esa...yo no tengo esa experiencia.

P6: O sea, no tienen contacto con ninguna escuela del proyecto?

R6: No, nosotros nos contactos con escuelas del departamento del país, pero digo, fuera del territorio nacional no.

P7: Consideras que el LPA contribuye para en proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos? De que manera? Les ayudan a estudiar con independencia, planear, convivir y relacionarse en grupo? Les ayudan a conocer y aceptar opiniones ajenas? Les ayudan a usar de manera adecuada los recursos informacionales, teles como las bibliotecas y otras fuentes de consulta? Les ayudan a desarrollar el pensamiento critico y el placer por la lectura? Les ayudan a conseguir autonomía en el proceso de construcción del conocimiento y a aprender a trabajar de manera colaborativa en red?

R7: Sin haber duda, a los niños les gustan mucho más este sistema de trabajo que el trabajo tradicional que teníamos nosotros, por qué... es más, ellos aprenden más fácilmente y comparten ese aprendizaje con

nosotros los docentes. A veces nosotros los docentes nos cuesta un poco más acostumbrarnos al trabajo desde la informática, en un comienzo se dio que nuestro país, cuando era ya con varios años de antigüedad en el trabajo, se negaba a este trabajo desde la informática, cosa que poco a poco se ha ido concertando y con total normalidad, pero costó, costó mucho ese cambio y sin haber duda que sí, los niños aprenden a ser críticos, a buscar la información, a ser selectivos, comparten la información, ellos conocen que medio usar para que sea más rápida esa información, sea e-mail, sea otras plataformas, no sé. Ellos conocen y les gustan y sin duda que ha sido una gran revolución esto para ellos.

P8: Me puedes ejemplificar actividades desarrolladas en clase (o fuera de ella) en que trabajas con tus alumnos el acceso a la información. Como les enseña a buscar informaciones para sus búsquedas o cualquier otro tipo de información?

R8: Bien, mira... nosotros tenemos una plataforma que se llama plataforma PAM, en la cual trabajamos todo lo expedido con la matemática, también hacemos evaluaciones en línea, así llamamos que son ya evaluaciones estipuladas por un sistema y tenemos un periodo de ejecución de las evaluaciones y todas las escuelas tenemos la misma evaluación para el mismo grado. Bueno, como los enseñamos? Bueno, los enseñamos a buscar información, a buscar cual es la... digo, a seleccionar cual es la más adecuada, digo, que no sea la primera información a que yo voy a recurrir, también los enseñamos a trabajar en los [palavra incompreensível] a buscar esa información, a seleccionarla, copiarla, pegarla, buscar imágenes, adherirse a esa información, hacer esquema, digo desde la escritura, hacer resúmenes, hacer esquemas, hacer mapas conceptuales, lo trabajamos de diversas formas, pero generalmente trabajamos ya te digo... desde creados, que son cursos, que son proyectos que se trabajan, digo... de todas las áreas y lo compartimos con otros docentes y a subir con otros niños de otras escuelas, se interactúan entre escuelas y entre docentes, no con escuelas de otros, a mí no me...[travou do 18:52 ao 19:00] con escuelas de otro país.

P9: De que manera el entrenamiento hecho con los profesores, cuando el proyecto fue implementado, les ayudó a desarrollar las actividades con los alumnos en clase?

R9: Bueno, la verdad que nosotros tuvimos poca formación por que, digo... este... se ha ido haciendo, sí, año a año se va fortaleciendo esta información que tuvimos recibiendo. Ya digo, hemos aprendido más

sobre mensaje del error y sobre la practica y con los mismos niños por que los niños tienen mucho más conocimiento que los adultos, han tenido oportunidad desde muy pequeñitos a usar esos medios de comunicación y información y... ha sido una experiencia muy linda. La verdad que yo me quedo mil veces con este nuevo sistema, digo... por que el niño se motiva de otra manera, este... a ellos les decir “ abrí las maquinas, vamos a tocar la maquina” y es el momento clave para ellos, es de la forma que nos puede explotar un poco más de conocimiento el niño, por que a veces no es que no sepa ni que no... pero se niega a hacerlo por que no quieren escribir o por que son un poco más de prolijos, por un montón de causas [20:28 não se entende] desde la forma tradicional que teníamos nosotros, pero desde las maquinas, desde la [ECSO], o ejemplo, antes de surgir la [ECSO] ya se venía implementando eso desde la informática, y las escuelas urbanas tenían por ejemplo cierto día, cierta hora, toda una clase en la sala de informática y ahí los profesores iban enseñando tanto el niño como los docentes a realizar estas actividades, verdad? Este, desde ahí ellos tuvieran un poco más de formación, desde las escuelas, desde la [u] , ahora, este... cada computadora o cada tablet que le entrega Plan Ceibal viene acompañada de un instructivo lo cual ellos aprenden de forma rápida a manejarla y no presentan dificultad ninguna para sus...

P10: Hubo un entrenamiento con los profesores cuando empezó el proyecto?

R10: De los docentes sí. Los docentes recibimos información, recibimos curso para aprender a usar las máquinas y todo eso, ahora... en el aula no, en el aula somos nosotros los docentes que hemos ido enseñando, lejos de su máquina.

P11: [...] como fue el curso de los docentes...

R11: Bueno, acá nosotros tenemos dinamizadoras de Plan Ceibal, este... que están siempre a las ordenes en inspección [22:26 travou] no sé, si vamos a hacer por ejemplo jornada de salud y queremos hacer una actividad relacionada con la salud, basado en búsqueda de información o en actividades que haya en los portales, en los diferentes portales, ellas vienen y trabajan ellas con los niños. Nosotros tenemos acceso a ellos en el momento que nosotros precisemos, que tenemos una duda o no sabemos como trabajar en una actividad o planificamos una actividad diferente y no sabemos bien como realizarla, es solamente ir a inspección y contactarnos con las dinamizadoras y te dan el apoyo que se necesita.

Informante F

P1: Por favor, cuéntame tus experiencias personales y profesionales relacionadas al proyecto Luces para Aprender y la OEI. Podrías empezar contándome tu historia profesional, como te aproximaste de la OEI y del proyecto Luces para Aprender, luego podrías hablar al respecto de las actividades de mediación e interacción en el día a día del proyecto en la comunidad, además explicar cuál es el significado del proyecto para la comunidad ibero-americana, en especial a Uruguay, y cuál es la importancia del proyecto a lo largo de tu vida. Podrías aclararme cuales son los elementos de esas experiencias (acciones realizadas en proyecto Luces Para Aprender) en términos de desarrollo de la competencia e información en las personas o comunidades atendidas que conéctense con la dimensión técnica (saber hacer), con la dimensión estética (sensibilidad, innovación, transformación), con la dimensión ética (virtudes y actitudes para el bien común) y dimensión política (mediación e interacción con el colectivo, con las comunidades)

R1: Mi nombre es G. M., maestra con cargo interino, trabajo en el área rural desde el año 2011, elegí esta escuela a partir del año 2017 y este año 2018 nuevamente llego a ella. La escuela 77 de Tapes Grande se encuentra a 72 kilómetros de la ciudad de Minas, capital del departamento de Lavalle. Vivo en la escuela con una niña de dos años, que la pude traer a contar con luz eléctrica y poder brindar así todas las comodidades y satisfacer las necesidades que requiere. Bueno, esta localidad está dentro del 1% del Uruguay que no cuenta con luz eléctrica, indudablemente la falta de este recurso condiciona la vida de la gente, del entorno en el sentido que de un modo u otro sin este proyecto, las personas sin el proyecto LPA se encontraban rezagadas, limitadas en su hacer diario, en su vida. Todo este devenir social-tecnológico-comunicacional que estaba sucediendo no era parte de la vida de las personas al no poder contar con un recurso tan básico como es la luz. En cuanto al proyecto, me interioricé de el cuándo comencé a trabajar en esta escuela, fueron los mismos vecinos quienes me acercaron y contaron como había sido el proceso, pues en la comunidad ha sido un cambio significativo el poder acceder a todos los recursos que el proyecto habilita. Por ejemplo, la bomba de agua, que es también parte del proyecto, gracias a eso contamos con agua potable en la institución. En el inicio del año electivo, este año, había mucha seca por que llovió muy poco, y si viene algún vecino que no contaba con agua, la escuela

sí debido a la unidad de su ministro que funciona con un panel solar, la luz eléctrica ha potenciado el rol de la escuela como agente socializador, hacemos más reuniones, más talleres, contamos con un horario más flexible y disponible, ya que no debemos restringirnos a un horario tan agotado, solo a las horas luz... se puede acceder a proponer reuniones y talleres en horas en la tarde que es cuando las personas regresan a su casa, la mayor parte de las personas trabajan en el campo. En cuanto las propuestas pedagógicas, se han enriquecido notablemente. Todos los recursos que nos ministra la red están a disposición de los alumnos cuando antes no era así, para abordar un contenido podemos partir videos, ver películas, escuchar música, acceder la plataforma, integrar proyecto con otras escuelas a través de la red, utilizar todas las actividades que viene al Plan Ceibal. A su vez los papás al saber del entusiasmo, las ganas de aprender y la alegría, los niños participan con gusto, compromiso y responsabilidad y lo demuestran al estar siempre atentos a las necesidades de la institución, dispuestos a trabajar, a proponer, como mejorar la escuela, que es lo que necesitamos, siempre ellos están atentos y con ganas de acercarse. Entonces, la escuela se trasformó en un lugar donde se disfruta, donde se trabaja, donde hay alegría, entonces el proyecto del LPA yo lo relaciono con ganas, entusiasmo, alegría, compañerismo, solidaridad. Que significa el proyecto? Significa desarrollo, acceso a la cultura. Por que el niño que no tiene luz no tiene las mismas posibilidades que aquellos chicos que sí la tienen? Por eso el proyecto LPA es tan importante, porque garantiza de una manera la plena vigencia de los derechos humanos al promover la igualdad de oportunidades. Como fomentamos el desarrollo de las competencias? Bueno, a través del aprendizaje colaborativo, la participación, por la puesta en marcha del proyecto por parte de los equipos multidisciplinarios con los que contamos, así aumentamos el interés, la motivación y sobretudo el sentido de pertenencia, en este caso, con el campo.

P 2: El desarrollo de habilidades para el uso de la información tiene un gran impacto en el rendimiento del estudiante, ya que fortalece su capacidad de acceder, seleccionar, evaluar e incorporar la información, colaborando directamente al crecimiento intelectual. La competencia en información a medida que ayuda a construir nuevos conocimientos, sirve de instrumento para el uso de la información como factor de inclusión social. Consideras que Luces para Aprender contribuye directamente con el crecimiento intelectual de los alumnos y profesores?

En qué sentido? Podrías ejemplificar citando actividades prácticas realizadas en el ámbito del proyecto?

R2: Bueno, creo que Internet es un poderoso instrumento para el proceso de información, porque facilita el aprendizaje mediante el uso de materiales interactivos, además añade la posibilidad de acceder a todo tipo de información y sobretodo abre un canal permanente entre los alumnos y nosotros los maestros. Creo que es indispensable que cada niño esté en contacto desde temprana edad con las TIC's, que tengan todos los niños las mismas oportunidades reales para desarrollar su capacidad intelectual para después progresar en la sociedad actual, cuyo eje fundamental hoy es la información, y las actividades prácticas que nosotros podemos realizar es buscar información, visualizamos videos, participamos de plataformas digitales, accedemos a las bibliotecas, como las de plan Ceibal que son bastante completas, podemos escuchar música, recrear acontecimientos históricos, visitar museos, utilizamos simuladores para los experimentos, recreamos también muchas veces procesos naturales a través de las animaciones creadas muchas veces por los propios niños.

P3: Referente al uso de las TIC's en las comunidades escolares del Luces para Aprender, se usa apenas el acceso del hardware (computadores) o también son trabajados elementos de software (programas), de los cuales contribuyen para la creación de contenidos?

R3: Sí, hemos incursionado en [scratch y tortugart], que son las actividades más accesibles para ellas, si bien les gusta y han hecho los primeros pasos en programas, después no hemos continuado profundizando porque no he visto que les interesa. Sí les gusta una primera vez, un segundo, quizás un tercer acercamiento, pero hasta ahí hemos llegado y uno siempre trata de guiar el niño y ver qué es lo que le interesa, hasta ahora eso, yo creo que las actividades de programación hay niños que les gusta y las continúan, en este caso hemos llegado hasta cierto paso de la secuencia.

P4: Consideras que el Luces para Aprender contribuye para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos? De qué manera? Les ayudan a estudiar con independencia, a planear, convivir y relacionarse en grupo? Les ayudan a conocer y aceptar opiniones ajenas? Les ayudan a usar de manera adecuada los recursos informacionales, tales como las bibliotecas y otras fuentes de consulta? Les ayudan a desarrollar el pensamiento crítico y el placer por la lectura? Les ayudan a conseguir

autonomía en el proceso de construcción del conocimiento y a aprender a trabajar de manera colaborativa en red?

R4: El proyecto sí contribuye al proceso, pues da accesibilidad a la apropiación de todo este caudal de conocimiento que la red dispone, sin ese recurso los niños quedan a margen limitados a todo lo que es el área del conocimiento, LPA amplia, diversifica y enriquece esos caminos de llegada a la información que el niño puede tener.

P5: Me puedes ejemplificar actividades desarrolladas en clase (o fuera de ella) en que trabajas con tus alumnos el acceso a la información. Como les enseña a buscar informaciones para sus pesquisas o cualquier otro tipo de información?

R5: En realidad, el acceso a la información siempre está. Al principio de cuando nos distribuían las computadoras, uno la restringía a determinados días, en un horario, pero ahora no, ahora es un recurso que está siempre presente, es como el cuaderno de clase, a toda hora, en todo momento del proceso utilizamos la computadora. Ya no podemos imaginarnos sin tener ese recurso, es un elemento más y obviamente que modificó ese proceso que ahora no es solo alumno/maestro, sino que ahora es alumno/maestro y el acceso a la información. Nosotros nos enfocamos para cómo hacemos, nosotros guiamos a que la niña adquiera las habilidades básicas, por ejemplo, nos enfocamos en una idea específica, después utilizamos términos claves, conocemos los sinónimos, otras formas alternativas de ingresar aquello que buscan, seleccionamos la información, bueno, el resultado que encontraste es el mejor? Hay otro? Entonces uno va guiando al niño a aprender a usar todo lo que tiene que ver con las habilidades básicas de la alfabetización digital. Nos apoyamos en el programa de educación inicial y primaria para el abordaje de las actividades, en él se establecen lineamientos claros que orientan nuestro trabajo y establecen contenidos que debemos enseñar en cada grado desde el ámbito digital, desde primaria se nos brindan espacio para estar actualizados, por ejemplo: talleres, cursos virtuales, actividades de agrupamiento. Contamos también con un grupo de maestras de apoyo dentro del área de tecnología, al cual podemos acudir cuando tenemos dudas o queremos llevar adelante algún proyecto. Una vez al año se realiza en Minas un encuentro que se llama la Feria Ceibal, donde podemos mostrar todo lo que aprendimos utilizando la tecnología, ese instante es un momento enriquecedor porque podemos ver otras iniciativas y aprender de ese intercambio que se genera, en este momento tenemos pensado participar en un club de arte llevado adelante

por la dirección sectorial de integración educativa y siempre teniendo en cuenta las posibilidades que nos presentan.

P6: De qué manera el entrenamiento hecho con los profesores, cuando el proyecto fue implementado, les ayudó a desarrollar las actividades con los alumnos en clase?

R6: Bueno, les enseñamos a una navegación segura, las niñas saben que no deben escribir en internet, ni su edad, ni teléfono, ni la dirección, ni tampoco publicar fotos, procuramos tener siempre actualizados los programas de seguridad y ponemos a disposición, tanto de alumnos como de padres, contenidos didácticos que les permiten guiar a los niños a hacer un uso seguro de la tecnología. Acá en Uruguay, en el año 2008 se promulgó una ley de protección de datos personales en la cual se establece que los datos personales constituyen un derecho amparado en la Constitución. Toda esa información se la acercamos a los niños en un lenguaje que sea accesible a través de juegos, de historitas, de actividades para que conozcan su derecho. Otra iniciativa, por ejemplo, donde el internet es muy importante, estamos en Uruguay con todo lo que tiene relacionado al empoderamiento del género, ahora el 26 de abril se conmemora el día internacional de las niñas en las tecnologías de la información y la comunicación, que las niñas tengan conocimiento que ese ámbito digital en el cual actualmente, según los estudios, está ocupado por 80% del género masculino, que las niñas empiecen a concientizar sobre eso para poder cambiar es fundamental, y es a través del acceso a la información que ellas pueden ser protagonistas de ese cambio.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL

Pesquisador: ELIZETE VIEIRA VITORINO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76169417.9.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.390.956

Apresentação do Projeto:

O trabalho intitulado AS DIMENSÕES DA COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NO PROJETO LUCES PARA APRENDER DA ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) NA PERSPECTIVA DA VULNERABILIDADE SOCIAL é um projeto de mestrado da acadêmica Tânia Regina de Brito, sob orientação da Professora Elizete Vieira Vitorino, do Programa de Pós graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação. Realizará entrevistas com os sujeitos ligados ao projeto LPA no Paraguai e técnicos da OEI em Madri, Paraguai e Brasil para compreender a competência em informação como processo de busca de informação para a produção do conhecimento, democratização da informação e combate às vulnerabilidades sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a presença da competência em informação e a configuração de suas dimensões técnica, estética, ética e política nas ações e nos projetos promovidos pela Organização de Estados IberoAmericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), em especial, em projeto intitulado Luces para Aprender (LPA) que leva energia elétrica e internet a escolas de regiões distantes da ibero-américa, identificando-as como agentes facilitadores para a promoção da educação e aprendizagem ao longo da vida dos grupos sociais menos favorecidos dessas regiões.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Retoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.390.956

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram descritos como mínimos e referentes a possível desconforto e cansaço durante a entrevista. Como benefícios indiretos, o desenvolvimento da pesquisa poderá proporcionar uma maior familiaridade com a aproximação das temáticas propostas, ou seja, competência em informação, vulnerabilidade social e as minorias étnicas, com vistas a torná-las mais explícitas dentro da área da Ciência da Informação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O Projeto trata de tema revelante e necessário de ser investigado, visto a sua pouca exploração na literatura.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Folha de Rosto está devidamente assinada e carimbada pela coordenadora do Programa de Pós graduação em Ciência da Informação do Centro de Ciências da Educação.

A Declaração da ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI) está assinada e carimbada pelo coordenador de desenvolvimento e cooperação técnica da instituição, declarado como representante legal da mesma.

A presente versão do TCLE está em conformidade com as exigências da Resolução 510/16 do CNS.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente versão do Projeto e do TCLE estão em conformidade com as exigências da Resolução 510/16 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_964520.pdf	31/10/2017 17:52:06		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_OEI_ASSINADA_CARIMBADA.pdf	31/10/2017 17:35:21	TANIA REGINA DE BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_REFORMULADO_COMITE_DE_ETICA.odt	31/10/2017 17:31:53	TANIA REGINA DE BRITO	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesa@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 2.390.966

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PRJETO_VERSAO_COMITE_EDITAD O.odt	31/10/2017 17:26:06	TANIA REGINA DE BRITO	Aceito
Outros	Carta_resposta.odt	31/10/2017 17:21:54	TANIA REGINA DE BRITO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_explicativa_da_Instituicao_ OEI.pdf	31/10/2017 17:18:55	TANIA REGINA DE BRITO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_TANIA.pdf	28/08/2017 15:15:42	TANIA REGINA DE BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 21 de Novembro de 2017

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vítor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO B – Ficha de actividades para alumnos

LUCES PARA APRENDER

FICHA 4

ALUMNOS

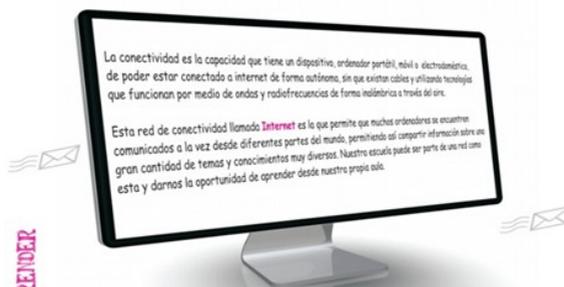


8 = 11

Conecta tu escuela

Ficha 4

Cuando hablamos de conectividad nos estamos refiriendo a un mundo de posibilidades. A una forma de viajar y comunicarnos a través de todo el mundo sin movernos de casa.



LUCES PARA APRENDER

A través de este medio de comunicación es posible estar en contacto con muchos amigos en diferentes países del mundo, aprendiendo de diversas culturas, con intereses y costumbres parecidos o no a los nuestros. Es muy importante que respetemos esta comunidad virtual, igual que respetamos nuestro propio entorno o comunidad real, ya que la convivencia con otras personas de culturas distintas a la nuestra puede ser muy enriquecedora. De esta forma podemos aprender los unos de los otros y también compartir lo que sabemos con muchas personas de todo el mundo.

Conecta tu escuela

Lo que también debemos saber

- Tener acceso a esta forma de comunicarnos y aprender nos facilita muchas tareas. Sin embargo, no debemos olvidar que es en nuestro trabajo diario, en la escuela, donde podemos mostrar lo que hemos aprendido día a día.
- No toda la información que existe en internet es completa, correcta o adecuada, es muy importante que nuestros profesores nos ayuden a seleccionar los mejores contenidos.

LUCES PARA APRENDER

Algunas de las tareas que podemos hacer a través de este medio son:



- Buscar información sobre los diferentes temas que estudiamos en clase.
- Seleccionar junto a nuestros profesores la información más útil para cada tema que vamos a trabajar.
- Organizar actividades diarias, tareas, exámenes, etc.
- Escribir nuestros propios trabajos para compartirlos en clase.
- Comunicarnos entre compañeros y profesores.
- Informarnos acerca de actividades de nuestra escuela y comunidad.
- Los profesores pueden conocer y registrar lo que hemos aprendido, para ayudarnos a mejorar.



Conectémonos al conocimiento

Muchas veces nos hemos hecho preguntas sobre el mundo que nos rodea y no sabemos dónde buscar o cómo encontrar respuestas a nuestras preguntas. Ahora, sin embargo, podemos resolver esas cuestiones que alguna vez nos hemos hecho y que nos gustaría responder.



LUCES PARA APRENDER

FICHA 4

B
 R
 O
 O
 H
 E
 S
 O
 S
 O
 S
 O
 S
 O
 S



8 = 11

Conecta tu escuela

Ficha 4

Es indudable la importancia y los beneficios que tienen en la actualidad el uso de las tecnologías de la información y la conectividad en el desarrollo de nuestra sociedad. Las llamadas TIC o tecnologías de la información y la comunicación, que poco a poco se están integrando en las escuelas, gozan de muchas ventajas para toda la comunidad educativa si se logra incorporar como una herramienta habitual en el desarrollo de sus actividades.



Oscar Javier Estupiñán

El uso de las TIC en las aulas ayuda a disminuir la *brecha digital* que existe entre diferentes lugares del mundo, proporcionando más y mejores condiciones de igualdad y calidad en la educación de los sectores más desfavorecidos.

Esta forma innovadora de aprender posiciona al alumno en primer plano, como constructor de su propio aprendizaje, participando activamente e interactuando con diferentes lenguajes como el visual, auditivo y/o escrito de forma simultánea.

Las tecnologías avanzan cada día con más rapidez y muchas veces nos sentimos inseguros al utilizarlas. Sin embargo, será su uso permanente lo que podrá acercarnos a ellas y ayudarnos a descubrir que es una herramienta útil con grandes beneficios.

Algunos de los beneficios para la comunidad educativa son:

- Proporciona motivación a los alumnos para aprender de manera atractiva e interactiva.
- Favorece el interés por la investigación al disponer de gran diversidad de temas, incentivando la capacidad de iniciativa personal y la creatividad.
- Facilita la conexión con diferentes realidades y culturas, promoviendo la tolerancia y el respeto a la diversidad.
- Estimula la autonomía y la organización de las propias actividades.

Conecta tu escuela

También nos encontramos a veces con algunas dificultades que como docentes debemos prestarles atención con la finalidad de evitarlas o mitigarlas todo lo posible:

- Las distracciones, que genera tener gran cantidad de información y actividades a disposición, pueden desviar la atención de la tarea programada.
- La fiabilidad de la información en muchas ocasiones no es adecuada, motivo por lo que se necesita aprender a buscar en sitios web fiables y seguros.
- La utilización constante de las herramientas informáticas en el día a día del alumno podría provocarle aislamiento al abandonar otras vías de comunicación, fundamentales en su desarrollo social y formativo. No podemos anteponer la relación virtual a la relación personal, por tanto, debemos educar y enseñar a nuestros alumnos que es tan importante la utilización de las TIC, como el aprendizaje y la sociabilidad con su entorno.

Finalmente, abriremos nuestra escuela al mundo y a las diversas oportunidades de aprendizaje que no solo favorecerá el conocimiento conceptual, sino las distintas formas de desarrollo integral en nuestros alumnos, repercutiendo en toda la Comunidad.

Recursos web

- Página web sobre conectividad en el aula:
<http://humanismoyconectividad.wordpress.com/2010/05/27/el-aula-magica/>
- Vídeos sobre cómo funciona internet en red:
www.youtube.com/watch?v=6sgjWT1FKO4
www.youtube.com/watch?v=WmOFKbunP_Y&feature=related
- Web acerca de preguntas y respuestas de temas diversos:
www.planetacurioso.com/categoria/por-que/
www.losporque.com/
www.porque.es/
- Página web educativa para padres e hijos:
www.educapeques.com/

Objetivos

- Utilizar los recursos tecnológicos en el aula.
- Interesarse por investigar temas diversos.
- Identificar al profesor como un guía para aprender.
- Valorar las inquietudes e intereses propios y de otros compañeros como válidos para la comunidad educativa.

Conecta tu escuela

Ficha 4

Metodología

- Revisar junto a los alumnos el contenido de la ficha destacando la gran utilidad del panel solar como recurso tecnológico en las escuelas sin luz.
- Animar a los alumnos a preguntarse sobre nuestro entorno. Se pueden sugerir algunas preguntas. Algunos ejemplos de preguntas curiosas e interesantes para los alumnos pueden ser: "¿Por qué las flores tienen perfume?" o "¿Por qué la aurora boreal se produce en los polos?" (Las respuestas se encuentran en las páginas web sugeridas en el apartado de Recursos web).
- Proponer a los alumnos la actividad "El libro de las preguntas curiosas".
- En el transcurso de una semana se recogerán las preguntas de los alumnos acerca de lo que les gustaría saber sobre los diferentes temas y las que quieran agregar sobre las escuelas hermanas. Todas ellas se anotarán en el ordenador en un archivo Word disponible para todos.

Algunas de las preguntas sugeridas para complementar el proyecto pueden ser:

- ¿En qué país está ubicada la escuela hermana? ¿En qué zona o población?
- ¿Cuáles son las características más importantes de ese país? (Por ejemplo: clima, fauna, población, comida típica, bandera, etc.).
- ¿Cuál es su fiesta más importante?

Para iniciar la actividad:

Durante el horario en el que la clase tenga acceso a los ordenadores se escogerá una pregunta para investigar. El alumno que la formuló junto a su profesor guía destinarán un tiempo para buscar la respuesta más adecuada y fiable en internet. Es necesario que el profesor supervise que las respuestas no sean demasiado extensas y la información sea adecuada al nivel de comprensión de los alumnos. Es el momento adecuado para enseñar al alumno los sitios más recomendados, la mejor manera de buscar información y también observar el manejo que tiene él del recurso, las dificultades presentadas, así como su autonomía y responsabilidad en el uso de la tecnología.

Para continuar:

Se podrá destinar un tiempo determinado para que varios alumnos (según la disponibilidad de ordenadores) de forma simultánea se dediquen a buscar respuestas a las preguntas recogidas en el libro. El docente podrá apoyar el trabajo de los alumnos cuando ellos lo requieran.

Se sugiere clasificar las preguntas por temas, por ejemplo las relacionadas con costumbres, naturaleza y geografía, etc.

Es muy importante que una vez por semana se compartan las repuestas encontradas. El alumno que haya hecho la investigación se encargará de relatar a sus compañeros lo que ha averiguado.

Conecta tu escuela

Al terminar de responder las preguntas recogidas al principio de la actividad, se podrá imprimir una copia para que forme parte de la biblioteca del aula o de la escuela, así los alumnos podrán llevar el libro a casa para mostrarlo a su familia.

Tiempo estimado

- Una sesión para revisar la información de la ficha, responder las dudas que surjan y proponer la actividad "El libro de las preguntas curiosas".
- Según la disponibilidad de ordenadores:
Apuntar las preguntas recogidas durante la semana en el archivo del libro (de 10 a 15 minutos una vez por semana) hasta que las preguntas de todos los alumnos de la clase sean recogidas (3 preguntas de cada uno).
- Una vez por semana se destinará, aproximadamente, 15 minutos de una sesión para que el alumno exponga a sus compañeros la pregunta que ha investigado y su respuesta.

Evaluación

- Se sugiere realizar un registro en el cuaderno de observaciones de las dudas que surjan en los alumnos al inicio de las actividades y de los avances que se alcancen en el transcurso de su evolución.
- Se observará el nivel de participación e interés por proponer preguntas, por lo que se puede evaluar sus intereses y experiencias, siendo una información muy valiosa para ajustar la actividad, el tiempo destinado o enlazarla con otras tareas de clase.
- Se considerará la actitud y el manejo de los recursos tecnológicos que tienen los alumnos, lo que permitirá guiar el proceso para lograr que ellos realicen un uso útil y responsable de los mismos.

Proyecto de investigación: Orientaciones

- Para realizar el mapa, se puede extraer un modelo de internet si no se tiene alguno disponible, aunque se sugiere que los alumnos participen en el desarrollo de toda la actividad.
- Con la intención de conocer el entorno y la cultura en la que habita su escuela hermana, se podrá averiguar algún elemento típico para dibujarlo en el mapa.
- Para promover el intercambio de experiencias entre las escuelas hermanas de forma más cercana, se propone hacer un dibujo de sí mismo junto con la experiencia que se haya elegido, para enviarlo a los compañeros de la escuela hermana.
- Se podrá escribir la pregunta en el papel escogido incluso decorarlo antes de confeccionar el avión.