

# Competência informacional de agentes envolvidos no Ensino a Distância da Universidade Federal de Goiás – Brasil

---

## Resumo

Este estudio analiza la competencia informacional de los agentes que participan en la educación a distancia en la Universidad Federal de Goiás. Por lo tanto, se realizó un estudio de caso con los funcionarios - coordinadores, tutores y ayudantes de biblioteca - el apoyo a la educación en 26 centros de apoyo presencial distribuidos en todo el Estado de Goiás. Para la recolección de datos, se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas, guiados por los estándares de ACRL, enviados por correo electrónico a un total de 193 encuestados. La investigación ha demostrado que las declaraciones de los participantes tenían características de la mayoría de los temas, de conformidad con las normas establecidas por la ACRL para la educación superior, pero había algunos aspectos de la conducta expresada por los encuestados que se debían analizar en comparación con los parámetros establecidos por las normas de ACRL. Para alinear el nivel de comportamiento de los encuestados se sugirió la creación de cursos para este grupo de actores, con enfoque de educación a distancia en el comportamiento de la información y la estandarización del trabajo académico y científico.

**Palavras-Chave:** competencia informacional, educación a distancia. Os tutores. Ayudantes de biblioteca.

## Information literacy of agents involved in Distance Education patterns of the Federal University of Goiás-Brazil

### **Suely Gomes**

Doutora em Ciência da Informação.  
Professora Associada da Universidade  
Federal de Goiás  
suelyhenriquegomes@gmail.com

### **Janaina Fialho**

Doutora em Ciência da Informação  
Professora Adjunta da Universidade  
Federal de Goiás  
janafialho@hotmail.com

### **Elder do Couto Silva**

Graduado em Biblioteconomia  
Universidade Federal de Goiás  
ecoutos@gmail.com

## Abstract

This paper analyzes the information literacy of agents involved in distance learning at Federal University of Goiás. To achieve the purpose, it was conducted a case study with the coordinators of the polo, tutors and library assistants - by supporting

**Cómo citar este artículo:** GOMES, Suely, FIALHO, Janaina y SILVA, Elder do Couto. Competência informacional de agentes envolvidos no Ensino a Distância da Universidade Federal de Goiás – Brasil. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 2013, vol. 36, n° 1, pp. 47-62.

Recibido: 2012-09-15 / Aceptado: 2012-12-12

education in 26 support poles distributed throughout the State of Goiás. For data collection was used questionnaires with closed questions, sent by e-mail to a total of 193 surveyed. The survey showed that participants had features in most of the issues, consistent with the patterns created by ACRL for higher education, however there were standards to which the behavior expressed by respondents were not consistent with the parameters set by the standards. As suggestion for bringing the level of literacy of the respondents suggested the creation of courses for teachers addressing the information literacy and standards for academic research.

**Keywords:** information literacy, listance learning, tutors, library assistants.

## Introdução

A educação sempre foi um desafio para a sociedade. As soluções para atender a demanda por inclusão, autonomia e promoção de uma educação continuada (*learning for life*) de um número cada vez maior de pessoas em todos os níveis passam pela criação de novos espaços e dinâmicas de aprendizagem. Segundo Rocha (2011, p 13), “as distâncias geográficas, a falta de oportunidades educativas, as condições socioeconômicas e os altos investimentos públicos demandados são alguns dos fatores que têm impedido, ou pelo menos retardado, o processo de democratização e acesso ao ensino”.

A Educação a Distância (EAD) está entre as alternativas para responder à crescente necessidade social de proporcionar educação àquela parcela da população que não é adequadamente atendida pelo sistema tradicional de ensino. Essa modalidade de aprendizagem surge para fazer frente à problemática de educação de adultos e sua origem pode ser atrelada aos cursos por correspondência - séculos XIX e XX, sendo que a comunicação entre o estudante e o professor se dava via serviços de correios (MUELLER, 2000). Por sua origem, a EAD é entendida como uma forma de ensino não-tradicional ou como uma modalidade de ensino independente, na qual o estudante tem certo grau de autonomia para decidir o tempo e o local de estudos (FREITAS, 2005).

Os avanços tecnológicos nas áreas de comunicação e informação tiveram, sem sobra de dúvidas, um papel preponderante na evolução da educação a distância, marcando, inclusive, gerações distintas dessa modalidade de ensino. Segundo Rodrigues (1998), estamos, a partir da década de 1990, vivenciando a terceira geração

de EAD. Essa geração é baseada no uso intensivo das novas tecnologias de informação e comunicação, com suas redes de conferência por computador e estações de trabalho multimídia.

Considerando que “a principal característica da Educação a Distância está em possibilitar autonomia e independência de aprendizagem do aluno adulto” (WEDEMEYER; MOORE, citados por CASTRO, s.d., p. 1) e que essa modalidade atualmente está intrinsecamente atrelada à dinâmica inaugurada pela internet, é indiscutível que ela instaura e depende de uma nova cultura de aprendizagem e uma nova mentalidade na relação aluno-professor, conforme discutido por Pozo (2004).

Tal cultura da aprendizagem requer de alunos e professores, no mínimo, cinco tipos de capacidades para a gestão do conhecimento: competência para a aquisição de informação; competência para a interpretação da informação; competência para a análise da informação; competência para a compreensão da informação e; competência para a comunicação da informação (POZO; POSTIGO, 200 apud POZO, 2004).

Para promover esse conjunto de competências, emerge na década de 1970, o conceito de *information literacy* (IL)<sup>1</sup>. O IL passa a ser um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de importante competência em informação que permitirá ao cidadão lidar, de forma autônoma, com a grande avalanche de informações característica da sociedade contemporânea.

Todavia, mudar as formas que os alunos lidam e aprendem com as informações disponibilizadas em ambientes virtuais requer também mudar as formas de ensinar de seus professores, conforme já alardeado por Pozo e Pérez Echeverría (2001).

É nessa perspectiva que o presente estudo propõe levantar a competência informacional do corpo pedagógico

1 Autoras como Dudziak (2003, p. 24), Campello (2003, p. 30) e Melo e Araújo (2007, p. 187) informam que o movimento surgiu inicialmente nos Estados Unidos, na década de 70. Apareceu pela 1ª vez em um documento intitulado *The information service environment relationships and priorities*, elaborado, em 1974, pelo bibliotecário americano Paul Zurkowski. O autor do documento defendia a importância do desenvolvimento de técnicas e habilidades, ou seja, competência no uso das ferramentas para a busca de informações que subsidiassem decisões no ambiente de trabalho.

gico e técnico que atua nos pólos de apoio presencial para a educação a distância (PAPs) parceiros da Universidade Federal de Goiás (UFG). Trata-se de uma pesquisa fenomenológica pautada na declaração dos indivíduos pesquisados. O foco na auto-avaliação se torna importante uma vez que o modo como o sujeito se avalia influencia suas atitudes e comportamentos frente às situações vivenciadas no seu cotidiano. Além disso, os resultados aqui apresentados poderão estruturar intervenções futuras na formação continuada de coordenadores de pólo, orientadores acadêmicos, tutores presenciais e bibliotecários ante ao desafio de promover o letramento informacional e, conseqüentemente, a autonomia do aluno da educação a distância. O pressuposto é de que esses atores são agentes fundamentais para o desenvolvimento da competência informacional do corpo discente inserido na modalidade EAD.

Assim o problema da pesquisa pode ser expresso da seguinte forma: qual a avaliação que coordenadores de pólo, orientadores acadêmicos, tutores presenciais e auxiliares de biblioteca da educação a distância da UFG fazem da sua competência informacional?

## Alfabetização, letramento e competência informacional: por uma distinção conceitual

O termo *information literacy* foi traduzido para o português do Brasil como alfabetização informacional, letramento informacional e competência informacional. A profusão terminológica reflete a falta de consenso na área quanto à melhor tradução para a expressão inglesa. Frente à falta de consenso conceitual na literatura nacional brasileira envolvendo os termos acima citados, opta-se, para fins da presente pesquisa, por tomá-los como categorias inter-relacionadas, porém distintas.

Neste sentido, no contexto aqui apresentado, o termo letramento informacional é utilizado para designar os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem durante o período de escolarização da criança ou do jovem voltados para o desenvolvimento de determinado conjunto de habilidades para se lidar com a informação e que vem ao encontro dos novos paradigmas educacionais como o aprendizagem independente, aprender

a aprender, aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem por questionamento, aprendizagem por solução de problemas e pensamento crítico (CAMPOLLO, 2003). Ainda segundo Campello (2009, p. 14), estão presentes no discurso do letramento abordagens pedagógicas que envolvem noções de teorias construtivistas como aprendizagem independente, aprender a aprender, aprendizagem ao longo da vida, aprendizagem por questionamento, aprendizagem por solução de problemas e pensamento crítico<sup>2</sup>.

Ao tratar do letramento informacional, Gasque (2012) e Silva, Jambeiro, Lima e Brandão (2005) fazem eco aos teóricos da educação e estabelecem distinções terminológicas entre alfabetização e letramento. Assim, uma pessoa alfabetizada seria aquela que domina os códigos da escrita, enquanto uma pessoa letrada é aquela capaz de interpretar, criticar, significar o que lê e vê. Da mesma forma, a alfabetização informacional é, segundo os autores supracitados, uma das etapas do letramento informacional, não podendo com esse ser confundida. Nas palavras de Gasque (2012, p. 32), “a alfabetização informacional, como primeira etapa do referido processo, envolve o conhecimento básico dos suportes de informação [...] e o domínio das funções básicas do computador (uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros)”. Já o letramento informacional envolve uma atitude de engajamento ativo, autônomo e crítico do sujeito na busca, sistematização e uso da informação durante o processo de construção do conhecimento.

Os projetos de aprendizagem pautados na alfabetização e no letramento informacional estruturam-se com a finalidade de desenvolver, ao longo do processo, a competência em informação, ou seja, habilitar o aluno para a busca, uso, sistematização e compartilhamento da informação e do conhecimento de forma ética, reflexiva e crítica. Assim, alfabetização e letramento em informação seriam processos e métodos de intervenção, já a competência em informação a resultante/produto desses processos.

2 Em 2009, a pesquisadora passou a fazer distinção entre os termos “competência informacional” e “letramento informacional”, sendo que esse é apontado pela autora como o mais adequado para processo educacional subjacente ao desenvolvimento de competências. A teoria do letramento provém do campo da educação e expressa o domínio efetivo e competente da escrita em situações específicas, considerando-se a experiência do sujeito (SOARES, 2003).

A centralidade da competência informacional para o exercício da cidadania, para a inclusão digital e para a sustentação de sistemas democráticos contemporâneos culminou na criação do Instituto para o Letramento Informacional da Associação Americana de Biblioteconomia (ALA) – Associação das Bibliotecas ligadas ao Ensino e Pesquisa (ACRL), destinados, prioritariamente, a treinar bibliotecários para a tarefa de formar usuários informacionalmente competentes e dar suporte à implementação, no ensino superior, de programas voltados para uma educação para informação (DUDZIAK, 2003, p. 27).

A competência informacional é, na visão de Durand (2000), uma condição relevante para se atuar em um ambiente cada vez mais competitivo e globalizado, onde os conhecimentos devem ser constantemente articulados, extrapolando aqueles adquiridos via formal. Daí o caráter processual pelo qual tais competências serão continuamente desenvolvidas e atualizadas, uma vez que o ritmo de mudanças constantes e rápidas demanda novos conhecimentos, atitudes e habilidades para fazer frente às novas situações práticas que são colocadas aos indivíduos. Há de se ressaltar, entretanto, que a urgência por desenvolver a competência e instituir uma educação para a informação não fica restrita ao âmbito profissional ou organizacional. A cidadania e a inclusão social e digital pressupõem saber acessar e usar a informação, observados os aspectos éticos, legais, políticos e econômicos inerentes às práticas sociais.

Devido à inserção dessa problemática no campo da educação escolar é que Kuhlthau (2002) afirma que a urgência para se formar cidadãos competentes em informação inaugura um novo paradigma educacional na prática pedagógica cotidiana da escola.

## Competência informacional

Apesar da multiplicidade terminológica, a expressão “competência informacional” vem sendo priorizada nas publicações brasileiras recentes que tratam da *information literacy*<sup>3</sup>. Cabe à Dudziak, em sua dissertação defendida em 2001, seguida por Campelo, em 2002, o

3 Ver, por exemplo, os estudos de Miranda (2004, 2006), Campello e Abreu (2005), Lins e Leite (2008), Bartalo e Contani (2010), Dudziak (2010), Silva (2010), Santos, C. (2011) e Santos, T. (2011).

pioneirismo na introdução e disseminação do termo “competência informacional” no Brasil. Mesmo considerando a sua popularização, nem todos os estudiosos fazem a distinção conceitual entre os termos, conforme proposto no presente artigo. Seguimos, ao optar pela diferenciação conceitual, autores como Duziak, Campelo e Gasque, dentre outros.

O primeiro passo para a compreensão conceitual de competência informacional é nos determos por um momento no entendimento da palavra “competência”. Estudando a evolução do termo, Brandão (1999, p. 22 *apud* BAPTISTA; WALTER, 2008) sugere que competência, falando especificamente no âmbito da Administração, ficou associada à capacidade de um indivíduo de realizar um determinado tipo de trabalho. Chiavenato (1999, p. 19), por sua vez, define competência como a qualidade “de quem é capaz de analisar uma situação, apresentar soluções e resolver assuntos ou problemas”. Esse autor ainda categoriza as competências em descartáveis, ou seja, aquelas que rapidamente se tornam obsoletas, e em duráveis. Para Zarifian,

a parte mais estável e duradoura das competências é constituída pela associação entre os saberes gerais e profissionais (referências de um dado universo profissional) e as competências de fundo (adquiridas em situação educativa e formalizadas em conquistas cognitivas e comportamentais necessárias para enfrentar as categorias de situações-problema) (ZARIFIAN, 2001, *apud* MIRANDA, 2004, p 117).

Chiavenato (op.cit ) considera que a competência durável se apóia no tripé conhecimento, atitude e perspectiva – dimensões contempladas indiretamente por Zarifian, se considerarmos que “conquistas cognitivas e comportamentais” pressupõem atitude e a associação de saberes demanda ter perspectiva, como veremos mais adiante.

Durand (2000) substitui a dimensão “perspectiva” apresentada por Chiavenato por “habilidades”. Neste caso, competência diz respeito ao conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes e necessárias à consecução de determinado objetivo ou tarefa. Segundo a autora, não se deve ignorar os aspectos cognitivos, técnicos, sociais, comportamentais e afetivos imbricados na consecução do objetivo ou trabalho, seja na esfera pessoal ou profissional.



Nas três concepções apresentadas, o conhecimento está contemplado e remete ao repertório de informações, experiências, vivências e aprendizagens que o indivíduo formou ao longo de sua existência. Durand (2000) argumenta que a dimensão do conhecimento não se reduz àqueles saberes adquiridos formalmente. O autor aponta três tipos de saberes considerados imprescindíveis quando se fala de competência. São eles: saber por que, saber o que e saber quem. Nesse particular, Bapstista e Walter (2008) constatam que a maioria das pessoas detém o conhecimento apenas do ponto de vista formal, desconhecendo as razões, o contexto e os cenários, mobilizando de forma mecânica conhecimentos adquiridos no processo de formação.

Outro aspecto a ser enfatizado, conforme apontado por diversos teóricos, é o fato de que na sociedade contemporânea a maior parte dos conhecimentos obtida via educação formal torna-se rapidamente defasada. Isso demanda uma predisposição constante, uma vontade para aprender e, principalmente, para aprender a aprender. Nem sempre o indivíduo está disposto a despende esforços nessa direção.

Essas constatações acionam a segunda dimensão apontada por Durand (2000) e Chiavenato (1999) que é a atitude. Essa dimensão está associada à vontade, ao comportamento, à identidade (DURAN, 2000) e “ao estilo pessoal de fazer as coisas acontecerem” (CHIAVENATO, 1999, p. 20). A atitude é um componente importante na questão da competência, pois irá determinar o comportamento dos sujeitos como, por exemplo, para a acomodação (passividade) ou para a iniciativa (proatividade), mobilizando outra categoria de saber: o saber ser (DUARAN, 2000)..

Além de conhecimentos e atitudes, ser competente envolve também o desenvolvimento de habilidades, entendidas como “a capacidade de transformar conhecimento em ação e que resulta em um desempenho desejado” (CHIAVENATO, p 18).

As habilidades podem ser categorizadas de diferentes maneiras: habilidades básicas (falar, ouvir, ler, escrever), habilidades cognitivas (pensar criativamente, tomar decisões, resolver problemas, perceber com acuidade, sabe como aprender, raciocinar) e qualidades pessoais (responsabilidade, auto-estima, sociabilidade, autogerenciamento, integridade/honestidade,

disciplina) (DUGUÉ, 1994, BORDALO; GINESTET, 1993 apud RIBAS, 2000, p 125)

Já Katz (1955, apud CHIAVENATO, 1999, p 18) classifica as habilidades em técnicas – que envolve o conhecimento especializado e o domínio de técnicas, procedimentos e ferramentas, humanas – referentes ao trato com as pessoas, a sociabilidade, a capacidade de interagir com o outro, e conceituais – “relacionadas com o pensamento, o raciocínio, o diagnóstico das situações e a formulação de alternativas de solução para os problemas”. As habilidades configuram o saber-fazer (DURAN, 2000).

Chiavenato (1999, p.20), ao incluir a perspectiva como componente da competência, esclarece que “não basta apenas possuir conhecimento [...], torna-se necessário saber como utilizá-lo e aplicá-lo nas diversas situações e na solução de diferentes problemas [...] visualizar as oportunidades que nem sempre são percebidas pelas pessoas comuns e transformá-lo em novos produtos, serviços ou ações pessoais”. Poderíamos nos arriscar e dizer que a perspectiva corresponderia ao fazer-saber, conforme apresentado por Bordalo e Ginestet (1993) e Dugué (1994), ambos citados por Ribas (2000, p 124), e à inteligência prática, conforme discutido por Zarifian (2001 apud MIRANDA, 2004).

Uma visão que, a nosso ver, sintetiza o que foi até aqui discutido, é aquela de Zarifian (2003 apud Miranda, 2004, p. 114 - 115) que considera que “a competência é uma nova forma de qualificação” e tem como atributos principais a iniciativa, responsabilidade, inteligência prática, conhecimentos adquiridos, transformação, diversidade e a vontade para mobilização e compartilhamento de dois tipos de recursos; “os recursos internos pessoais (adquiridos, solicitados e desenvolvidos pelos indivíduos em dada situação) e os coletivos (trazidos e colocados à disposição pelas organizações)”.

Retomando a discussão conceitual sobre o termo “competência informacional”, constatamos que as definições se apóiam em uma ou mais das dimensões acima apresentadas. Assim temos que o conceito de competência informacional elaborado por Dudiziak (2003), contempla o tripé conhecimento, atitude e habilidades, e define o termo

Como um processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessárias à compreensão permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2003, p.25).

Para Miranda (2004, p. 118), competência informacional “pode ser expressa pela *expertise* em lidar com o ciclo informacional, com as tecnologias da informação e com os contextos informacionais”, em situações práticas. Envolve a inteligência prática, conforme discutida por Zarifian, a especialização, a atitude, o domínio de determinadas habilidades, conhecimento e perspectiva na solução de problemas. Exige um processo contínuo de qualificação (aprendizagem ao longo da vida) para se manter atualizado quanto aos avanços da área em questão.

Hatschbach (2002, p18) registra que inicialmente a competência informacional<sup>4</sup> foi entendida como “o domínio das técnicas voltadas para a localização e utilização de fontes de informação”. Após a revisão da literatura especializada, a autora compreende que a competência informacional, “além da capacitação no uso de ferramentas para recuperação da informação”, deve contemplar também “o pensamento crítico, a formulação de questões, a avaliação, a organização e a utilização da informação” (HATSCHBACH, 2002, p 48). Gasque ressalta, particularmente, a importância do pensamento reflexivo na busca e uso da informação para a produção de conhecimento.

Kuhlthau (1991, p.362) alerta para o fato de que além das atitudes, a experiência de vida, os sentimentos e os pensamentos são variáveis que influenciam sobremaneira a desenvoltura dos sujeitos na busca e uso da informação para resoluções de situações concretas cotidianas. Nota-se que a ponderação da pesquisadora não chega a contrapor o conceito de competência informacional apresentado até o momento. Antes, a autora muda o seu foco de análise de aspectos meramente técnicos e racionalizados para aqueles de natureza emo-

4 Em sua dissertação, a autora utiliza a expressão em inglês “*information literacy*”, apesar de na página 49 defender que a melhor tradução para o português seja “competência informacional”, por abranger os principais aspectos que estão relacionados ao conceito e “por estar ligado à idéia de progredir, andar para frente, evoluir.” (HATSCHBACH, 2002, p. 49, grifo no original)

cionais e cognitivos que permeiam o comportamento informacional dos indivíduos na solução de suas demandas informacionais.

Sem se oporem ao pensamento de Kuhthau, Vitorino e Piantola (2009, p. 138) cogitam que, talvez, uma das mais abrangentes definições para competência informacional seja aquela oferecida pelo Ministério da Educação e pela Biblioteca Nacional da Nova Zelândia (2002, p. 09 *apud* VITORINO; PAINTOLA, 2009), segundo o qual:

Competência informacional é um conceito amplo que abrange habilidades em informação, habilidades em tecnologias de informação, habilidades em bibliotecas, habilidades em resolução de problemas e habilidades cognitivas, além de atitudes e valores que possibilitam ao estudante atuar efetivamente no contexto da informação.

Vemos que a noção de competência informacional acima enfatiza o saber-fazer (habilidades) e o saber-ser (atitudes) em relação ao contexto informacional no âmbito da educação. O conhecimento (saber por que, saber quem e saber o que) não é evidenciado no conceito supracitado. Mas há de se ponderar que a definição dada não é estática, mas configura-se como um conceito dinâmico que se flexibiliza para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias aos indivíduos inseridos na era da informação.

Segundo a ACRL (2000, p. 2-3), um indivíduo para ser considerado competente em informação deve ser capaz de: determinar a extensão da informação necessária; acessar a informação necessária efetiva e eficientemente; avaliar a informação e suas fontes criticamente; incorporar informação selecionada em uma base de conhecimento; usar efetivamente a informação para cumprir um propósito específico; compreender os temas econômicos, legais, éticos e sociais inerentes ao uso da e acesso à informação. Ao nosso ver, o conceito apresentado pela ACRL apresenta-se o mais completo para reunir todas as dimensões envolvidas na competência informacional.

A ACRL tem contribuído com o desenvolvimento padrões para se aferir a competência informacional, apesar de não possibilitar a exploração dos aspectos emo-

cionais envolvidos no processo, conforme postulado por Kulthau. Entre os padrões, estão aqueles do Letramento Informacional para o Ensino Superior (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*), desenvolvidos para estimular a educação para a informação, capacitando os indivíduos para lidarem com a complexidade da dinâmica informacional contemporânea, seja para solucionar problemas no ambiente de estudos, no local de trabalho ou na sua vida pessoal.

Tais padrões, que nortearam este estudo, estão subdivididos em 22 parâmetros, conforme se segue (ACRL, 2000, p. 8-14)<sup>5</sup>:

#### **Padrão 1 – Reconhecer as necessidades de informação:**

- 1.1 – Definir e articular necessidades de informação;
- 1.2 – Identificar uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação;
- 1.3 – Considerar a relação custo-benefício na aquisição da informação necessária;
- 1.4 – Reavaliar a natureza e a extensão da informação necessária.

#### **Padrão 2 – Acessar eficientemente a informação:**

- 2.1 – Selecionar o método investigativo ou o sistema de informações mais apropriado para acessar a informação necessária;
- 2.2 – Construir e implementar estratégias de pesquisa efetivamente planejadas;
- 2.3 – Recuperar informação online ou pessoalmente utilizando uma variedade de métodos;
- 2.4 – Refinar a estratégia de busca se necessário;
- 2.5 – Extrair, registrar e gerenciar a informação e suas fontes.

#### **Padrão 3 – Avaliar eficientemente a informação:**

- 3.1 – Resumir as idéias principais a serem extraídas da informação reunida;
- 3.2 – Articular e aplicar critérios iniciais para avaliar tanto a informação quanto suas fontes;
- 3.3 – Sintetizar as principais idéias para construir novos conceitos;
- 3.4 – Comparar novo conhecimento com conhecimento anterior para determinar o valor adicionado, contradições ou outras características únicas da informação;

3.5 – Determinar se o novo conhecimento tem um impacto sobre o sistema de valores do indivíduo e dá passos para reconciliar as diferenças;

3.6 – Validar informação compreensível e a interpretação da informação através do discurso com outros indivíduos, especialistas de áreas e profissionais;

3.7 – Determinar se a questão inicial deve ser revisada.

#### **Padrão 4 – Usar eficientemente a informação:**

- 4.1 – Aplicar informação nova e anterior no planejamento e criação de um produto ou desempenho particular;
- 4.2 – Revisar o processo de desenvolvimento para o produto ou desempenho;
- 4.3 – Comunicar o produto ou desempenho eficientemente a outros.

#### **Padrão 5 - Compreender os temas econômicos, legais e sociais que rodeiam o uso da informação e acessá-la e usá-la crítica e legalmente:**

- 5.1 – Compreender os muitos temas éticos, legais e socioeconômicos em torno da informação e da tecnologia da informação;
- 5.2 – Seguir leis, regulamentos, políticas institucionais e etiquetas relacionadas ao acesso e uso dos recursos de informação;
- 5.3 – Reconhecer o uso das fontes de informação ao comunicar o produto ou desempenho.

## **Educação a distância: conceitos e marcos regulatórios no Brasil**

A origem da educação a distância pode ser atrelada aos cursos por correspondência - séculos IXX e XX, nos Estados Unidos, sendo que a comunicação entre o estudante e o professor se dava via serviços de correios (SARAIVA, 1996). Esta modalidade de ensino surge como resposta plausível para a crescente necessidade social de proporcionar educação a uma parcela da população adulta não adequadamente atendida pelo sistema tradicional de ensino, devido a barreiras como, por exemplo, as geográficas (ROCHA, 2011).

Neste sentido, a educação a distância pode ser definida como o estabelecimento de ambientes educacionais, através de estruturação de cursos que podem ser disponibilizados para locais remotos, de forma assíncrona ou síncrona, sendo a relação entre aluno e professor

5 Tradução livre dos autores

mediada pelos meios de comunicação. Essa definição está em consonância com o que estabelece o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, no seu artigo 1º, conforme se segue:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Apesar das iniciativas em EAD no Brasil datarem dos anos 1920, as primeiras medidas para regulamentação desta modalidade de ensino no país foram tomadas na década de 1960, merecendo destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB- Lei 5.692/71), como registram Saraiva (1996) e Oliveira (2006). Com a LDB, abria-se a possibilidade para que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação.

Oliveira (2006) e Saraiva (1996) nos dão a entender que a principal demanda dos programas de EAD no país foi a urgência na formação de professores da Educação Básica. A LDB 9.394/96 expressa essa preocupação ao priorizar a formação de professores em serviços, mediante a oferta de licenciaturas a distância.

Inúmeros outros atos legislativos foram editados, mas do ponto de vista legal, a EAD foi oficializada no Brasil em 1996, pela promulgação da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Na tentativa de definir a EAD, o executivo federal baixou, em 10 de fevereiro de 1998, a Portaria nº 2.494, vindo, pouco mais tarde, a ser modificada pelo Decreto nº 2.561. Esse decreto passou a dar as diretrizes para o credenciamento de cursos de graduação a distância.

Em 2001, a Portaria 2.253/01 expande a possibilidade de utilizar os recursos da EAD para os cursos presenciais. Este dispositivo legal permite que 20% da carga horária dos cursos presenciais sejam realizados a distância.

O Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005 define o escopo da EAD; regulamenta o artigo 80 da LDB 9.394/96; abre a possibilidade de criação de programas de mestrado

e doutorado a distância e regulamenta o credenciamento de organizações de pesquisa para os programas. O processo de credenciamento de instituições para a EAD passa a exigir a constituição de pólos de apoio presencial para o atendimento ao aluno EAD.

No ano seguinte, através do Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006, foi criado, pelo Ministério da Educação em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB do Brasil distingue-se de modelos adotados por outros países por prevê encontros presenciais no processo de ensino-aprendizagem. Assim, reforça-se a importância da estruturação dos Pólos de Apoio Presencial (PAP) na oferta de cursos a distância. A CAPES define um PAP como sendo

unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior no âmbito do Sistema UAB. Mantidos por Municípios ou Governos de Estado, os Pólos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos a distância (BRASIL, 2010).

Um PAP conta com um coordenador de pólo, tutores como apoio pedagógico e com pessoal de apoio administrativo e de secretaria para o atendimento presencial ao aluno.

## A EAD na Universidade Federal de Goiás (UFG)

As primeiras ações voltadas para a implantação de EAD na UFG tiveram seu início com a criação da “UFG Virtual, órgão suplementar vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (UFG), regulamentado pela Resolução do CONSUNI, n. 05/2000, de 25 de agosto” (RODRIGUES, 2009).

A criação da UFG VIRTUAL, concebido como Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância, viabilizou a participação dessa instituição em diversos consórcios, entre eles (RODRIGUES, 2009, p2):



- o consórcio da Universidade Virtual do Centro-Oeste (Univir-CO), do qual fizeram parte a Universidade Federal de Goiás, a Fundação Universidade de Brasília, a Universidade Federal do Mato Grosso, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, a Universidade do Estado de Mato Grosso, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual de Goiás;
- o consórcio da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), formado por 80 instituições públicas de ensino superior;
- Consórcio Setentrional, (Edital de Chamada Pública MEC/SEED n. 01/2004) possibilitou a produção e a oferta do Curso de Licenciatura em Biologia a distância, em parceria com a Universidade Estadual de Goiás (UEG);

A UFG foi uma das primeiras universidades a integrar o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a oferta, já em 2006, do curso de graduação em Administração, em parceria com o Banco do Brasil. Com as primeiras ofertas de cursos na modalidade EAD e institucionalização do sistema UAB na universidade, foi criado, em 2007, o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), com o objetivo de programar e sistematizar ações de apoio ao aprendizado em rede, mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação, junto aos cursos de graduação, pós-graduação, extensão e capacitação (CIAR, 2011).

Atualmente são oferecidos na UFG: cursos de graduação (*Administração, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física e Física*); cursos de pós-graduação (*Tecnologias Aplicadas ao Ensino Biologia, Gênero e Diversidade na Escola, Metodologia do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Educação pra Diversidade e Cidadania e Epidemiologia*); e atividades de extensão (*Capacitação de Auxiliares de Bibliotecas; Curso de Educação Integral e Integrada; em Geoprocessamento e Saúde, além de Formação de Orientadores e Tutores e Formação Pedagógica em EAD*).

Os 26 pólos de apoio presencial parceiros da UFG, responsáveis pelo atendimento dos quase 4 mil alunos matriculados nos cursos acima listados, estão localizados nas cidades de: Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Ceres, Cezarina, Cidade de Goiás, Firminópolis, Formosa, Goianésia, Inhumas, Iporá, Jataí, Mineiros,

Morrinhos, Piranhas, Porangatu, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruaçu, Uruana e um pólo em Votuporanga, município localizado no Estado de São Paulo.

## Fundamentação metodológica

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que se restringe aos pólos de apoio presencial parceiros da UFG. É uma pesquisa exploratória com abordagem quantitativa. O universo de pesquisa estabelecido foi o corpo técnico, administrativo e pedagógico dos pólos de apoio presencial para a educação a distância. Inclui, portanto, coordenadores de pólo, tutores presenciais, e auxiliares de bibliotecas que atuam nos pólos e os orientadores acadêmicos que atuam nas unidades acadêmicas vinculadas a EAD.

Para tomar conhecimento do universo da pesquisa, solicitou-se aos coordenadores dos 26 pólos de apoio presencial do ensino a distância parceiros da UFG vinculados tanto ao sistema UAB quanto ao Pró-Licen, que enviassem uma ficha preenchida com o nome e email de todas as pessoas que atuam no pólo. A mesma ficha foi encaminhada aos coordenadores de unidades acadêmicas da UFG que possuem cursos de graduação a distância, para podermos obter também o contato dos orientadores acadêmicos.

Dos 26 pólos que foram solicitados os contatos, apenas três coordenadores não retornaram a ficha preenchida. O universo da pesquisa ficou constituído da seguinte forma: 26 coordenadores de pólos; 140 tutores presenciais; 18 auxiliares de biblioteca; 9 orientadores acadêmicos.

Para identificar as competências informacionais da população estudada, estruturou-se um questionário composto de vinte e cinco (25) questões fechadas, inspiradas nos 22 parâmetros que constituem os cinco padrões da ACRL. As questões enumeradas de um a seis dizem respeito ao levantamento de dados demográficos (sexo, faixa etária, nível socioeconômico, formação educacional e cargo exercido).

Devido ao fato do questionário conter apenas perguntas de caráter quantitativo, e a sua aplicação não ser assistida pelo pesquisador, focou-se mais nos padrões dois

e cinco, utilizando situações que possam apreender a visão dos pesquisados sobre o acesso da informação e as suas compreensões a respeito de temas econômicos, legais e sociais implicadas no seu uso. Portanto, nem todos os parâmetros referentes aos padrões da ACRL (2000) foram incorporados ao questionário devido à natureza das questões e ao tamanho final em que o questionário resultaria, o que poderia desmotivar os pesquisados a fornecer os dados solicitados. Outro ponto importante para essa decisão é que alguns parâmetros da ACRL são mais bem trabalhados em uma abordagem qualitativa.

O questionário foi desenvolvido na ferramenta Google Docs disponível no endereço: <<http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-PT/tour.html>>. O convite aos participantes, com link para o questionário, foi via e-mail eletrônico enviado aos participantes de 26 pólos, além dos orientadores acadêmicos que estão vinculados às unidades acadêmicas da UFG e que auxiliam a distância os cursos de EAD, sendo enviado no total de 193 questionários. Destes, obteve-se o retorno de 65 pesquisados, portanto, 34% da amostra; o que permite um grau confiável dos resultados para os pólos estudados.

## Análise dos dados

Antes de proceder à análise dos dados centrais à pesquisa, procurou-se traçar o perfil dos educadores que participaram da pesquisa. Segundo os dados coletados, verificamos que 74% dos respondentes eram do sexo feminino, com faixa etária predominante entre 31 a 40 anos e 68% pertenciam à classe C com renda domiciliar entre R\$1.115,00 (mil cento e quinze reais) e R\$4.806,00 (quatro mil oitocentos e seis reais).

Referente ao nível de formação, a maioria (60%) possuía especialização e os níveis fundamental e médio representaram 4% dos respondentes. Os graduados (28% da amostra) informaram que cursaram os seguintes cursos: Licenciatura em Informática, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Letras, Sistemas de Informação, Ciência da Computação, História e Educação Física. Já os pesquisados com pós-graduação, especialização e mestrado, informaram os cursos: Ciências da Saúde, Psicopedagogia Institucional, Gestão de Tecnologia da informação e comunicação, Telemática na Educação, Metodologia do Ensino Fundamental, Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar e Biologia Molecular.

No quesito função desempenhada, tutores presenciais representaram o maior número de respostas com 66%, lembrando que esse

cargo constituía a maior parcela do universo da pesquisa com um total de 140 pessoas, ou seja, foi proporcional à quantidade de respondentes. Uma pessoa não especificou o cargo que desempenhava; 15% dos respondentes eram coordenadores de pólo, 14% auxiliares de biblioteca e 3% orientadores acadêmicos.

O pólo com maior participação na pesquisa foi o de Alexânia, com total de 12% da amostra. A diferença com os outros pólos não foi muito discrepante, devido ao fato do pólo de Alexânia conter o total de 16 funcionários, e existir pólos como Cezarina com apenas 4 funcionários, o que representou 2% da amostra. Consta também que sete pólos não participaram da pesquisa (Águas Lindas, Ceres, Firminópolis, Goiânia, Jataí, Mineiros e São Miguel do Araguaia).

## Busca de informação

A primeira questão apresentada aos pesquisados teve como objetivo identificar as atividades que mais demandavam a busca de informações. Sobre esse ponto, os participantes podiam marcar mais de uma opção. Os dados mostraram que os pesquisados sentiam maior necessidade de buscar informação para orientarem os alunos na resolução de exercícios (52%) e para manter uma formação continuada (49%). Outro tópico que merece destaque foi 'outros', com o total de 32% das respostas. As respostas nessa categoria podem ser classificadas quanto a sua natureza em atividades administrativas ("acompanhar a assiduidade dos cursistas; "orientar os alunos fazendo a mediação entre UFG e os alunos"; "Para ter uma gestão democrática e participativa"), orientações tecnológicas ("Orientar sobre o uso das tecnologias"; "Suporte a plataforma EAD Moodle"; "Orientar alunos quanto ao AVA") e uso da biblioteca ("auxiliar o aluno no empréstimo de livro na biblioteca"; "Para melhor atender o usuário na biblioteca")

## Fontes utilizadas

A segunda questão levantou as fontes de informações privilegiadas pelos sujeitos pesquisados. As fontes fo-

ram classificadas em impressas, eletrônicas, veículos de comunicação de massa e fontes informais e semifor- mais.

Das fontes impressas, confirma-se a liderança do livro como fonte de informação privilegiada, opção assinalada por 95% dos respondentes. Merecem destaque também os periódicos científicos no formato impresso (62%) - dado curioso, se considerarmos que atualmente os periódicos científicos em sua grande maioria estão migrando para formato eletrônico e a pesquisa revelou uma grande utilização da fonte impressa.

Quanto aos meios eletrônicos, há um equilíbrio entre as opções apresentadas. Os livros ficam atrás dos periódicos com 52% e 53% respectivamente das opções assinaladas. Vale destacar que os dados revelam grande utilização dos portais e bibliotecas digitais - todos acima de 40 % da amostra (gráfico 1).

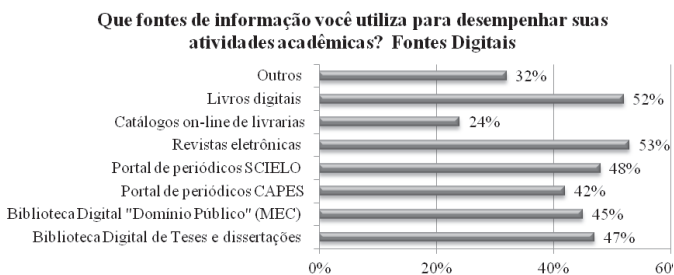


Gráfico 1. Fontes eletrônicas de informação utilizadas para desempenhar atividades acadêmicas

Fonte: dados da pesquisa

Dentre os meios de comunicação de massa, a televisão destacou-se como fonte de informação com 72%, em seguida revistas 64% e jornais na mesma porcentagem 64%. Sobre os canais informais e semi-formais, os pesquisados reconheceram os colegas de trabalho como fonte privilegiada de informação, ocupando 77% das opções apresentadas, seguida de contatos pessoais fora da instituição (45%) e feiras, congresso e eventos (55%).

Reunindo todas as categorias de fontes, temos os livros, tanto no formato impresso quanto eletrônicos; periódicos impressos e eletrônicos; a televisão e os colegas de trabalhos como as fontes as quais os pesquisados mais recorrem para atender suas demandas por informação.

## Acesso à informação

esta questão teve como objetivo verificar se o pesquisado é capaz de selecionar um método investigativo apropriado, utilizar estratégias de pesquisa, utilizar variados métodos pra recuperar a informação de forma online ou pessoal, refinar a estratégia de busca utilizada e extrair, registrar e gerenciar a informação e suas fontes.

Os dados revelam que menos da metade dos participantes atenderam aos parâmetros do segundo padrão, conforme estabelecido pela ACRL (2000). Apenas 46% dos pesquisados acreditavam que selecionavam o método investigativo ou sistema de informação mais apropriado, 38% declaram que planejam e implementam estratégias de busca; 48% recuperam informação online e pessoalmente variando o método, 37% refinam a estratégia se necessário e 45% assinalaram que extraem e gerenciam as informações e suas fontes.

Os dados revelaram também que 91% da amostragem declararam ter de bom a excelente domínio das TIC's - o que não condiz com o resultado anterior, pois se os participantes têm um bom domínio da tecnologia, deveriam saber recuperar informação com variedades de métodos, refinar uma busca e utilizar estratégias de busca para encontrar a informação desejada.

Antes de comentar os resultados da questão sobre estratégias de busca, deve-se fazer uma ressalva: a opção "Busca por combinação de termos ou pontos de acesso (ex: cidadania + informação; autor + título; assunto + data)" não foi computada. Devido a uma falha do GoogleDocs, o sistema não registrou as respostas dos pesquisados.

Pela leitura dos dados, deduz-se que os pesquisados podem apresentar limitações para acessar eficientemente a informação: 53% assinalaram que "sempre" ou "na maioria das vezes" buscavam a informação por um único ponto de acesso; e 52% utilizavam raramente ou não utilizavam os termos controlados, sendo que os mesmos podem *aumentar a precisão eu diminuir a revocação*<sup>6</sup> em uma busca de informação.

6 Lancaster (2004, p. 4) informa que o termo revocação [*recall*] designa a capacidade de recuperar documentos úteis, e precisão designa a capacidade de evidenciar documentos inúteis, uma melhoria da revocação em geral implica perda de precisão e vice-versa. A relação entre

A pesquisa revelou também que o maior percentual dos respondentes sempre baixava o material da internet, configurando 34% das escolhas, sendo que os que retiravam materiais emprestados na biblioteca somaram apenas 18% - quantidade essa menor que as pessoas que sempre utilizavam seus arquivos pessoais 28%. O quantitativo que preferia sempre pedir material emprestado para colegas (12%) foi muito próximo à quantidade que disse fazer empréstimo na biblioteca. Diante desses dados, deve-se tentar estudar junto às bibliotecas dos pólos se os usuários não tinham conhecimento do acervo disponível na biblioteca ou se as fontes disponíveis não eram suficientes para atendê-los.

De acordo os dados, verificamos que 28% do universo da pesquisa frequentava a biblioteca do pólo todos os dias, e que 47% dos frequentadores tinha o propósito de fazer empréstimos de material. Porém, é necessário salientar que 14% dos respondentes eram auxiliares de biblioteca, o que torna essa frequência diária à biblioteca uma exigência. Excluindo essa categoria da análise, a pesquisa revelou um nível baixo de visita às bibliotecas dos pólos, devido a 26% dos entrevistados informarem que nunca haviam ido à biblioteca do pólo em que atuavam. Cabe ressaltar também que alguns pólos estavam funcionando sem biblioteca, o que pode ter ampliado esse número.

Contudo, é satisfatório o percentual de pessoas que comparecia à biblioteca do pólo uma, duas ou três vezes por semana (36%). Os dados revelaram que 51% da amostra que frequentava a biblioteca, o fazia com o propósito de estudar, seja com material próprio ou da biblioteca.

## Estratégias para avaliar eficientemente a informação

o terceiro padrão estabeleceu a avaliação de que o sujeito competente em informação deve ser capaz de produzir síntese das informações reunidas; aplicar critérios de avaliação da informação e da fonte ao qual ela foi

---

itens úteis e o total de itens recuperados é comumente denominada *coeficiente de precisão*. O índice empregado habitualmente para expressar a extensão com que todos os itens úteis são encontrados é o *coeficiente de revocação*.

obtida e, se necessário, estruturar nova pesquisa caso conclua que as informações recuperadas não atenderam satisfatoriamente a necessidade.

Para avaliar eficientemente a informação, os sujeitos precisam adotar certas estratégias que os levem a economizar o seu tempo na primeira triagem para a seleção de material relevante para o atendimento de sua necessidade informacional. Segundo Cendón (2007 apud MATA, 2009, p. 124) a verificação de descritores, resumo e/ou palavras-chave são instrumentos que agregam mais valor à informação, contribuindo para a recuperação de informações precisas e relevantes. Essa estratégia foi assinalada por 48% dos respondentes em questão.

A opção **ler todos os artigos** (12%) não representaria uma aproximação eficiente para uma primeira avaliação sobre a relevância do material, pois devido à quantidade proposta no enunciado da questão (80 referências) demandaria muito tempo e, provavelmente, levaria à leitura de material irrelevante para o propósito do indivíduo. As opções de **selecionar os 05 primeiros** ou **selecionar os artigos mais recentes**, que juntas somaram 17%, não representavam garantias de que estes trariam informações precisas para atender a necessidade de informação, mesmo sendo informações atuais. A opção que envolveu **todas as alternativas e não sei** (somadas resultam 23%) demonstrou-se inviável e fora dos padrões de letramento informacional.

Além da adoção de critérios para avaliar a informação de acordo com as respostas, os participantes declararam que examinavam os títulos de cada material e sintetizavam os pontos e conceitos principais (71%); reviam as questões da pesquisa inicial para verificar se eram necessárias informações adicionais (63%); descartavam informações irrelevantes ou inúteis (52%); discutiam o assunto do material encontrado com amigos e colegas (48%) e reviam o trabalho baseado nos resultados da pesquisa (29%).

## Uso da informação

o quarto padrão informa que o sujeito competente em informação usa a informação efetivamente para realizar um propósito específico: Ele organiza o conteúdo de uma forma que suporta as finalidades e o formato do produto ou do desempenho que deseja: é capaz de produzir um esboço. Articula conhecimentos e competências transferidas de expe-



riências anteriores. Integra a nova informação e anteriores, incluindo citações e paráfrases.

O sujeito competente em informação revê o processo de desenvolvimento para o produto ou desempenho. Ele é capaz de refletir sobre os sucessos e fracassos anteriores, e estratégias e alternativas para sua busca informacional. A pessoa com competência informacional comunica o resultado ou o desempenho de sua pesquisa com os outros.

Dentre as opções apresentadas aos pesquisados, obtve-se os seguintes resultados: utilizar conhecimento e habilidade de experiências anteriores para planejar e desenvolver a pesquisa (43%); analisar o sucesso, as falhas, as estratégias e alternativas passadas (42%); comunicar e compartilhar com os outros o aprendizado obtido (60%). Assim, de acordo com esses resultados, menos da metade dos participantes declararam que adotavam procedimentos para o uso eficientemente da informação.

É interessante observar que os dados apontaram que durante o processo de busca de informação os participantes disseram que se comunicavam mais com os outros (60%) do que depois de realizar a busca, isso é, na fase de discutir o assunto do material encontrado (48%).

Os participantes informaram ainda que consideravam que sua pesquisa estava completa principalmente quando já haviam pesquisado em todas as bases de dados eletrônicas relacionadas ao assunto (49%); quando haviam pesquisado todos os materiais da biblioteca (34%) ou quando as citações e/ou referências do material começavam a se repetir (29%).

Os resultados demonstraram que os participantes declaravam que recorriam a variadas fontes de informação para realizar uma pesquisa, demonstrando possuir conhecimento acerca do assunto. Esses resultados estão condizentes com aqueles apresentados por Mata (2009, p. 116).

## Compreensão dos aspectos econômicos, legais e sociais relativos o uso da informação

O quinto padrão determina que o sujeito competente em informação deve compreender os temas éticos, le-

gais e socioeconômicos em torno da informação e da Tecnologia da Informação (TI). Além de seguir as devidas leis, regulamentos, políticas institucionais e etiquetas relacionadas ao acesso e uso da TI.

Segundo os participantes, as maiores barreiras reconhecidas para obter informação foram (gráfico 4): restrições de acesso (46%); idioma estrangeiro (31%); indisponibilidade de link (25%) e organização da informação (23%). Destaca-se a opção de ideologia religiosa ou política com 0% das escolhas, dando o *status* laico a academia, isto é, de acordo com a pesquisa, aparece uma universidade desvinculada de quaisquer ingerências de entidades religiosas e neutra em matéria de religião.

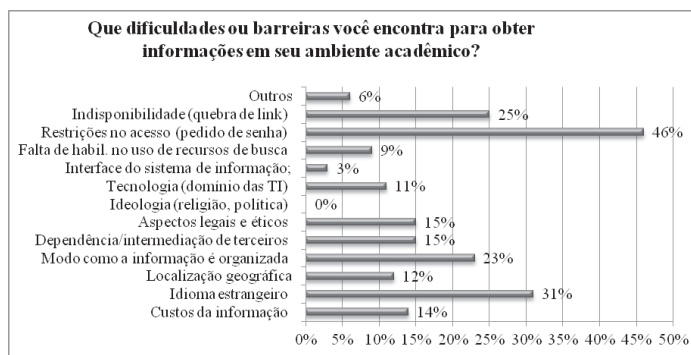


Gráfico 4. Dificuldades e barreiras para obter informação no ambiente acadêmico

Fonte: dados da pesquisa

Ao serem questionados **quando se deve citar** um material de apoio à produção de trabalhos acadêmicos e científicos, apenas 31% dos participantes informaram que sempre se deve citar por uma questão legal; 63% dos participantes indicaram que deve-se citar somente quando se faz uma citação direta, enquanto 40% consideram que se deve mencionar a autoria quando se faz citação indireta. A surpresa foi o registro da opção “nenhuma das anteriores”, mesmo que representando apenas 2% dos respondentes. Os dados demonstram que mais da metade dos participantes não tinham clareza sobre quando se deve fazer citações de obras utilizadas na fundamentação de seus trabalhos.

No que tange ao **como citar**, 63% dos participantes informaram que “Apresentam as opiniões do(s) autor(es) em citações diretas (entre aspas)”; 68% assinalaram que

“Apresentam uma combinação de reflexões e opiniões suas e do(s) autor(es) utilizado(s)”; e 40% “Apresentam as opiniões do(s) autor(es) em citações indiretas (sem aspas)”.

Ainda sobre a citação do material utilizado, 69% dos pesquisados reconheceram que a não citação caracteriza apropriação indevida de ideia de outra pessoa; 63% reconheceram que prejudica a consistência e qualidade do trabalho produzido; 49% sinalizam o desrespeito às normas de documentação; 46% apontam o prejuízo à recuperação do documento e 6% apontam que a ausência de citação favorecia a autenticidade do próprio trabalho (gráfico 5).

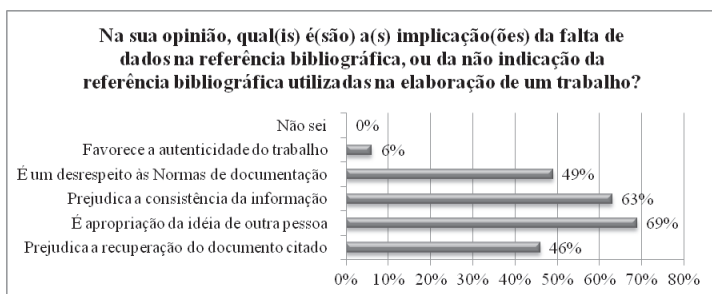


Gráfico 5. Implicações na falta de dados na referência bibliográfica de um trabalho

Fonte: dados da pesquisa

Sobre as dificuldades de elaborar referências bibliográficas, os resultados demonstraram que os participantes tinham dificuldades de referenciar documentos diferentes de livros, ou seja, apenas 2% declararam que **tinham muita dificuldade** para elaborar referências de livros e capítulos de livros; esse percentual subia para 9% quando se tratava de artigos de revista científica; 20% quando o material era legislação; e 22% para os materiais audiovisuais. Esse resultado demonstra que as limitações dificuldades em relação ao quinto padrão da competência informacional o que pode ter grandes reflexos no uso ético da informação, a falta do domínio técnico de como citar e como referenciar podem caracterizar, mesmo involuntariamente, a prática do plágio.

## Considerações finais

o objetivo geral proposto para o presente trabalho foi “Identificar a competência informacional des coordena-

dores, tutores, orientadores acadêmicos e auxiliares de biblioteca do ensino a distância na UFG”. A partir dos dados coletados, pode-se ponderar que os participantes da pesquisa se declararam competentes na maioria dos padrões estabelecidos pela ACLR, exceto naqueles que dizem respeito ao acesso eficiente da informação (padrão 2) e à compreensão das dimensões econômica, legal e social que permeiam o uso da informação (padrão 5).

Um primeiro ponto que se deve ressaltar é que se perceber competente em informação não significa necessariamente que os pesquisados são detentores das melhores práticas na busca e uso da informação. Porém, há de se ponderar que a auto-avaliação sobre essa questão irá influenciar a participação ou não dos indivíduos em programas de letramento informacional mantidos, por exemplo, pelas bibliotecas. Adicionalmente, ao não se ter uma clara dimensão sobre a adequação, eficiência e eficácia dos seus comportamentos e atitudes informacionais, esses atores, pelo seu importante papel no processo de formação dos alunos EAD, podem propagar determinadas práticas que vão de encontro às questões legais e econômicas envolvendo os direitos dos autores e dos próprios leitores.

Neste sentido, as dificuldades demonstradas pelos participantes da pesquisa em reconhecer o papel da citação (porque citar, como citar e quando citar) na produção dos trabalhos acadêmicos e científicos são particularmente preocupantes, uma vez que a não observância dessa prática pode, dentre diversas outras consequências, levar o corpo pedagógico dos cursos EAD a incorrer em plágio – situação passível de penalidades previstas em lei. Se o corpo pedagógico desconhece que determinadas práticas podem caracterizar plágio e não sabe como evitá-lo, como poderá orientar os alunos nessa matéria tão delicada?

Dudziak (2003) informa que os desafios para reverter e sensibilizar os usuários para ingressarem em programas de letramento informacional são grandes e o aprendizado é longo, mas possível. A autora não exime o bibliotecário das suas responsabilidades nessa questão, informando que repensar o papel do bibliotecário e da biblioteca enquanto organização são caminhos acertados que conduzirão à expansão da transformação da educação e da implementação de programas educacionais voltados para o letramento informacional.

Nesse ponto, a intervenção mais urgente, pensando a partir dos dados levantados pela presente pesquisa e sem minimizar a importância das demais dimensões que compõem o letramento informacional, é a oferta de cursos de normalização do trabalho acadêmico para os atores da EAD, principalmente no que tange às citações e elaboração de referências de diversos tipos de documentos.

Em termos gerais, acreditamos que os dados aqui apresentados são uma primeira aproximação sobre a questão da competência informacional daqueles atores que estão diretamente envolvidos na formação de alunos EAD e levam ao questionamento sobre o pressuposto presente na estruturação de cursos na modalidade a distância de que tanto os alunos quanto os agentes pedagógicos estão capacitados informacionalmente para atuarem nesta modalidade de ensino, de um modo particular, e em uma sociedade inundada pela informação, numa perspectiva mais ampla.

O recorte e a abordagem metodológica se mostraram adequados para o propósito da presente pesquisa. No entanto, ficou evidente que o assunto demanda um nível maior de detalhamento, que não foi possível pela abordagem (quantitativa) e pelo instrumento utilizado neste ensaio - questionário. Para se dar continuidade à pesquisa sugere-se que seja adotada uma perspectiva qualitativa, orientando-se pelos trabalhos de Kulthau, por exemplo, pautada na técnica do incidente crítico e história de vida. Outra possibilidade é a adoção de experimentos, onde os sujeitos seriam confrontados com problemas previamente estruturados e o pesquisador teria oportunidade de acompanhar o caminho trilhado pelos mesmos para a solução desses problemas.

## Referências bibliográficas

- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (ACRL). 2000. Information Literacy Competency Standards for Higher Education. [em línea]. Chicago: ACRL, 2000 [acesso em: 10 setembro 2010] Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>
- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. 2006. Decreto 5.800, (jun. 08). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil [em línea] Brasília: Presidência, 2006 [acesso em: 25 janeiro 2010] Disponível em: [http://www.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2006/Decreto/D5800.htm)

- [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004\\_2006/2006/Decreto/D5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004_2006/2006/Decreto/D5800.htm)
- BRASIL. Presidência da República. 2005. Decreto 5.622, (dez. 19). Regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [em línea] Brasília: Presidência, 2005 [acesso em: 24 janeiro 2010] Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec\\_5622.pdf](http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf).
- CAMPELLO, Bernadete. 2009. Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 77 p.
- CAMPELLO, Bernadete. 2003. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação* [em línea]. Setembro - Dezembro, 2003 vol. 32, no. 3. [Acesso em: 4 outubro 2010]. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>
- CASTRO, Flávio. 2005. Educação a Distância e Políticas Públicas no Brasil. Uma Experiência do Núcleo de Educação a Distância da Universidade de Brasília [em línea]. Brasil: ABED, 2005 [Acesso em: 12 Julho 2011]. Disponível em: [http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos\\_ead/656/educacao\\_a\\_distancia\\_e\\_politicas\\_publicas\\_no\\_brasil\\_uma\\_experiencia\\_do\\_nucleo\\_de\\_educacao\\_a\\_distancia\\_da\\_universidade\\_de\\_brasilia](http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/656/educacao_a_distancia_e_politicas_publicas_no_brasil_uma_experiencia_do_nucleo_de_educacao_a_distancia_da_universidade_de_brasilia)
- CHIAVENATO, Idalberto. Administração nos novos tempos. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. In: Anais XII ENDECOM, XXV Congresso Anual em Ciência da comunicação, Salvador, 05. Set. 2002.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. 2002. Information literacy e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. In: Anais XII ENDECOM y Congresso Anual em Ciência da comunicação (25º: 2002: Salvador) Trabajos. Salvador: ENDECOM, 2002.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. 2003. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação* [em línea]. Janeiro - Abril, 2003, vol. 32, no. 1. [Acesso em: 8 outubro 2010]. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652003000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100003)
- DURAND, Thomas. 2000. L'alchimie de la compétence. *Revue Française de Gestion*, (127): 84-102, Janeiro - Fevereiro 2000.
- FREITAS, Kátia Siqueira de. 2005. Educação a distância no contexto brasileiro: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005. pp. 57-68.

- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. 2012. Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação, 2012. 178 p.
- HATSCHBACH, Maria Helena de Lima. 2002. Information Literacy: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Rio de Janeiro: UFRJ/ECO-MCT/IBICT, 2002.
- KUHLTHAU, C. C. Inside the Search Process: Information Seeking from the User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.
- KUHLTHAU, Carol. 2002. Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- LANCASTER, Frederic Wilfrid. 2004. Indexação e resumos: teoria e prática. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.
- MIRANDA, Silvânia Vieira. 2004. Identificando competências informacionais. *Ciência da informação* [em línea]. Agosto, 2004, vol.33, n. 2. [Acesso em: 15 outubro 2010]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>.
- MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. Universidade e informação: a biblioteca universitária e os programas de educação a distância – uma questão ainda não resolvida. *DataGramaZero -Revista de Ciência da Informação* [em línea]. Agosto, 2000, vol. 1 no. 4. [Acesso em: 15 outubro 2010]. Disponível em:[http://www.dgz.org.br/ago00/F\\_I\\_art.htm](http://www.dgz.org.br/ago00/F_I_art.htm)
- POZO, Juan Ignacio. 2004. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. *Pátio Revista pedagógica*, 8 (31), 2004.
- POZO, Juan Ignacio, PÉREZ ECHEVERRÍA, María del Puy. 2001. As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. *Pátio Revista Pedagógica*, 4 (16): 19-23, 2001.
- OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. 2006. A educação a distância no contexto educacional brasileiro. Cuiabá, MT: NEAD/UFMT, 2006.
- RIBAS, Mariná Holzmann. 2000. A questão das competências. *Olhar do Professor* [em línea]. 2000, vol. 3, no. 3. [Acesso em: 15 outubro 2010]. Disponível em: <http://eventos.uepg.br/ojs2/index.php/olhardeprofessor/article/view/1720/1308>
- ROCHA, Cláudia Regina Ribeiro. Educação a distância e desenvolvimento regional: as bibliotecas dos pólos de apoio presencial. Goiânia, 2011.124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional). Brasil, São Paulo: Faculdades Alves Faria, 2011.
- RODRIGUES, Cleide M. 2009. Dociê de gestão do Ciar 2007-2009. UFG/CIAR, 2009. p. 2.
- SARAIVA, Terezinha. 1996. Educação a Distância no Brasil: lições da história. *Em Aberto*, 16 (70): 17 – 27, Abril – Junho, 1996.
- SILVA, Helena, JAMEIRO, Othon, LIMA, Jussara, BRANDÃO, Marco Antônio Brandão. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. *Ciência da Informação* [em línea]. Janeiro – Abril, 2005, vol. 34, no.1. [Acesso em: 4 outubro 2010] Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652005000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652005000100004).
- VITORINO, Elizete Vieira, PIANOLA, Daniela. Competência informacional: bases históricas e conceituais: construindo significados *Ciência da Informação* [em línea]. Setembro – Dezembro, 2009, vol. 38, no. 3. [Acesso em: 8 junho 2010]. Disponível em: <http://revista.ibict.br/index.php/ciinf/article/viewFile/1745/1343>
- WALTER, Maria Tereza Machado Teles; BAPTISTA, Sofia Galvão. Formação profissional do bibliotecário. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 13 (25): 84 - 103, 2008.