

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia  
Curso de Biblioteconomia

Fernanda Silva Damasceno

**COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ALUNOS DA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Goiânia  
2012

Fernanda Silva Damasceno

**COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ALUNOS DA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do curso de Biblioteconomia da  
Universidade Federal de Goiás, como requisito  
à obtenção do grau de Bacharel em  
Biblioteconomia.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suely Henrique de  
Aquino Gomes

Goiânia

2012

Damasceno, Fernanda Silva

Competência Informacional dos alunos da modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás / Suely Henrique de Aquino Gomes. – Goiânia, 2012.

97f. II.

Monografia (Curso de Biblioteconomia) – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia – UFG

1. Competência Informacional. 2. Educação a Distância. 3. IL-HUMASS. 4. Padrões ACRL.

I. Título

Fernanda Silva Damasceno

**COMPETÊNCIA INFORMACIONAL DOS ALUNOS DA MODALIDADE DE  
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Goiás, como requisito à obtenção do grau de Bacharel em Biblioteconomia, aprovado em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suely Henrique de Aquino Gomes

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Janaina Fialho

---

Prof<sup>ª</sup>. Msc. Lívia Ferreira de Carvalho

Ao Raidan, que nunca conversou comigo  
quando eu pedia, mas ainda assim me fez  
companhia. Coxinha!

## TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

Se você já foi um universitário ou tem um filho na universidade, entende o valor da temida sigla TCC.

TCC é tudo. O resto é nada. Você é nada, uma ameba, um protozoário perto de um TCC.

O Trabalho de Conclusão do Curso é a greve de existir do jovem. Faz o vestibular parecer um feriado.

O TCC é a TPM do Ensino Superior, a cadeira derretida do inferno, a desculpa para não realizar mais nada.

Não se vive com um TCC. A monografia final da graduação é a fita azul que enrola o canudo, é a provação derradeira para emoldurar o diploma, é o que separa o capelo do céu.

Na teoria, a tarefa se exhibe fácil. Arrumar um tema, depois juntar material de pesquisa, atender aos conselhos de um professor orientador e, por fim, escrever 60 páginas. O fim nunca se encerra. No momento de pôr as ideias na tela, o último semestre demora mais três e o pânico devora as letras do teclado como um vírus. O TCC é o Gulag do adolescente, o exílio solar, a solidão noturna. É o bilhete de suicídio prolongado em livro. É o mesmo que receber simultaneamente a notícia de gravidez e esterilidade.

Não se é humano com o TCC. É um crime se divertir, arejar a cabeça, brincar durante o período. A expectativa de solucionar um problema da carreira a partir de um texto acadêmico torna-se o problema. O futuro ganha o sinônimo de PRAZO ESGOTADO. A esperança tem o subtítulo ANOTAR ALGUMA COISA, QUALQUER COISA, POR FAVOR, ME AJUDA. O sujeito não tem mais passado, mas BIBLIOGRAFIA. Não existe lembrança, e sim FONTE.

Muito fácil reconhecer o graduando na rua. Andará vagaroso, vidrado nos cadarços soltos do próprio tênis, rosto maltratado, remela nos olhos, roupas sobrepostas de quem se acordou agora e pegou as primeiras peças pela frente. Demonstrará irritação e uma dificuldade de entender a lógica do idioma. É um poço de culpa, ou porque não dormiu para estudar, ou porque dormiu e não estudou.

Algumas respostas básicas de um universitário redigindo o TCC:

Você namora?

– Não posso agora, estou preocupado com o TCC.

Vamos tomar um café no fim de tarde e pôr o papo em dia?

– Não dá, tenho que fazer o TCC.

Que tal Green Valley no domingo?

– Nem pensar, estou com o TCC parado.

Topa churrasco de noite?

– Nunca, não avancei no TCC.

Um cineminha hoje, para descontrair um pouco?

– Desculpa, estou atrasado para o meu TCC.

Onde você está?

– Tentando achar uma posição confortável para escrever meu TCC.

Você leu a crônica de Carpinejar?

– Não, só leio o que interessa ao meu TCC.

Fabrcio Carpinejar

## RESUMO

Apresenta a Competência Informacional dos discentes da modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás. Estando esses dois estudos em evidência nas áreas da Ciência da Informação e da Educação, respectivamente, traz, através de uma abordagem quantitativa, dados sobre esses dois temas, com foco principal na competência informacional. Aborda o início da Educação a Distância e seu histórico no Brasil e no mundo, trazendo também o surgimento da Competência Informacional na literatura da Ciência da Informação, seu desenvolvimento e principais estudos. Usa como instrumento de avaliação uma adaptação do IL-HUMASS, composto por 28 itens auto-avaliativos, possuindo cada um, as dimensões importância e auto-eficácia, e divididos em 5 grupos. Os resultados mostram que a dimensão importância foi melhor avaliada do que a dimensão auto-eficácia, em todos os itens. Indicam também que os discentes da modalidade de Educação a Distância apresentam dificuldades no grupo de comunicação e difusão da informação, que obteve as menores avaliações. Separa os itens dos grupos de pesquisa nos Padrões criados pela *Association of College and Research Libraries* (ACRL) e compara. Obtém como resultado uma diferença relativamente menor entre as médias das duas dimensões por grupo quando os itens são separados por padrões da ACRL. Conclui, apresentando as dificuldades encontradas na realização da pesquisa, tais como a baixa quantidade de dados coletados, indicando problemas em enunciados do instrumento avaliativo e sugerindo maior aprofundamento em pesquisas sobre competência informacional voltada para alunos de educação a distância.

**Palavras-chave:** Competência Informacional. IL-HUMASS. Padrões ACRL. Educação a Distância.

## ABSTRACT

Displays the students Information Literacy in the form of Distance Education from the Universidade Federal de Goiás. With these two studies highlighted in the areas of Information Science and Education, respectively, brings through a quantitative approach, data on these two topics, with a primary focus on informational literacy. Covers the beginning of the Distance Education and its history in Brazil and the world, bringing also the emergence of the Information Literacy In the literature of Information Science, its development and main studies. Uses as assessment instrument an adaptation of IL-HUMASS, consisting of 28 self-evaluative items, each having the dimensions importance and self-effectiveness, and divided into five groups. The results show that the dimension importance was better evaluated than the dimension self-efficacy, in all items. They also indicate that students of Distance Education modality presents difficulties in the communication group and dissemination of information, which obtained the lowest ratings. Separates items of research groups in the Patterns created by the Association of College and Research Libraries (ACRL) and compares. Obtains as result a difference relatively lower between the means of two dimensions by group when items are separated by ACRL standards. In conclusion, presenting difficulties found in the research execution, such as the low amount of data collected, indicating problems in the assessment tool and suggesting further deepening in research on informational literacy oriented to distance education students.

**Keywords:** Information Literacy. IL-HUMASS. ACRL Standards. Distance Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Surgimento da EAD no mundo (Século XVIII e XIX)	22
Figura 2 – Surgimento da EAD no mundo (Século XX)	23
Figura 3 – Linha do tempo da Evolução da EAD no Brasil	27
Figura 4 – O que é E-learning?	29
Figura 5 – Modelo de Comportamento Informacional de Wilson (1981)	39
Figura 6 – Modelo revisado de Comportamento Informacional de Wilson (1996)	40
Figura 7 – Estrutura do modelo sense-making de Dervin	41
Figura 8 – Fases do comportamento na busca informacional de Ellis	41
Figura 9 – Processo de Busca da Informação	42

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Tiragens do material impresso em 1996	26
Quadro 2 –	Vantagens e desvantagens da EAD	32
Quadro 3 –	Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior da ACRL	43
Quadro 4 –	Representação do questionário sobre Competência Informacional de acordo com suas categorias	47
Quadro 5 –	Representação do questionário sobre Competência Informacional de acordo com os Padrões da ACRL	48
Quadro 6 –	Média das competências por grupos do IL-HUMASS e padrões ACRL	74
Quadro 7 –	Comparação entre as competências mais e menos importantes e melhor e pior adquiridas	75
Quadro 8 –	Comparação entre as médias obtidas por curso	76

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Sexo dos participantes	49
Gráfico 2 –	Faixa etária dos participantes	49
Gráfico 3 –	Cursos em que os participantes estão matriculados	50
Gráfico 4 –	Formação acadêmica dos participantes	50
Gráfico 5 –	Curso em que se graduaram	51
Gráfico 6 –	Frequência em relação à biblioteca do polo por curso	52
Gráfico 7 –	Bibliotecas que os pesquisados frequentam	53
Gráfico 8 –	Polos em que estão matriculados os participantes da pesquisa	53
Gráfico 9 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber diferenciar fontes de informação primárias, secundárias e terciárias”	55
Gráfico 10 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “ter acesso a catálogos automatizados de bibliotecas”	56
Gráfico 11 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber usar catálogos automatizados de bibliotecas”	56
Gráfico 12 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber consultar fontes de informação primárias, secundárias e terciárias”	57
Gráfico 13 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer a terminologia de sua área de estudo”	58
Gráfico 14 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber pesquisar e recupera a informação na Internet	59
Gráfico 15 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber identificar fontes de informação informais em meio eletrônico”	59
Gráfico 16 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer estratégias avançadas de pesquisa de informação”	60
Gráfico 17 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber avaliar a qualidade da informação” a que se teve acesso	61
Gráfico 18 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “reconhecer no texto as ideias do autor”	62
Gráfico 19 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “identificar os tipos de documentos científicos”	62

Gráfico 20 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber determinar se a informação é atualizada”	63
Gráfico 21 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer os autores ou instituições mais relevantes na sua área de estudo”	63
Gráfico 22 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber resumir e esquematizar a informação”	64
Gráfico 23 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “ser capaz de reconhecer a estrutura do texto”	65
Gráfico 24 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber pesquisar em diferentes bancos de bibliografias”	66
Gráfico 25 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber usar programas de referências bibliográficas”	66
Gráfico 26 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber usar programas estatísticos e folhas de cálculo”	67
Gráfico 27 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber instalar programas de computadores”	67
Gráfico 28 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber comunicar suas ideias e resultados em público”	68
Gráfico 29 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber comunicar em outros idiomas”	69
Gráfico 30 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber redigir documentos nos parâmetros científicos”	69
Gráfico 31 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer o código ético da sua área de estudo”	70
Gráfico 32 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer os direitos autorais e de propriedade intelectual”	71
Gráfico 33 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas”	71
Gráfico 34 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber criar ambientes para difundir a informação na Internet”	72
Gráfico 35 –	Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “discutir, em sala, grupos de trabalho, ou em fóruns eletrônicos, com o intuito de identificar temas de pesquisa e outras informações necessárias para o	

desenvolvimento de trabalhos acadêmicos” 73

Gráfico 36 – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “identificar  
conceitos e palavras-chave para descrever a necessidade de informação” 73

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRL	Association of College and Research Libraries
ALA	American Library Association
CIAR	Centro Integrado de Aprendizagem em Rede
EAD	Educação a Distância
IFLA	International Federation of Library Association and Institutions
IUB	Instituto Universal Brasileiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social do Comércio
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 JUSTIFICATIVA .....</b>	<b>19</b>
<b>3 OBJETIVOS .....</b>	<b>20</b>
3.1 OBJETIVO GERAL.....	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	20
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E UM POUCO DE HISTÓRIA .....	21
<b>4.1.1 Educação a Distância no mundo .....</b>	<b>21</b>
<b>4.1.2 Educação a Distância no Brasil.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1.3 Educação a Distância: termos e diferenças .....</b>	<b>28</b>
4.1.3.1 A Teleducação .....	28
4.1.3.2 O E-learning .....	29
4.1.3.3 O Ensino e a Aprendizagem a Distância.....	30
4.1.3.4 A Educação a Distância .....	30
<b>4.1.4 A Educação a Distância e a Legislação.....</b>	<b>33</b>
4.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS .....	34
4.3 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL .....	36
<b>5 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>46</b>
5.1 CLASSIFICAÇÃO E UNIVERSO DA PESQUISA .....	46
5.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS .....	47
<b>6 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>49</b>
6.1 DADOS DE CARACTERIZAÇÃO.....	49
6.2 DADOS SOBRE A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL.....	54
<b>6.2.1 Pesquisa da Informação .....</b>	<b>54</b>
<b>6.2.2 Avaliação da Informação .....</b>	<b>60</b>
<b>6.2.3 Tratamento da Informação .....</b>	<b>64</b>

<b>6.2.4 Comunicação e Difusão da Informação.....</b>	<b>68</b>
<b>6.2.5 Necessidade de Informação .....</b>	<b>72</b>
6.3 IL-HUMASS E ACRL .....	74
6.4 MÉDIAS POR CURSO.....	75
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>
<b>ANEXO A – Questionário IL-HUMASS .....</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A – Pesquisa em Competência Informacional.....</b>	<b>88</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A inserção e evolução de novas tecnologias de comunicação e informação e o conseqüente redimensionamento das barreiras do espaço-tempo, que resultou no processo de globalização, foram alguns dos principais fatores que facilitaram, aos indivíduos, o acesso a maiores quantidades de informação. Essa nova Era, que vem sendo chamada de Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento é caracterizada pelas

tecnologias de informação e comunicação que envolvem a aquisição, o armazenamento, o processamento e a distribuição da informação por meios electrónicos, como a rádio, a televisão, telefones e computadores, entre outros. Estas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizados pelas pessoas em seus contextos sociais, económicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global [...]. (GOUVEIA, 2004 apud ANTUNES, 2008, p. 2).

Essa facilidade na distribuição de informação através dos meios de comunicação impulsionou a evolução do ensino-aprendizagem a distância, fazendo com que a Educação a Distância passasse a ser olhada como “solução” para os problemas educacionais motivados, seja por conta das extensões territoriais, pela crescente necessidade de se especializar profissionalmente, oriundas da crescente modificação no mercado e pela flexibilidade temporal que esse tipo de ensino permite.

Essa quantidade de informação, que atualmente está disponível para acesso livre, demanda competências específicas para lidar com ela de forma eficiente, eficaz e ética. Essas competências específicas são chamadas de competências informacionais, caracterizadas pelas habilidades em se entender uma necessidade informacional e em saber buscar e usar a informação necessária para resolver a necessidade.

Essa pesquisa vem para identificar a competência informacional dos alunos da Educação a Distância (EAD) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Dividida em quatro partes, a primeira, composta pela fundamentação teórica, traz o histórico da educação a distância no Brasil e no mundo, apontando suas primeiras manifestações até a forma como acontece atualmente, sua importância, trazendo os principais termos e conceitos que envolvem essa forma de ensino/educação e apresentando a educação a distância da UFG. Essa primeira parte também traz o conceito da competência informacional e do comportamento informacional, suas primeiras manifestações na literatura da área da ciência da informação e os principais estudos surgidos tendo como foco esse tema de pesquisa.

Na segunda parte desse estudo é apresentada, de forma detalhada, a metodologia utilizada, que conta com o universo de pesquisa escolhido, a amostra selecionada, além do tipo de instrumento que será utilizado para a coleta de dados e detalhes sobre o mesmo.

Na terceira parte, apresentamos a análise dos dados coletados, dividido em: dados de caracterização (que traz detalhes gerais sobre os participantes da pesquisa) e a análise das avaliações recebidas, relacionadas à competência informacional, especificamente. A parte da competência informacional foi analisada inicialmente separada pelos grupos de pesquisa que compõem o instrumento utilizado, sendo realizada posteriormente uma comparação entre as médias obtidas através dos grupos do IL-HUMASS, as médias obtidas quando os itens são reorganizados de acordo com os padrões propostos pela ACRL e uma comparação entre os resultados obtidos em pesquisa aplicada por Pinto e Lopes (2012), com o uso do IL-HUMASS e os resultados obtidos pela pesquisa aqui exposta, além de uma comparação das médias obtidas por curso participante.

Para finalizar, são feitas as conclusões e considerações finais sobre esse trabalho, apresentando de forma resumida as principais impressões sobre a pesquisa e sugestões de melhorias para futuras pesquisas relacionadas ao tema.

## **2 JUSTIFICATIVA**

Cientes de que o acesso à informação e a educação se tornaram necessidades do mundo contemporâneo (MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 45) e que a evolução de Sociedade da Informação/Conhecimento para Sociedade da Aprendizagem vem se tornando uma realidade (POZO, 2005 apud BARTALO; CONTANI, 2010) e ainda cientes do crescimento da educação através do uso das tecnologias da comunicação e informação, percebemos a necessidade de avaliar, através de padrões criados e testados por órgãos competentes, a competência informacional dos alunos da modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás.

Sendo essa, uma realidade próxima, ao se identificar a competência informacional dos alunos da Educação a Distância, será possível aprofundar os estudos na área, comparar estudos relacionados e identificar as principais falhas relacionadas às competências, construindo uma base sólida para a criação de soluções ou projetos que auxiliem no desenvolvimento de competências informacionais nessa forma de ensino-aprendizagem.

### **3 OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GERAL**

Identificar a competência informacional dos alunos dos cursos de graduação da modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Abordar o tema Educação a Distância;
- b) Apresentar o histórico da Educação a Distância no mundo e no Brasil;
- c) Identificar e diferenciar termos relacionados a Educação a Distância;
- d) Abordar o tema Competência Informacional;
- e) Conceituar Competência Informacional;
- f) Identificar a Competência Informacional dos alunos da Educação a Distância;
- g) Avaliar a Competência Informacional.

## **4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta seção, serão apresentados conceitos relacionados a Educação a Distância, seu histórico e marcos regulatórios, bem como os conceitos e principais estudos sobre competência informacional e comportamento informacional, além de serem abordados os padrões criados pela ACRL como os padrões escolhidos para uso nessa pesquisa.

### **4.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E UM POUCO DE HISTÓRIA**

Aprendizagem a Distância, Ensino a Distância, Educação a Distância, Teleducação e E-learning são termos usados para representar um tipo de modalidade de ensino. Existem sutis diferenças entre os termos, porém, todos eles apresentam como semelhança fundamental o fato de que durante o processo de aprendizagem “professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo”. (MORAN, 2009 apud ALVES, 2011, p. 84).

O surgimento e, principalmente, o uso de tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vem proporcionando o crescimento e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem à distância (ALVES, 2011, p. 84) e foi o processo de globalização que ajudou a desenvolver a necessidade por essa forma de educação.

Esse capítulo tem como objetivo traçar uma breve história da Educação à Distância dentro e fora do Brasil e fazer uma discussão conceitual sobre os termos acima citados.

#### **4.1.1 Educação a Distância no mundo**

De acordo com Niskier (1999, p. 53), “um dos pioneiros [que originou a expressão Educação à Distância] há de ter sido o educador sueco Börje Holmberg, numa região que valorizou muito esse tipo de aprendizagem”, mas sabemos que antes mesmo de se dar nome a esse tipo de ensino, ele já existia em sua forma ‘primitiva’, ou não mediatizada.

Desde o surgimento da educação a distância, as diferentes tecnologias incorporadas ao ensino contribuíram para definir os suportes fundamentais das propostas. Livros, cartilhas ou guias especialmente redigidos foram as propostas iniciais; a televisão e o rádio constituíram os suportes da década de 70; os áudios e vídeos, da década de 80. Nos anos 90, a incorporação de redes de satélites, o correio eletrônico, a utilização da internet e os programas especialmente concebidos para os suportes

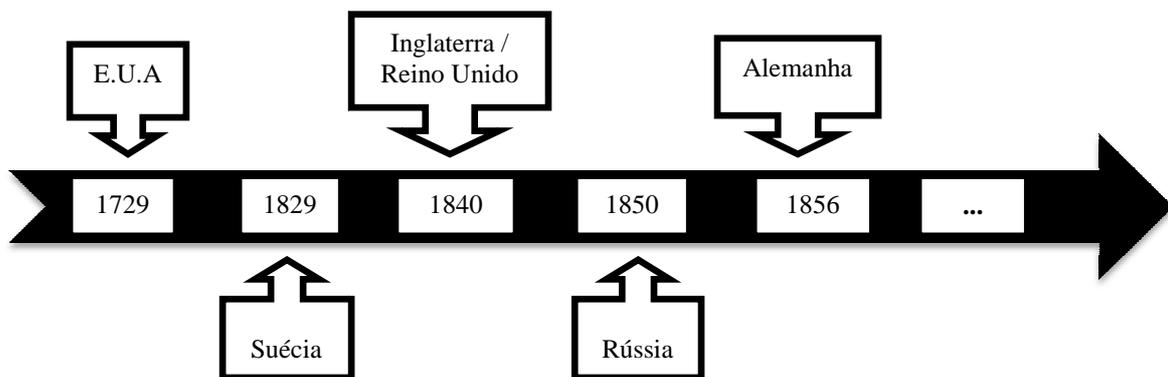
informáticos aparecem como os grandes desafios dos programas na modalidade. (LITWIN, 2001, p. 16).

Belloni (1999, p. 56-57) também cita três gerações do EAD, baseado nas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC):

A primeira geração, o ensino por correspondência, foi engendrado nos finais do século XIX pelo desenvolvimento da imprensa e dos caminhos de ferro. Nesta fase pioneira, a interação entre professores e aluno era lenta, esparsa e limitada aos períodos em que os estudantes se submetiam aos exames previstos. [...] A segunda geração, o ensino multimeios a distância, desenvolveu-se ainda nos anos 60, integrando ao uso do impresso aos meios de comunicação audiovisuais (antena ou cassete) e, em certa medida, computadores. [...] A terceira geração da EaD começa a surgir nos anos 90, com o desenvolvimento e disseminação das NTIC [...]. Seus meios principais são, ou serão, todos os anteriores mais os novos, o que implicará mudanças radicais nos modos de ensinar e aprender [...]. (BELLONI, 1999, p. 56-57).

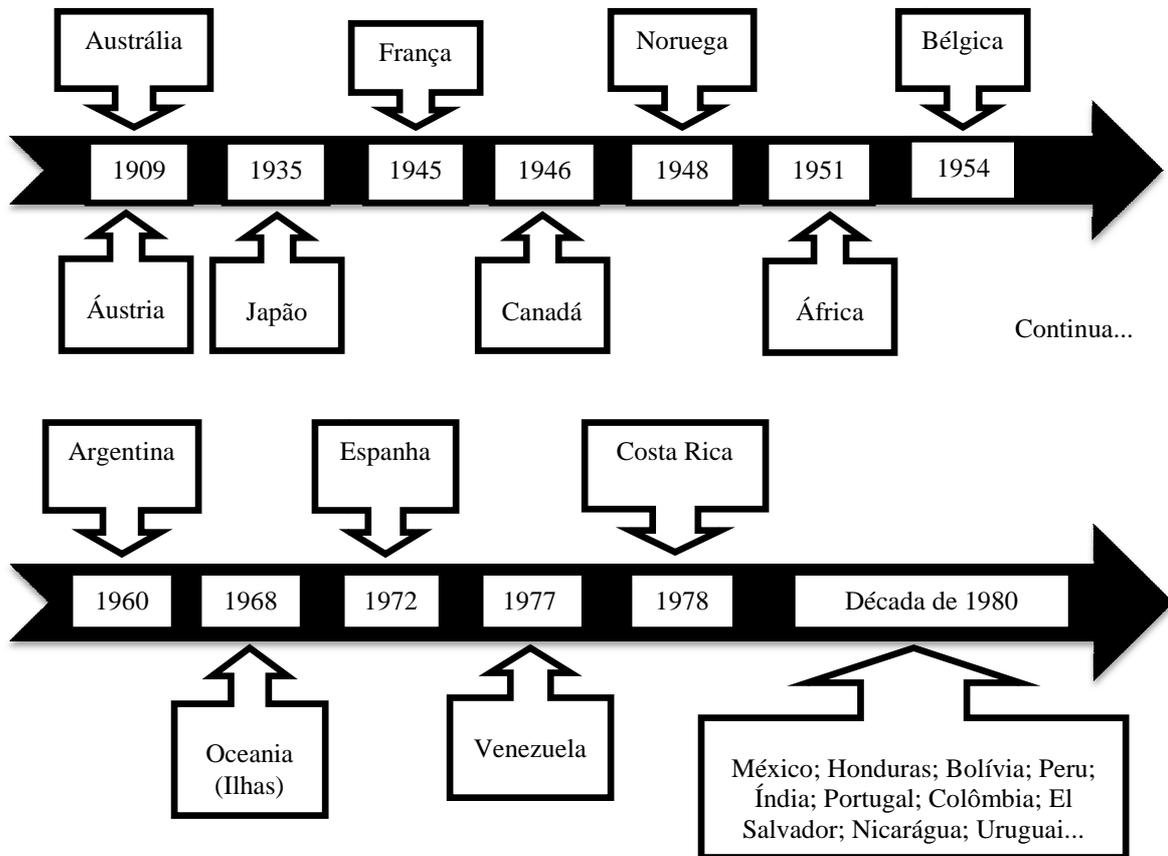
Através dos estudos de Lima (2003) e Vasconcelos (apud ALVES, 2011) podemos montar uma linha do tempo mostrando o ano em que surgiram os primeiros estudos ou formas de Educação à Distância em alguns países, sem entrar no mérito do tipo de estudo que foi realizado.

**Figura 1** – Surgimento do EAD no mundo (Século XVIII e XIX).



Fonte: LIMA, 2003; VASCONCELOS apud ALVES, 2011. (adaptado).

**Figura 2** – Surgimento do EAD no mundo (Século XX).



Fonte: LIMA, 2003; VASCONCELOS apud ALVES, 2011. (adaptado).

Apesar do início do EAD ter se dado em 1728, nos Estados Unidos, através de um anúncio por meio da “Gazeta de Boston”<sup>1</sup> que oferecia um curso de taquigrafia por correspondência (SARAIVA, 1996, p. 18), essa modalidade de ensino só surgiu de forma institucional naquele país no ano de 1874, com a criação da primeira Universidade Aberta, a *Illinois Wesleyan University* (LIMA, 2003, p. 8). Mas, anterior a isso, a Alemanha já havia criado a primeira escola de línguas por correspondência.

Na Europa, pode-se destacar como grande iniciativa no campo do EAD a criação da *Open University* no Reino Unido, no ano de 1969, que se consolidou como ensino de qualidade em meados da década de 1980, expandindo nessa mesma época a quantidade de cursos que oferecia. Atualmente ela atende a mais de 260.000 estudantes. (THE OPEN UNIVERSITY, c2009).

<sup>1</sup>Boston-Gazette, jornal semanal publicado em Boston, Massachussets, durante o período de 1719 até 1798.

A *Open University*, no entanto, não é a única instituição universitária com foco exclusivo no EAD. Niskier (1999, p. 111-112) lista quais foram as principais universidades que desenvolveram sua forma de ensino nessa área, sendo elas, além da já citada:

2. China TV University System, China, criada em 1979, com 530 mil alunos (e o treinamento de 1,5 milhão de trabalhadores);
3. Sukhotai Thamnathirat Open University, Tailândia, criada em 1972, com 300 mil alunos;
4. Anadolu University, Turquia, criada em 1982, com 567 mil alunos;
5. Centre National de Enseignement à Distance, França, criada em 1939, com 184 mil alunos;
6. Indira Ghandi National Open University, Índia, criada em 1985, com 242 mil alunos;
7. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espanha, criada em 1972, com 120 mil alunos;
8. Universitas Terbuka, Indonésia, criada em 1984, com 353 mil alunos;
9. Korea National Open University, Coreia, criada em 1982, com 196 mil alunos;
10. University of South Africa, África do Sul, criada em 1973, com 130 mil alunos. (NISKIER, 1999, p. 111-112).

Das universidades citadas, a *China TV University System* modificou seu nome duas vezes, passando de *China Central Radio and TV University* para, atualmente, *The Open University of China*.

#### 4.1.2 Educação a Distância no Brasil

A evolução da Educação a Distância no Brasil não ocorreu de forma diferente daquela do resto do mundo. Evolui de forma lenta, em relação aos países desenvolvidos e acompanhou a evolução dos meios de comunicação. Nas palavras de Saraiva (1996, p. 19), no país, “vivemos a etapa do ensino por correspondência; passamos pela transmissão radiofônica e, depois, televisiva; utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios – a telemática e a multimídia.”

Saraiva (1996, p. 16) e Lima (2003, p. 69) apontam como marco inicial do ensino a distância no Brasil a criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, ocorrida entre os anos de 1922 e 1925. Já Alves (2011, p. 87), considera que o início do ensino à distância no Brasil se deu no ano de 1904, onde “o Jornal do Brasil registra, na primeira edição da seção de classificados, anúncio que oferece profissionalização por correspondência para datilógrafo;” (Figura 3).

A criação do Instituto Rádio Monitor, em 1939, também é considerado um importante marco na educação a distância no país, oferecendo os seus cursos por correspondência. A fundação hoje oferece cursos técnicos, supletivos e profissionalizantes (ROCHA, 2011).

O Instituto Universal Brasileiro (IUB), criado em 1941, é outra instituição importante na evolução do EAD no Brasil, pois já formou mais de 4 milhões de pessoas no nosso país, através de cursos profissionalizantes por correspondência. Ainda em funcionamento, possui atualmente cerca de 200 mil alunos. (SARAIVA, 1996; LIMA, 2003; ALVES, 2011).

No mesmo ano da criação do IUB, foi criada a primeira Universidade do Ar, que funcionou até 1944, porém com o apoio do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comércio (SESC), a Universidade do Ar foi recriada oferecendo cursos radiofônicos. Apesar de a experiência ter durado um pouco mais que a anterior, a Universidade do Ar encerrou as suas atividades em 1961 (ALVES, 2011).

Em 1970, surgiu um marco no ensino a distância brasileiro, relacionado ao uso do rádio como meio de comunicação educativo. Trata-se do Projeto Minerva criado pelo Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério de Educação e Cultura (MEC), em convênio com a Fundação Padre Anchieta, objetivando a educação e inclusão social de adultos através do uso do rádio. (SARAIVA, 1996; ALVES, 2011; LIMA, 2003; NISKIER, 1999).

É destacado como outro ponto importante nesse processo evolutivo a criação, em 1991, do programa *Um Salto para o Futuro* cujo objetivo é “debater diferentes tendências no campo da educação e contribuir para a reflexão da prática em sala de aula, utilizando diferentes mídias: TV, telefone, site com publicação eletrônica, fórum e email” (BRASIL, c2012). Atualmente o programa está incorporado à TV Escola.

A TV Escola foi implantada em 1996 e opera desde o dia 4 de março deste mesmo ano. Inicialmente, eram veiculadas 3 horas diárias de programação, repetidas em 4 blocos, para facilitar a gravação dos programas. As programações eram compostas de programas sobre “Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Educação Física, Educação Artística, Meio Ambiente, Saúde, Convívio Social e Ética, e temas específicos para a formação de professores e administradores escolares”. (NEVES, 1996, p. 36). A TV Escola também conta com materiais impressos, pois através de uma avaliação, percebeu-se que “além de uma qualidade gráfica inquestionável e da adequação de conteúdos às escolas brasileiras, [o material impresso] é um veículo poderoso para a divulgação de diferentes experiências e disseminação de ideias.” (NEVES, 1996, p. 37). O uso desse material impresso também é defendido por Niskier (1999, p. 52), que afirma que “[...] quase todos os cursos de

EAD utilizam alguma forma de escrita, como guias de estudo, livros-textos e manuais. Não se pode, sob qualquer hipótese, abandonar o que o texto impresso representa, em termos de sedimentação cultural, e isso está sendo levado em conta”.

Ainda em funcionamento, a TV Escola tem como principais objetivos “o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, c2012).

**Quadro 1** –Tiragens do material impresso em 1996.

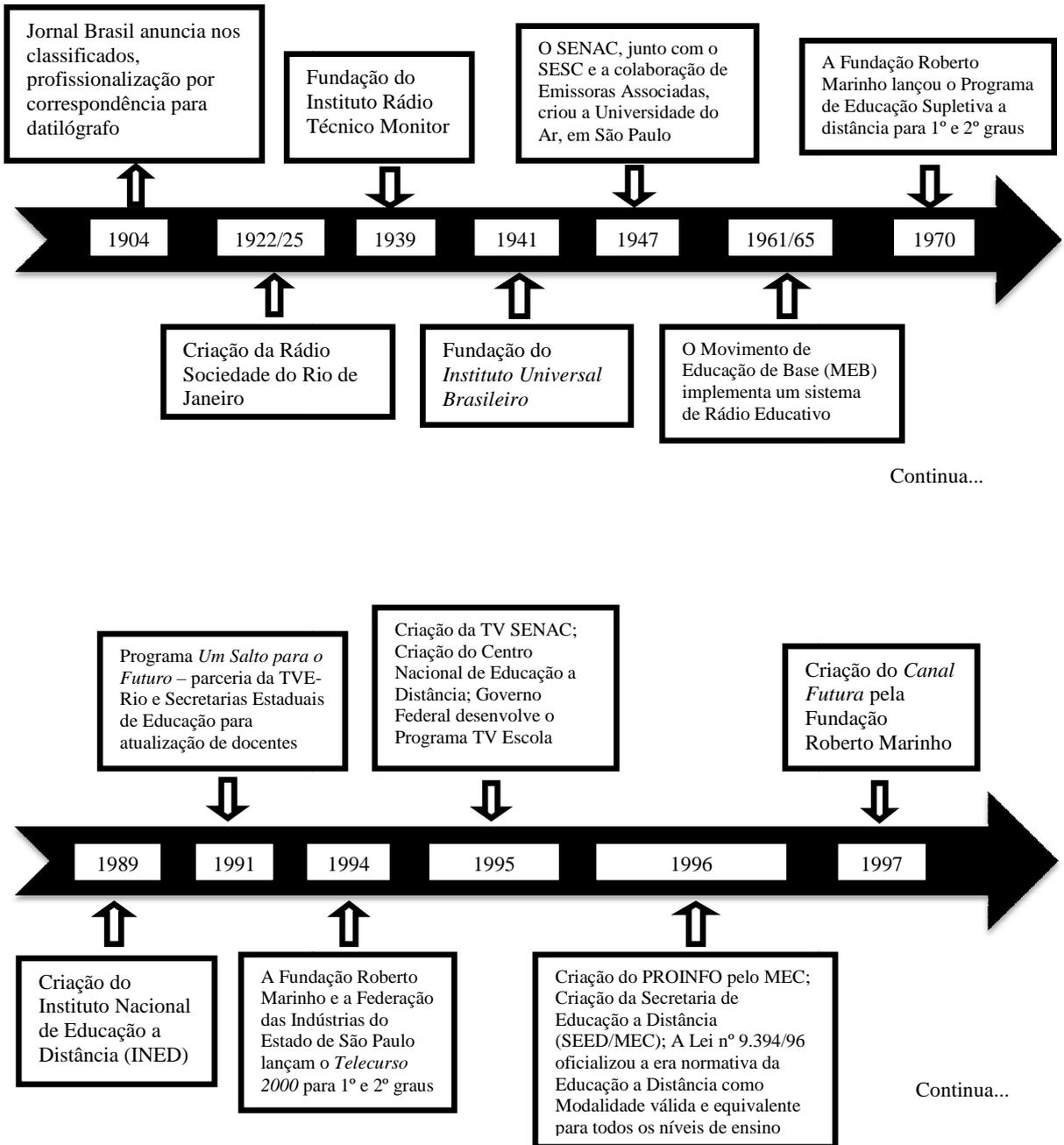
Material Impresso	Nº de exemplares
Revista TV Escola, nº 2	75 mil
Revista TV Escola, nº 3	100 mil
Revista TV Escola, nºs 4, 5 e 6	200 mil
Edição Especial da Revista TV Escola com o guia de programas	395 mil
Cartazes com a Grade de Programação	305 mil
Cadernos da TV Escola	4,1 milhão

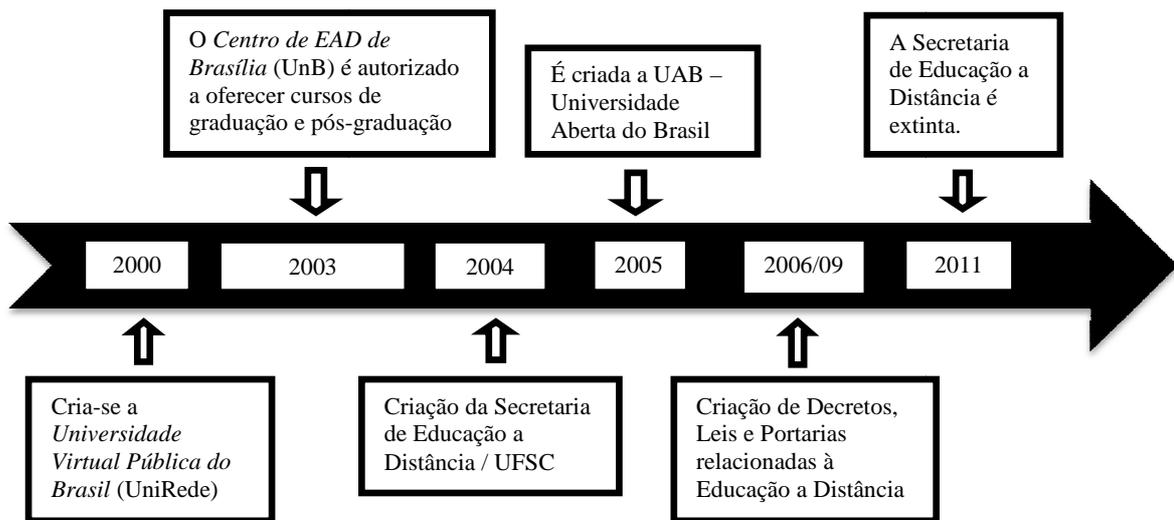
Fonte: NEVES, 1996.

Complementando a linha do tempo apresentada, temos, posterior ao ano de 2004, os seguintes eventos:

- 2005 – é criada a Universidade Aberta do Brasil, uma parceria entre o MEC, estados e municípios; integrando cursos, pesquisas e programas de educação superior a distância.
- 2006 – entra em vigor o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, incluindo os da modalidade a distância.
- 2007 – entra em vigor o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto nº 5.622 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- 2008 – em São Paulo, uma Lei permite o ensino médio a distância, onde até 20% da carga horária poderá ser não presencial.
- 2009 – entra em vigor a Portaria nº 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para a dispensa de avaliação in loco e deu outras providências para a Educação a Distância no Ensino Superior no Brasil.
- 2011 – A Secretaria de Educação a Distância é extinta. (ALVES, 2011, p. 89-90).

Figura 3 – Linha do tempo da Evolução da EAD no Brasil.





Fonte: EVOLUÇÃO..., 2008. (modificado); SARAIVA, 1996; LIMA, 2003; ALVES, 2011.

### 4.1.3 Educação a Distância: termos e diferenças

Como citado anteriormente, existem vários termos que são usados para se referir a modalidade de educação a distância. Longe de um ser melhor que o outro, mas diante das suas peculiaridades, vê-se necessário, nesse estudo, a diferenciação entre os termos Teleducação, E-learning, Ensino e Aprendizagem a Distância e Educação a Distância e a justificativa para o uso de um e não do outro.

#### 4.1.3.1 A Teleducação

Teleducação é um termo sinônimo, sendo usado para “expressar o mesmo processo real” da Educação à Distância (LIMA, 2003, p. 63). Ainda que a palavra pareça se referir a um tipo específico de mídia, ela não se restringe a uma única ferramenta. Sua formação etimológica remete ao termo grego *tele*, que significa longe. Esse termo foi adotado, em 1969, pela Organização dos Estados Americanos (OEA) “abrangendo toda e qualquer atividade educativa por rádio, TV e outros meios audiovisuais à distância” (NISKIER, 1999, p. 163).

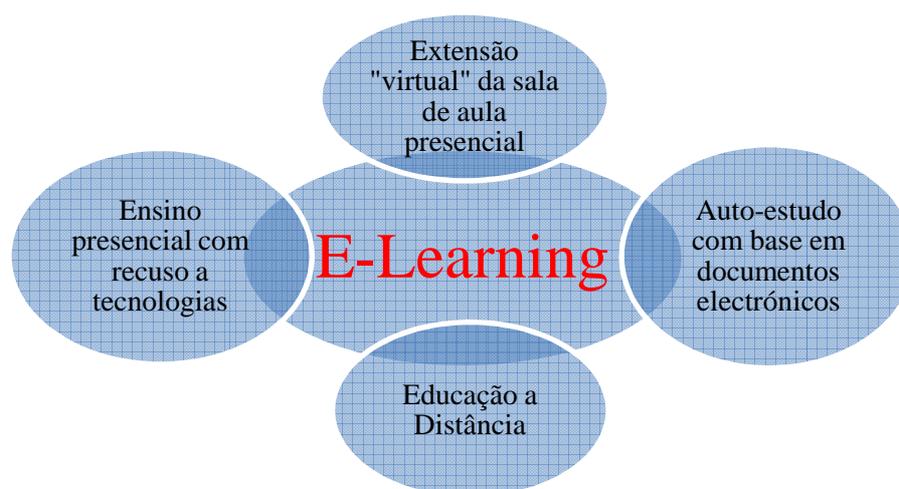
#### 4.1.3.2 O E-learning

De acordo com Gomes (2005) o e-learning possui um amplo e diversificado leque de definições e conceitos. Trata-se de um novo cenário de utilização das tecnologias na educação e formação. Para a autora,

[...] o e-learning está intrinsecamente associado à Internet e ao serviço WWW, pelo potencial daí decorrente em termos de facilidade de acesso à informação independentemente do momento temporal e do espaço físico, pela facilidade de rápida publicação, distribuição e actualização de conteúdos, pela diversidade de ferramentas e serviços de comunicação e colaboração entre todos os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem e pela possibilidade de desenvolvimento de ‘hipermédia colaborativos’ de suporte à aprendizagem. (GOMES, 2005, p. 232).

Ainda que esteja associado e tenha como suporte tecnológico a Internet e seus serviços e implique, do ponto de vista pedagógico, um modelo de interação entre professor-aluno e aluno-aluno, o e-learning não pode ser considerado uma “extensão ‘virtual’ da sala de aula presencial”, ou o “auto-estudo com base em documentos electrónicos”, ou o “ensino presencial com recursos a tecnologias”, ou até mesmo “Educação a Distância” (GOMES, 2005, p. 231), pode, e faz uma intersecção com todas as outras formas de ensino citadas, porém, elas por si só, não definem e-learning como um todo.

**Figura 4** – O que é E-learning?



Fonte: GOMES, 2005, p. 231. (modificado)

#### 4.1.3.3 O Ensino e a Aprendizagem a Distância

Uma palavra que sempre vem acompanhada nos termos “ensino” e “aprendizagem”, dentro da literatura referente a esses assuntos, é a palavra processo, que é definida, de acordo com o Dicionário, como “modo por que se realiza ou executa uma coisa; método, técnica.” (FERREIRA, 2001, p. 558).

Os termos geralmente são empregados juntos, sendo mencionados “ensino-aprendizagem” ou “ensino e aprendizagem”. Isso ocorre, pois trata-se de uma via de mão dupla entre quem ensina e quem aprende, ou seja, “[...] o processo de ensino-aprendizagem é composto de duas partes: ensinar, que exprime uma atividade, e aprender, que envolve certo grau de realização de uma determinada tarefa com êxito” (SANTOS, 2005, p. 19).

Acredita-se que o uso das expressões “Ensino a Distância” e/ou “Aprendizagem a Distância” nessa pesquisa não seria o mais adequado, por não se pretender estudar nenhuma parte específica de nenhum dos dois processos citados, muito menos os dois processos como um todo.

Nesse caso, o uso da expressão “Educação a Distância” foi o escolhido, não apenas por ser o termo mais recorrente na literatura, mas também por se acreditar que o termo educação é mais amplo, englobando os dois processos já mencionados e além, pois, como expõe Mizukami (1986 apud SANTOS, 2005, p. 20), o fenômeno educativo “é um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural”.

#### 4.1.3.4 A Educação a Distância

Como visto, Educação a Distância é o termo mais recorrentemente usado na literatura para definir uma modalidade de ensino/aprendizagem, através do uso de tecnologias da comunicação e informação, na qual existem uma separação espaço/temporal entre professores e alunos. (ALVES, 2011; NISKIER, 1999; LITWIN, 2001; BELLONI, 1999; RURATO, 2011; SARAIVA, 1996).

Ainda que essas sejam as principais características dessa modalidade de ensino, alguns autores, em seus estudos, apresentam outras características e definições complementares.

Em relação ao fato da EAD se tratar de um processo de ensino e aprendizagem, Saraiva (1996, p. 17) confirma essa posição dizendo que

embora a educação implique comunicação de informações e conhecimentos, estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que constituem o que denominamos ensino, implica também e necessariamente a apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, apropriação denominada aprendizagem. (SARAIVA, 1996, p. 17).

Litwin (2001), Nunes (2004 apud ALVES, 2011), Souza (1996) e Matias-Pereira (2008) trazem que a Educação a Distância possibilita o atendimento de uma grande quantidade de alunos, que residem em lugares onde não havia escolas ou universidades, ou que de alguma forma estão impossibilitadas de frequentar ambientes presenciais, sem que isso implique na redução da qualidade do ensino oferecido.

Niskier (1999) diz que, além da separação espaço/tempo, a Educação a Distância utiliza-se de técnicas de auto-instrução.

Belloni (1999) reflete sobre o uso da tecnologia na Educação a Distância, apontando que

qualquer que seja a definição que utilizemos [para a EAD] (e existem muitas), um elemento essencial deve estar presente nesta análise das relações entre tecnologia e educação: a convicção de que o uso de uma “tecnologia” (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a “tecnologia” [...]. (BELLONI, 1999, p. 53).

Já Aretio (1977, 1986, 1996 apud MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 45) reúne todos esses conceitos e nos apresenta uma definição mais ampla e complexa, dizendo que

A educação a distância (EaD), na sua essência, é um sistema tecnológico de comunicação bi-direcional. Trata-se, em geral, de uma educação disponibilizada para um grande número de pessoas. Essa forma de educação substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula, como meio preferencial do ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes. (ARETIO, 1977, 1986, 1996 apud MATIAS-PEREIRA, 2008, p. 45).

Sintetizando o assunto, Rurato (2011, p. 62) apresenta um quadro que traz, de acordo com o autor, quais seriam as principais vantagens e desvantagens da EAD.

**Quadro 2 – Vantagens e desvantagens da EaD.**

<b>Principais Vantagens</b>
Permite maior disponibilidade e ritmos de estudo diferenciados
Elimina barreiras de espaço e tempo, abrindo caminhos de formação a pessoas que tenham dificuldades de deslocamentos ou de agenda para estudarem
Estimula a autoaprendizagem, permitindo um desenvolvimento pessoal contínuo dos indivíduos, conferindo-lhes maior autonomia
Fomenta a aquisição contínua de novos conhecimentos, de forma a enfrentar novas competências pessoais e profissionais
Dá origem a métodos e formatos de trabalho mais abertos, que envolvem a partilha de experiências
Elimina o problema da dispersão geográfica dos alunos
Otimiza recursos com redução significativa de custos de formação, especialmente em tempo, viagens e estadias
Garante e promove a experimentação e a familiarização com a tecnologia e com novos serviços telemáticos
Permite repetições sucessivas e necessárias para estudar as matérias
Torna o conteúdo dos cursos mais adequados e atraentes, especialmente os que se apresentam em formato multimídia
Permite conciliar a aprendizagem com a atividade profissional e a vida familiar
Possibilita ao aluno a escolha do método de aprendizagem que melhor se adapta ao seu estilo e possibilidades
Permite fazer corresponder as oportunidades de formação às necessidades de uma determinada população
É igualmente acessível às pessoas com dificuldades especiais de ordem física ou de isolamento
<b>Principais desvantagens</b>
Não proporciona uma relação humana aluno/professor típica de uma sala de aula
Não gere reações imprevistas imediatas
Exige elevados investimentos iniciais, isto é, muitos recursos para a criação dos conteúdos dos cursos, especialmente para produtos e suportes em formato multimédia
Exige algum conhecimento tecnológico (informática e multimédia)
Enfrenta alguns obstáculos relacionados com a reduzida confiança neste tipo de estratégias educativas, por parte dos setores mais conservadores e resistentes à inovação e mudança
Está ainda pouco vulgarizado

Fonte: RURATO, 2011, p. 62.

#### 4.1.4 A Educação a Distância e a Legislação

A Educação a Distância no Brasil está regulamentada no artigo 80, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, se apresentando da seguinte forma:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996).

Três são os decretos que complementam o artigo 80 da lei citada: o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que prevê o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições; e o Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera os dispositivos dos dois decretos anteriores.

Destaca-se para os propósitos do presente trabalho, como ponto de extrema importância do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, os seguintes artigos que tratam da definição da Educação a Distância e os níveis nos quais essa modalidade de ensino-aprendizagem pode ser ofertado:

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.

§ 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II - educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

III - educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV - educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) técnicos, de nível médio; e

b) tecnológicos, de nível superior;

V - educação superior, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) seqüenciais;

b) de graduação;

c) de especialização;

d) de mestrado; e

e) de doutorado. (BRASIL, 2005)

#### 4.2 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

A Universidade Federal de Goiás (UFG) possui atualmente, quase 4 mil estudantes<sup>23</sup> na modalidade de EAD, distribuídos em seus 27 polos de ensino, abrangendo aproximadamente 11% dos municípios goianos. São eles: 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, Uruanã e um polo em Votuporanga, município localizado no Estado de São Paulo.

Vinculando-se à Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2005, a UFG criou o Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), órgão complementar vinculado à Reitoria da UFG.

A UAB é definida como “um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação à distância” (BRASIL, [entre 2005 e 2010]). Trata-se de um projeto criado, em 2005, pelo Ministério da Educação, contando com parcerias em âmbito federal, estadual e municipal, ofertando cursos de graduação, pós-graduação e extensão universitária. Instituída através do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, o Sistema UAB tem como objetivos:

<sup>2</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Alunos EAD\_UFG-2011** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <damasceno\_luna@yahoo.com.br> em 31 maio 2012.

<sup>3</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Quantitativo de alunos por curso na modalidade EaD da UFG em 2011-2012** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <damasceno\_luna@yahoo.com.br> em 31 maio 2012.

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (BRASIL, 2006);

além de se sustentar em cinco eixos fundamentais, sendo eles:

- Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (BRASIL, [entre 2005 e 2010])

Com base nisso, o CIAR, dentro da UFG, tem como missão articular o ensino/pesquisa em processos formais e não formais de aprendizagem, em projetos de ensino dentro da graduação, pós-graduação e extensão, através de práticas que incorporam as tecnologias de redes de informação, comunicação e educação, e também a formação de professores, objetivando:

- Contribuir e incentivar a criação da cultura da Educação a Distância (EAD) e o uso das tecnologias interativas junto à comunidade da UFG;
- Fomentar e acompanhar projetos que envolvem aprendizagem em redes com apropriação de tecnologias da informação e comunicação;
- Promover atividades de formação continuada para profissionais envolvidos nos projetos de aprendizagem em rede desenvolvidos pela UFG;
- Promover articulação pedagógica entre os projetos de EAD realizados pela UFG;
- Orientar e coordenar a produção de material didático (impresso e multimídia) para EAD e/ou cursos presenciais;
- Constituir grupos de pesquisa com integrantes das equipes do Ciar e outros pesquisadores;
- Realizar atividades que contribuam para a inclusão digital e o desenvolvimento de competências e habilidades para o avanço da comunidade do Estado de Goiás. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2010).

Utilizando o ambiente virtual de aprendizagem do Moodle, a UFG, através do CIAR, oferece cursos de graduação em: *Administração, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física e Física*; cursos de pós-graduação em: *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: para *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*.

#### 4.3 COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

A Competência Informacional, assim como o Comportamento Informacional, se desenvolveram a partir da mudança de paradigma ocorrida em meados dos anos 80 (DUDZIAK, 2003; MIRANDA, 2006; FIALHO; ANDRADE, 2007; MARTÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007). Se anterior a essa década os estudos na área da Ciência da Informação estavam voltados para os serviços e sistemas de informação, sua tecnologia e seu conteúdo, posterior a essa data os estudos da área se voltaram para o usuário em sua interação com as máquinas, suas necessidades informacionais e nos processos de busca e uso da informação.

Desse paradigma voltado para os estudos de usuários desenvolveu-se a *information literacy*. Foi na década de 70, mais precisamente em 1974, que surgiu pela primeira vez essa expressão (DUDZIAK, 2003, 2010; GASGUE, 2012). No Brasil, ainda não há consenso quanto ao conceito e a tradução do termo para a língua portuguesa. Para Dudziak (2003, p. 24) ainda que expressões como “alfabetização informacional, letramento, literacia [e] fluência informacional” possam ser usadas, o termo competência em informação ou ainda competência informacional, seria o mais adequado. Outros estudiosos parecem concordar com essa posição, pois vem sendo o mais usado em publicações recentes que tratam da *information literacy* como, por exemplo, nos 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).

Quanto à definição do termo, é preciso voltar um pouco e compreender o significado do termo competência por si só. Miranda (2004), em seu trabalho, nos traz que “a competência é uma nova forma de qualificação” (ZARIFIAN, 2003 apud MIRANDA, 2004,

p. 114). A autora aponta também a existência de uma evolução na abordagem das competências, que se inicia nos anos 70, seu período de emergência, se desenvolvendo nos anos 80 e 90, quando foram realizadas as primeiras pesquisas, e se consolidando no final dos anos 90, sendo diferenciada a qualificação (para o emprego) da competência (OSTY, 2000; VILA, 2000, ZIRE et al., 2000; ZARIFIAN, 2003 apud MIRANDA, 2004). Para Miranda (2004), trata-se de uma inteligência prática, sendo a competência intrínseca ao ser humano, assim como o conhecimento e podendo ser definida como

um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes correlacionadas que afeta parte considerável da atividade de alguém; se relaciona com o desempenho, pode ser medido de acordo com padrões preestabelecidos e pode ser melhorado por meio de treinamento e desenvolvimento [...]. (MIRANDA, 2004, p. 115).

Baseando-se no conceito dado de competência, pode-se definir a competência informacional como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes voltados à busca e uso da informação.

Lins e Leite (2008, p. 2) nos trazem que

o conceito de competência informacional se concentra em alguns predicados individuais que se relacionam com capacidades em utilizar a informação de forma efetiva e eficiente, a partir do reconhecimento da necessidade de informação, passando pelos processos de busca, seleção, acesso, avaliação, aplicação e comunicação. (LINS; LEITE, 2008, p. 2).

Campello e Abreu (2005, p. 179) colocam que “o conceito de competência informacional envolve, entre outras, a idéia de habilidade de informação”.

A American Library Association (ALA) descreve uma pessoa competente em informação como aquela

Capaz de reconhecer quando precisa de informação e possuir habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação [...]. Em última análise, pessoas que tem competência informacional são aquelas que aprenderam a aprender. Essas pessoas sabem como aprender porque sabem como a informação está organizada, como encontrar informação e, como usar informação, de tal forma que os outros possam aprender com elas. (ALA, 1989 apud BARTALO; CONTANI, 2010, p. 2).

E, em documento elaborado durante o Colóquio em Nível Superior sobre Competência Informacional, realizado em 2005 na Biblioteca de Alexandria, a International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) colocou que a competência informacional:

- abrange as competências para reconhecer as necessidades informacionais e localizar, avaliar, aplicar e criar informação dentro de contextos culturais e sociais;
- é crucial para a vantagem competitiva dos indivíduos, empresas (especialmente as pequenas e médias), regiões e nações;
- fornece a chave para o acesso, uso e criação efetivos do conteúdo para dar apoio ao desenvolvimento econômico, à educação, à saúde e aos serviços, e a todos os outros aspectos das sociedades contemporâneas [...];
- vai além das tecnologias atuais para abranger o aprendizado, o pensamento crítico e as habilidades interpretativas cruzando as fronteiras profissionais, além de capacitar indivíduos e comunidades. (INTERNATIONAL..., 2005).

De forma resumida, pode-se dizer que a competência informacional está ligada aos conhecimentos e história de vida do indivíduo, suas atitudes e suas habilidades, relacionando-se ao uso da informação de forma efetiva e eficiente, não se limitando ao uso de tecnologias de comunicação e informação, sendo construída a partir do reconhecimento de uma necessidade informacional e englobando os processos de busca, seleção, avaliação e uso, de forma ética, da informação.

Ainda que o fenômeno estudado nessa pesquisa seja a competência informacional e por englobar o comportamento informacional, como colocado por Bartalo e Contani (2010, p. 1), viu-se necessário para melhor entendimento dessa pesquisa que esse fenômeno também fosse estudado.

O comportamento informacional estuda a necessidade, a busca e o uso da informação, porém, focado na forma como esse processo acontece, enquanto a competência avalia a eficácia e a eficiência da busca e do uso dessa informação. Enquanto o comportamento informacional leva em consideração os aspectos internos e externos do indivíduo (tais como os sentimentos e o contexto) nos processos de busca e uso, assim como no desenvolvimento das necessidades informacionais, a competência informacional ignora tais aspectos (LINS; LEITE, 2008).

O ponto principal do comportamento informacional é a necessidade de informação, pois é essa necessidade que irá desencadear os processos de busca e uso da informação, sendo levado em consideração o contexto ou a situação em que ela se inicia (FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 22).

Miranda (2006, p. 101) aponta, através de uma revisão de trabalhos que tratam do tema, a presença de três abordagens relacionadas ao comportamento informacional, sendo elas: “cognitivas (em que o indivíduo é o foco), sociais (em que o contexto é o foco) e multifacetadas (que focam o indivíduo e o contexto ao mesmo tempo)”.

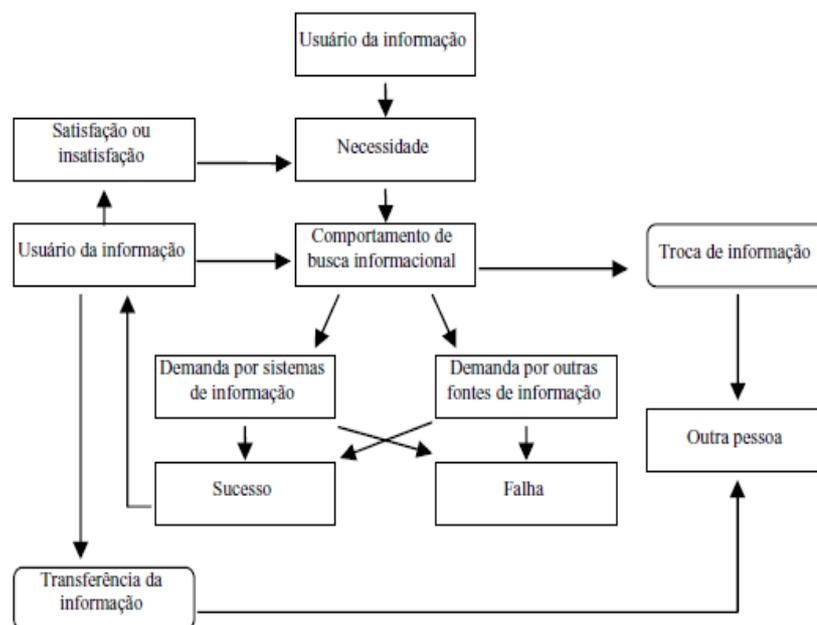
Sem entrar no mérito sobre em quais abordagens se encaixam, serão apresentados os principais estudos presentes na literatura da área.

Em 1981, Wilson criou um modelo (Figura 5) e, em seus estudos sobre comportamento informacional, levava em consideração as necessidades cognitivas, afetivas e fisiológicas, sendo o contexto das necessidades configurado pelos próprios indivíduos.

Para o autor o comportamento informacional

é todo comportamento humano relacionado às fontes e canais de informação, incluindo a busca ativa e passiva de informação e uso da informação. Isso inclui a comunicação pessoal e presencial, assim como a recepção passiva de informação, como a que é transmitida ao público quando este assiste aos comerciais da televisão sem qualquer intenção específica em relação à informação fornecida. (WILSON, 2000 apud MARTÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007, p. 121).

**Figura 5** – Modelo de Comportamento Informacional de Wilson (1981).

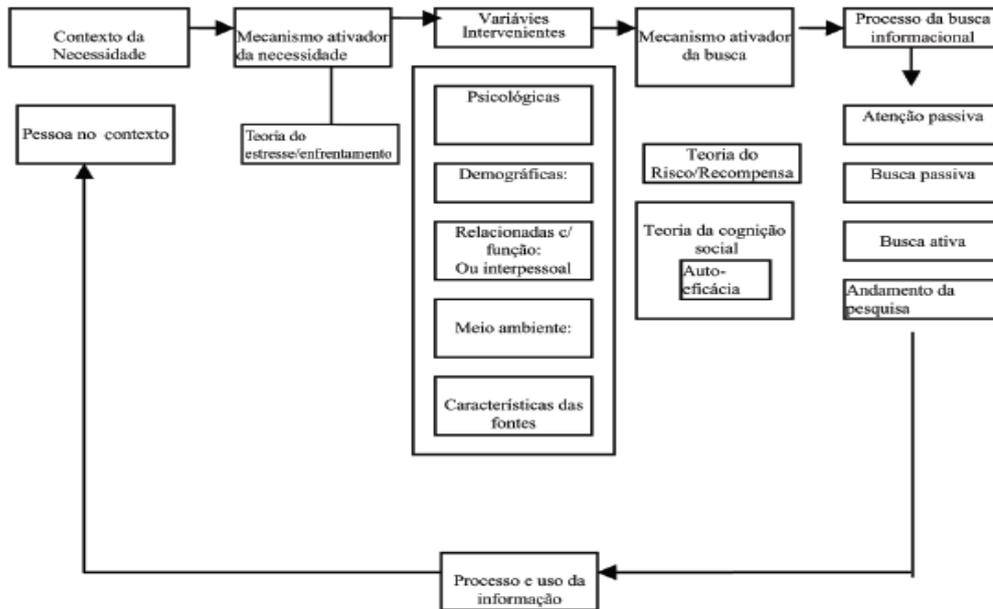


Fonte: MARTÍNEZ-SILVEIRA, 2007, p. 123.

Em 1996, Wilson e Walsh revisaram o modelo anterior. As modificações se relacionaram ao fato de se acreditar que devem existir mecanismos que ativem a necessidade para que ela efetivamente se transforme em uma busca. Wilson incluiu nesse modelo variáveis que interferem na forma como se busca a informação, sendo elas: as características pessoais, as variáveis emocionais, educacionais, ambientais, econômicas, sociais/interpessoais e demográficas (FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 23); e coloca ainda que, durante o processo

de busca, as informações podem ser adquiridas através de atenção passiva, busca passiva, busca ativa e andamento da pesquisa.

**Figura 6** – Modelo revisado de Comportamento Informacional de Wilson (1996).

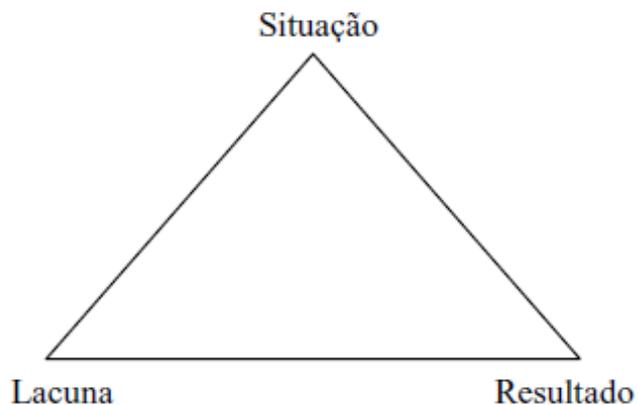


Fonte: MARTÍNEZ-SILVEIRA, 2007, p. 125.

Outros modelos de comportamento informacional existentes são os de Dervin e Ellis e o de Kuhlthau.

Dervin, em 1983, ao desenvolver suas teorias, construiu o modelo do *sense-making*, ilustrado pelo triângulo composto por situação/gap/uso (Figura 7), sendo a situação o contexto que faz surgir o problema (necessidade informacional), o gap (ou lacuna) correspondendo a distância existente entre o contexto e a situação desejada pelo indivíduo e o resultado a consequência de todo o processo. Nesse modelo o usuário é visto “como sujeito ativo no centro de um processo de mudança” (MENDES, 1996 apud MARTÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007, p. 123).

**Figura 7** – Estrutura do modelo sense-making de Dervin.

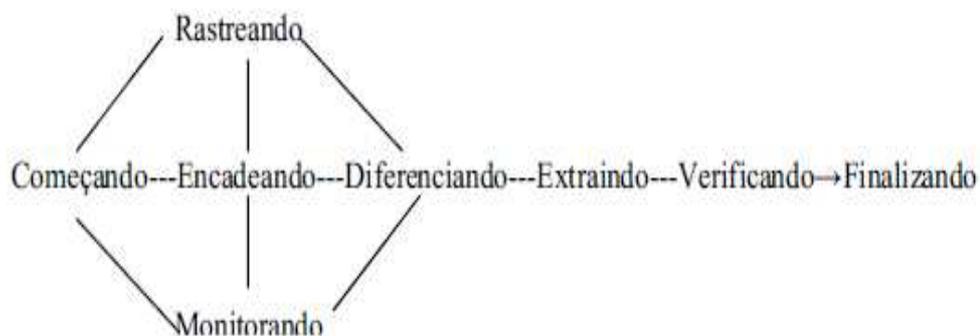


Fonte: MARTÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007, p. 123.

Já Ellis, em 1989, não criou um modelo que mostrasse o processo do comportamento informacional. Em seu modelo, registrou apenas uma das etapas do processo e criou um modelo de busca informacional, que incluía uma série de atividades, sendo elas, como descritas por Martínez-Silveira e Oddone (2007, p. 124),

começar (atividades de início de busca); encadear (prosseguir a busca); browsing (busca semidirigida em locais potenciais de busca); diferenciar (filtrar e selecionar); monitorar (continuar revendo as fontes identificadas como essenciais; extrair (trabalhar sistematicamente com as fontes de interesse); verificar (conferir a veracidade das informações) e finalizar. (ELLIS, 1989, p. 178 apud MARTÍNEZ-SILVEIRA, 2007, p. 124).

**Figura 8** – Fases do comportamento na busca informacional de Ellis.

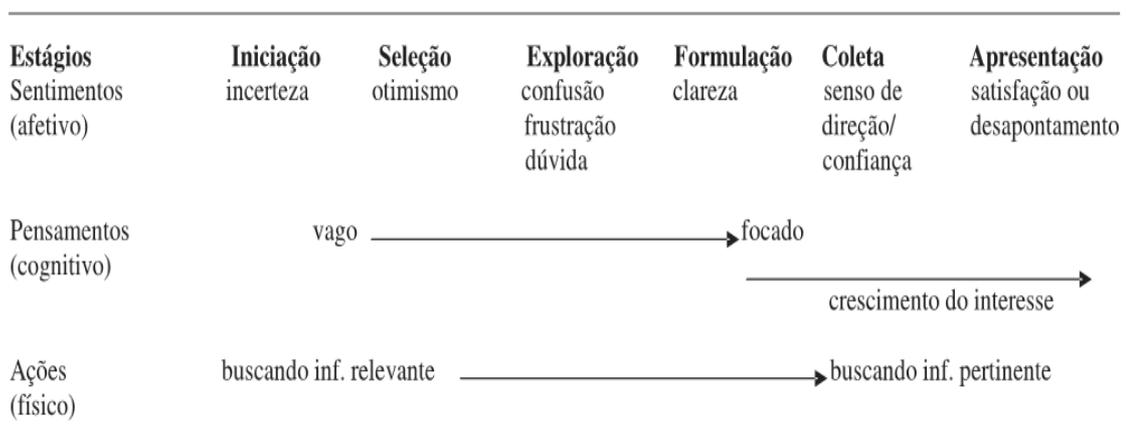


Fonte: MATÍNEZ-SILVEIRA; ODDONE, 2007, p. 124.

Kuhlthau, em 1991, ao realizar seus estudos, incluiu no modelo de Ellis os sentimentos, pensamentos e atitudes do indivíduo, como itens que deveriam ser levados em consideração. Em seu modelo de busca de informação, ou Information Search Process (ISP), Kuhlthau propôs as seguintes fases: início da tarefa; escolha do tema; formulação da questão; coleta de informação; encerramento da tarefa e apresentação (CAMPELLO; ABREU, 2005, p. 180; FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 26).

Segundo a autora, é durante o estágio inicial que se encontra a presença da necessidade informacional, sendo também o período em que o indivíduo/estudante desenvolve o sentimento de incerteza. No segundo estágio, o de seleção, é o período em que se buscam as respostas, levando em consideração os conhecimentos prévios; é desenvolvido o sentimento de otimismo. Durante a exploração, há o choque entre as informações colhidas anteriormente e os conhecimentos prévios do indivíduo/estudante sobre o assunto; é comum existir a presença de sentimentos negativos como, por exemplo, confusão, frustração e dúvida. No estágio da formulação, o sentimento de clareza aparece, pois é aqui que se começa a formar perspectivas relacionadas ao assunto e a se definir o foco. É no quinto estágio, de coleta, que se reúne informações que “definem, ampliam e dão suporte ao foco que haviam formado”, durante esse estágio é comum os sentimentos de confiança. No último estágio, o de apresentação, pode surgir tanto o sentimento de satisfação quanto o de desapontamento, pois é nessa fase que se compartilha o que foi aprendido. (KUHALTHAU, 2004 apud FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 26-27).

**Figura 9** – Processo de Busca da Informação



Fonte: FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 26.

Sabendo que as competências podem ser medidas através de padrões preestabelecidos (MIRANDA, 2004, p. 115), usaremos para identificar as competências informacionais dos

alunos do curso de EAD da UFG, os Padrões propostos pela Association of College and Research Libraries (ACRL)<sup>4</sup>.

O modelo criado pela ACRL para avaliação de competência informacional, conhecido como Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*), já foram testados tanto fora quanto dentro do país, mostrando ser viável o uso de padrões internacionais para a sua aferição (SANTOS T., 2011). Foram desenvolvidos “para estimular a formação de indivíduos capazes de enfrentar abundantes escolhas informacionais dentro de um ambiente de intensas e complexas mudanças, seja no ambiente de estudos, no local de trabalho ou na sua vida pessoal”. (SANTOS T., 2011, p. 55).

O modelo estrutura-se em torno de 5 padrões e 22 indicadores de desempenho, que serão usados nessa pesquisa e apresentados a seguir:

**Quadro 3** – Padrões de Competência Informacional para o Ensino Superior da ACRL.

<b>PADRÃO 1 – Determinar a natureza e a extensão da necessidade de informação</b>
<b>INDICADORES DE PERFORMANCE</b>
1. Define e articula as necessidades de informação
2. Identifica tipos e formatos de fontes potenciais de informação.
3. Considera os custos e os benefícios de adquirir a informação necessária.
4. Reavalia a natureza e a extensão da necessidade de informação.

<b>PADRÃO 2 – Acessar as informações efetivas e eficientemente</b>
<b>INDICADORES DE PERFORMANCE</b>
1. Seleciona os métodos mais apropriados de investigação e os sistemas de recuperação de informação para acessar a informação necessária.

<sup>4</sup> Divisão da American Library Association (ALA), a ACRL é uma associação profissional de bibliotecários e acadêmicos, com o objetivo, entre outros, de melhorar a aprendizagem, o ensino e a pesquisa no Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/>>.

2. Constrói e implementa projetos de estratégia de busca de informação.
3. Recupera informações online ou pessoalmente usando vários métodos.
4. Refina a estratégia de busca quando necessário.
5. Extrai, registra e gerencia as fontes de informação.

**PADRÃO 3 – Avaliar criticamente a informação e suas fontes e incorporar a informação selecionada em sua base de conhecimento e sistema de valores**

**INDICADORES DE PERFORMANCE**

1. Resume as principais ideias a serem extraídas da informação encontrada.
2. Articula e aplica os critérios iniciais para avaliar a informação e as fontes de informação.
3. Sintetiza as ideias principais para construir novos conceitos.
4. Compara o novo conhecimento com o conhecimento inicial para determinar o valor agregado, contradições ou outras características únicas da informação.
5. Determina se o novo conhecimento tem impacto em seu sistema de valores e tenta reconciliar as diferenças.
6. Valida a sua compreensão e interpretação da informação por meio de conversas com outros indivíduos e peritos da área.
7. Determina se a questão inicial deve ser revisada.

**PADRÃO 4 – Usar, individualmente ou em grupo, a informação efetivamente para acompanhar objetivos específicos**

**INDICADORES DE PERFORMANCE**

1. Aplica o novo conhecimento para planejamento e criação de produtos ou resultados.
2. Revisa o processo de desenvolvimento do produto ou resultados.
3. Comunica o produto ou realizações efetivas para outros.

**PADRÃO 5 – Compreender os aspectos econômico, legal e social das questões relacionadas ao acesso e uso da informação e usar a informação de forma ética e legal**

**INDICADORES DE PERFORMANCE**

1. Compreende muito dos aspectos ético, legal e socioeconômico das questões relacionadas à informação e à tecnologia da informação.
2. Segue as leis, regulações, políticas institucionais e normas relacionadas ao acesso e uso dos recursos informacionais.
3. Reconhece o uso de fontes de informação na comunicação de produtos e resultados.

Fonte: GASGUE, 2012.

## 5 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Esta seção irá descrever a metodologia usada no desenvolvimento da pesquisa, abordando a caracterização/classificação da pesquisa, seu universo, o método para coleta de dados e a forma de análise dos mesmos.

### 5.1 CLASSIFICAÇÃO E UNIVERSO DA PESQUISA

Gil (2007, p. 17) nos traz que a pesquisa pode ser definida como um “procedimento racional e sistemático”, que objetiva “proporcionar respostas aos problemas que são propostos” ou, de forma mais clara, podemos definir pesquisa como “uma forma de observar, verificar e explicar fatos a respeito dos quais o homem necessita ampliar sua compreensão, ou testar a compreensão que já possui a respeito dos mesmos” (GRESSLER, 2004, p. 42). Pode ser classificada de diversos tipos, cada tipo com suas especificidades.

A pesquisa aqui realizada é de abordagem quantitativa, sendo classificada, de acordo com seus objetivos, como exploratória-descritiva. Exploratória, pois irá estudar um problema de forma “a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2007, p. 41); e descritiva, na medida em que irá “identificar problemas e justificar condições, comparar e avaliar o que os outros estão desenvolvendo em situações e problemas similares, visando aclarar situações para futuros planos e decisões” (GRESSLER, 2004, p. 54). Trata-se também de um levantamento, pois irá interrogar, de forma direta, o grupo de pessoas cujo comportamento desejamos conhecer (GIL, 2007, p. 52).

O universo da pesquisa constitui-se dos discentes dos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal de Goiás pela modalidade de educação a distância, sendo eles: Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas e Educação Física<sup>5</sup>. Foi pedido aos tutores responsáveis pelos cursos citados que enviassem os emails dos seus respectivos alunos para envio da pesquisa. Dos 4 cursos, apenas três disponibilizaram os emails, sendo eles o curso de Educação Física, Ciências Biológicas e Artes Cênicas.

---

<sup>5</sup> Os outros cursos citados anteriormente na revisão de literatura não estão sendo ofertados durante a realização dessa pesquisa.

## 5.2 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Para que fosse analisada a competência informacional do universo selecionado foi enviado um questionário para todos os alunos, dando a eles a oportunidade de participar ou não da pesquisa.

O formato do questionário aplicado foi baseado nos estudos de Lopes e Pinto (2010), que teve como produto final a criação de um instrumento autoavaliativo, chamado de IL-HUMASS (Ver ANEXO A), no qual os pesquisados deveriam se autoavaliar, numa escala de 1 à 9, em três : *motivação-compromisso*, *auto-eficácia* e *fonte de aprendizagem*.

Para atender as nossas necessidades de pesquisa, o questionário foi modificado. As questões foram agregadas em dois grupos que permitiram a caracterização e a medição da competência informacional. Neste último grupo as questões foram agregadas nos seguintes núcleos: tratamento, avaliação, comunicação, difusão e necessidade da informação, estando esses núcleos em consonância com os 22 indicadores de competência informacional da ACRL.

Alguns enunciados foram adaptados para melhor entendimento das questões e foram acrescentadas duas questões sobre as necessidades informacionais. A coluna para indicação da *fonte de aprendizagem* de cada item foi retirada e avaliação sobre a *motivação-compromisso* passou a ser denominada *importância* do item para a formação do respondente.

O questionário contou no total com 7 questões para caracterização, sendo 3 delas subdivididas em 2 itens, e 28 questões relativas a competência informacional.

**Quadro 4** – Representação do questionário sobre Competência Informacional de acordo com suas categorias.

<b>CATEGORIA</b>	<b>QUESTÕES</b>
<b>Pesquisa da Informação</b>	1 a 8
<b>Avaliação da Informação</b>	9 a 13
<b>Tratamento da Informação</b>	14 a 19
<b>Comunicação e Difusão da Informação</b>	20 a 26
<b>Necessidade de Informação</b>	27 e 28

Fonte: Elaborado pelo autor.

No instrumento criado por Lopes e Pinto (2010), assim como na nossa adaptação do mesmo, as questões não estão agrupadas seguindo a lógica dos 5 padrões propostos pela

ACRL. A tabela abaixo representa esse agrupamento, separando as questões em relação aos padrões que correspondem dentro do modelo da ACRL.

**Quadro 5** – Representação do questionário sobre Competência Informacional de acordo com os Padrões da ACRL.

<b>PADRÕES</b>	<b>QUESTÕES</b>
<b>Padrão 1</b>	1, 7, 11, 27 e 28
<b>Padrão 2</b>	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 e 16
<b>Padrão 3</b>	10, 12, 13, 14 e 15
<b>Padrão 4</b>	17, 18, 19, 20, 21, 22, 25 e 26
<b>Padrão 5</b>	23 e 24

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nas questões para caracterização do universo, foram coletados dados tais como sexo, faixa etária, curso em que está matriculado, se o aluno possui alguma outra graduação e, em caso afirmativo, qual é ela, se possui computador em casa, a frequência com que vai a biblioteca do polo em que estuda, as bibliotecas que frequenta e o polo em que está matriculado.

A coleta de dados foi realizada entre o período de 18 de dezembro de 2012 a 21 janeiro de 2013, por meio do link: <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHFFZk84SVRjbVVrc1ZmU09Pd3gyNnc6MQ>, disponibilizado via correio eletrônico, tendo sido desenvolvido na ferramenta Google Docs<sup>6</sup>. Foram enviados mais ou menos 270 emails, tendo sido retornados 36 respostas, o que corresponde a 13,3%<sup>7</sup> da amostra pesquisada, sendo que 2 deles não se propuseram a participar efetivamente da pesquisa, nos forçando a trabalhar com apenas 34 respostas válidas.

<sup>6</sup> Ferramenta que possibilita a criação de documentos, planilhas e apresentações on-line. Disponível em: <<http://www.google.com/google-d-s/intl/pt-BR/documents/>>.

<sup>7</sup> Porcentagem arredondada. Cabe esclarecer que o índice de resposta foi fortemente influenciado pelo fato dos respondentes estarem em período de férias. A coleta de dados coincidiu com o período de férias devido à greve de professores das Universidades Federais de Ensino.

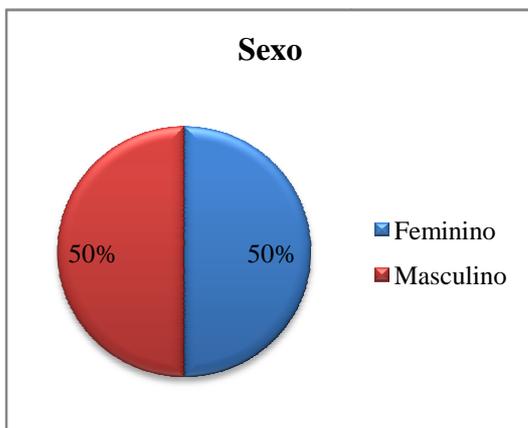
## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Nessa seção, serão apresentados os resultados obtidos com a coleta de dados, através de gráficos, para melhor visualização e compreensão das respostas das questões, seguido da análise das mesmas.

### 6.1 DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

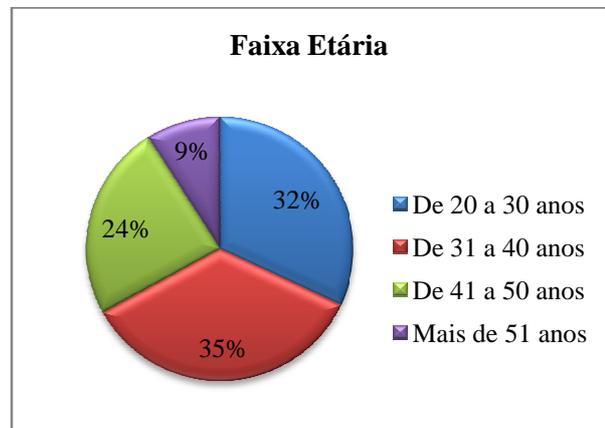
Segundo os dados coletados para traçar o perfil<sup>8</sup> dos participantes da pesquisa, verificou-se que 50% dos sujeitos pesquisados são do sexo feminino e 50% do sexo masculino, com faixa etária predominante entre 31 a 40 anos (35%), estando a sua maioria matriculada no curso de Educação Física (79%), seguido do curso de Artes Cênicas (18%) e Ciências Biológicas (3%).

**Gráfico 1 – Sexo dos participantes**



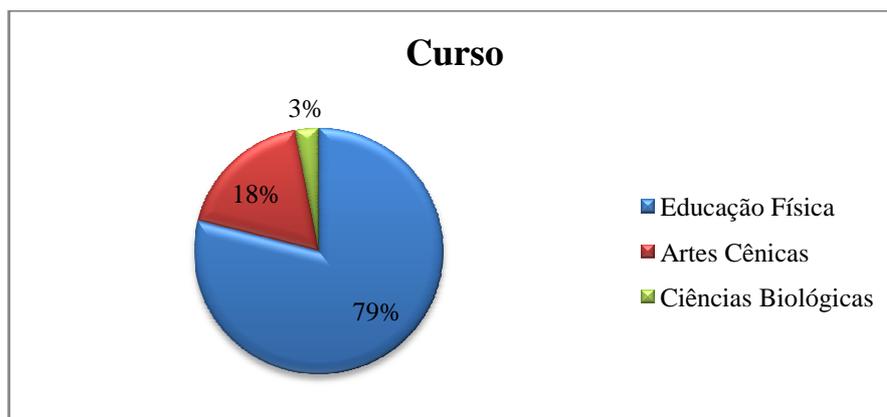
Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

**Gráfico 2 – Faixa etária dos participantes**



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

<sup>8</sup> As porcentagens foram arredondadas para melhor visualização dos gráficos.

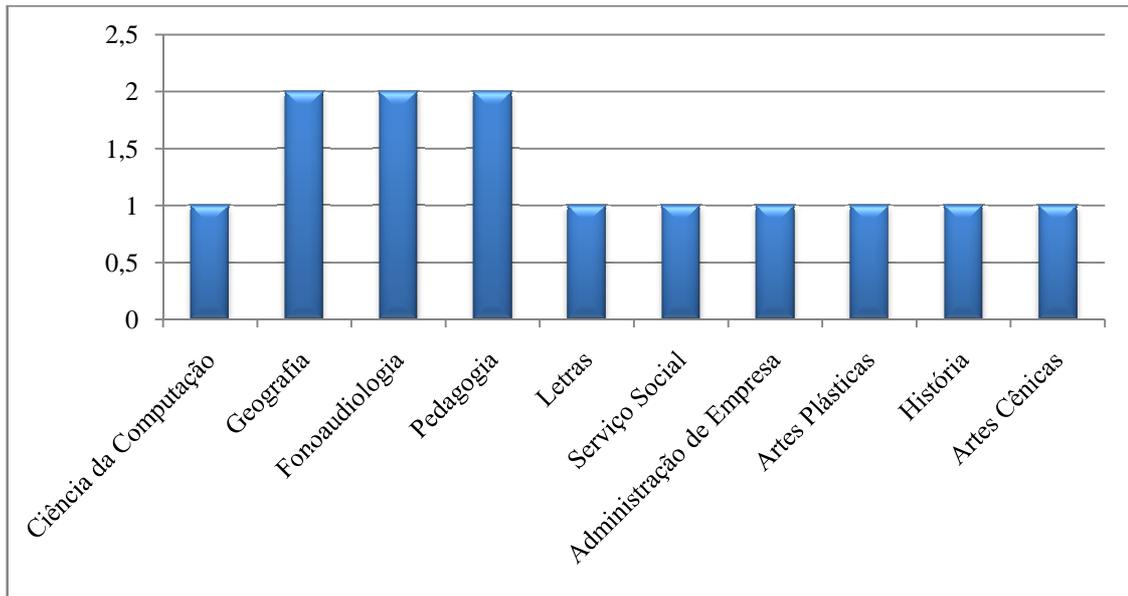
**Gráfico 3** – Curso em que os participantes estão matriculados

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Em relação à formação dos pesquisados, 32% afirmaram possuir outra graduação e 68% disseram não possuir nenhuma outra graduação. Foi pedido para que os alunos que possuíssem outra graduação informassem em que se graduaram. As respostas obtidas foram: “Ciência da Computação”, “Geografia”, “Fonoaudiologia”, “Licenciatura plena em Pedagogia”, “Letras e Pedagogia”, “Geografia Licenciatura/Fonoaudiologia bacharelado”, “Serviço Social”, “Administração de empresa”, “Artes Plásticas”, “História” e “Artes Cênicas”.

**Gráfico 4** – Formação acadêmica dos participantes

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

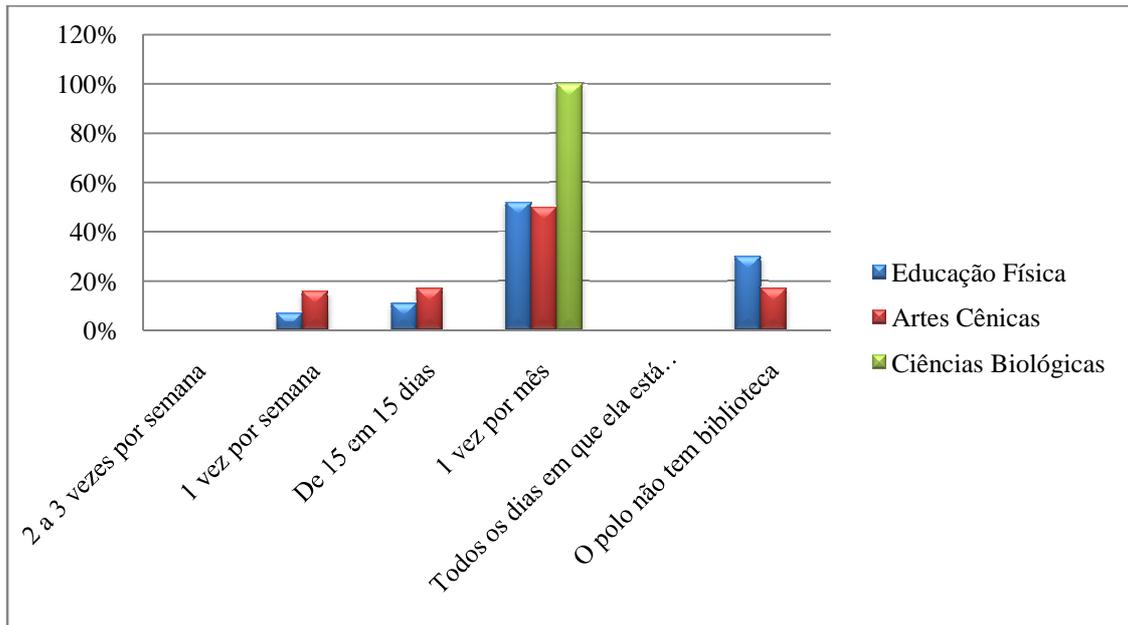
**Gráfico 5** – Curso em que se graduaram<sup>9</sup>

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Na questão seguinte foi perguntado aos alunos se eles possuíam computador em casa, todos eles responderam essa questão afirmativamente, fazendo com que a questão 5.1, que pedia pra que eles marcassem as opções de lugares que usavam para acessar o computador (caso não o possuíssem), não fosse respondida.

A questão de número 6 relacionada aos dados de caracterização pediu para que os alunos indicassem a frequência com que vão à biblioteca do polo em que estudam. Esse gráfico foi construído separando os dados obtidos por curso e considerando cada curso como um universo único, no qual seus participantes correspondiam a 100%. A predominância de respostas foi a frequência de 1 vez por mês, correspondendo a 52% das respostas dos alunos de Educação Física, 50% dos alunos de Artes Cênicas e 100% dos alunos de Ciências Biológicas.

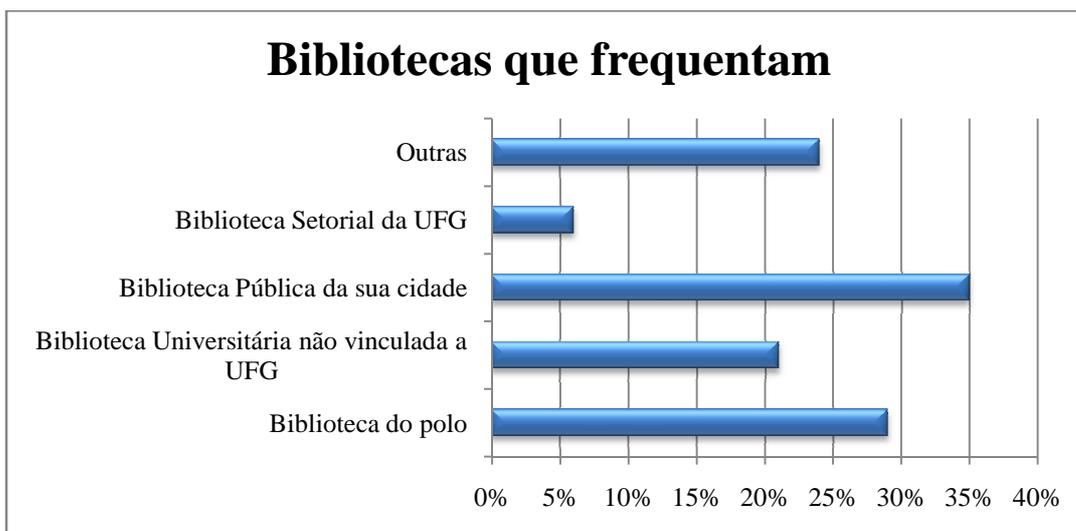
<sup>9</sup> Dados apresentados sem porcentagem e de acordo com a quantidade de pessoas por curso.

**Gráfico 6** – Frequência em relação à biblioteca do polo por curso

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

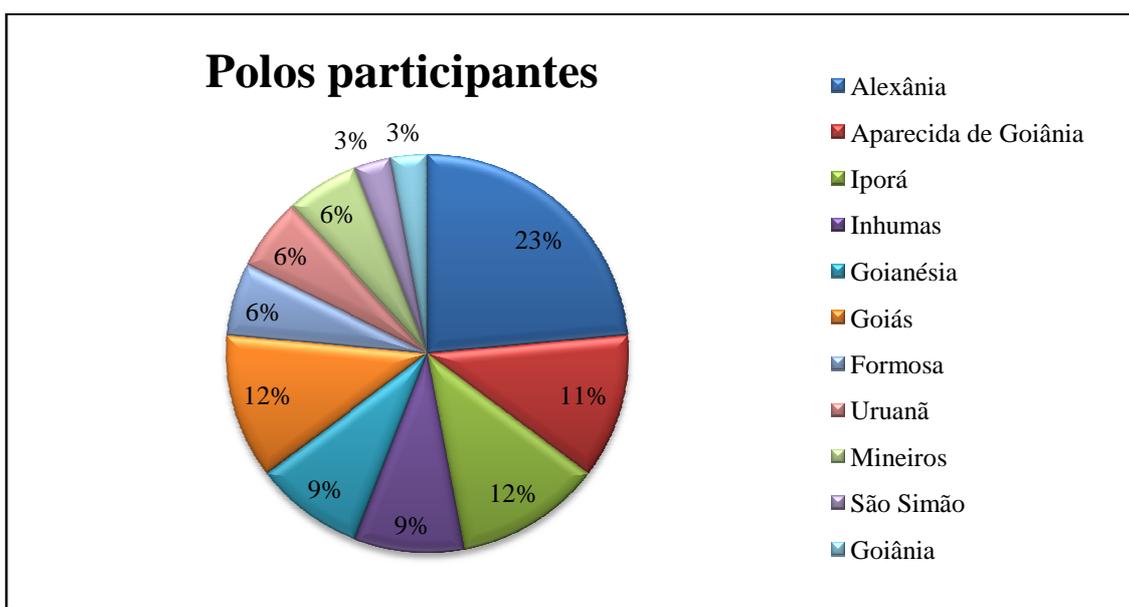
Complementar a essa questão, foi pedido aos pesquisados que indicassem que outras bibliotecas eles frequentam, sendo permitido, nessa questão, que marcassem mais de uma opção. 35% responderam frequentar a biblioteca pública da sua cidade, 29% frequentam a biblioteca do polo e 24% afirmaram frequentar outras bibliotecas. Os pesquisados que marcaram a opção ‘outras bibliotecas’ deveriam indicar quais são elas. As respostas foram: “nenhuma”, “UEG”, “não frequento”, “Livros internet”, “não frequento biblioteca” e “não estou frequentando nenhuma biblioteca no momento, tenho os meus próprios livros dos quais me deleito ultimamente”.

Nessa questão, percebeu-se que não colocamos no instrumento de pesquisa a opção de não frequentar nenhuma biblioteca, item que deverá ser corrigido em futuras pesquisas.

**Gráfico 7** – Bibliotecas que os pesquisados frequentam

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

A última questão para caracterizar o público participante da pesquisa pediu que eles indicassem o polo em que estão matriculados. O polo com maior participação na pesquisa foi o de Alexânia, com 24%, seguida pelos polos de Aparecida de Goiânia, Iporá e Goiás, com 12% cada. Inhumas e Goianésia contaram cada uma com 9% das participações, Formosa, Uruanã e Mineiros, com 6% cada, e por último, os polos de São Simão e Goiânia, com 3% cada. Não houve participação dos alunos dos outros polos na pesquisa.

**Gráfico 8** – Polos em que estão matriculados os participantes da pesquisa

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

## 6.2 DADOS SOBRE A COMPETÊNCIA INFORMACIONAL

O grupo de perguntas referente à competência informacional será analisado, inicialmente, de acordo com a ordem que compõe o questionário.

### 6.2.1 Pesquisa da Informação

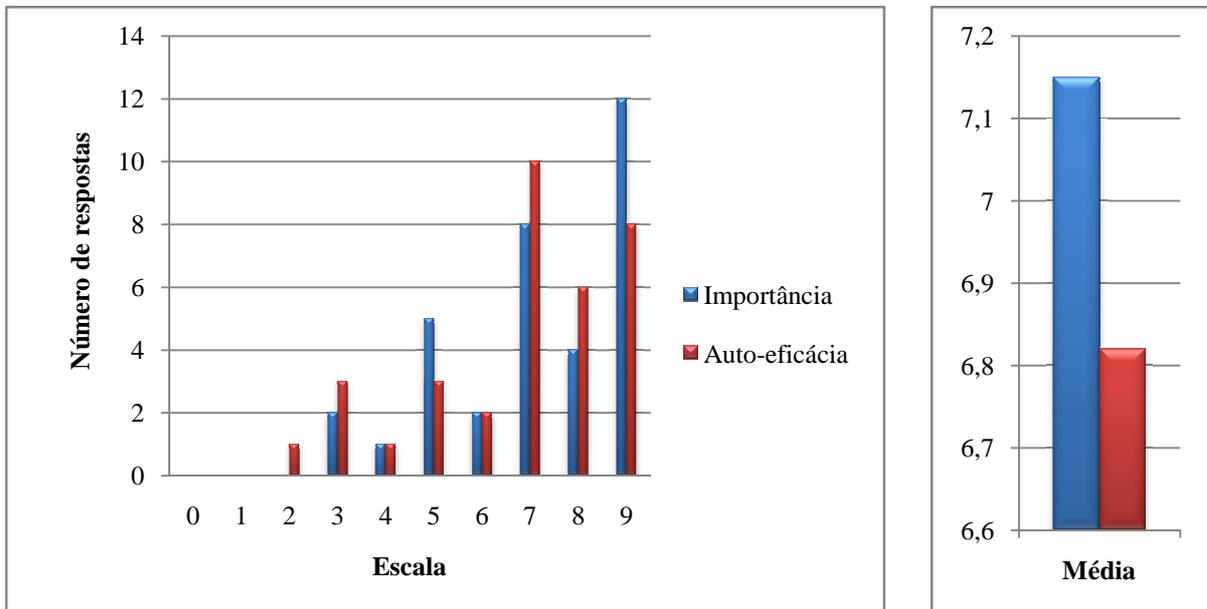
O primeiro grupo de questões foi nomeado como ‘pesquisa da informação’ e trata sobre diferentes fontes de informação e estratégias de busca. O primeiro enunciado dado no questionário pedia que os discentes se auto-avaliassem, nas dimensões importância e auto-eficácia, no “saber diferenciar fontes de informação primárias, secundárias e terciárias”. Na escala dada, de 0 a 9, sendo 0 correspondendo ao ato de não saberem se avaliar, avaliar a importância do item, ou não possuir habilidade no enunciado dado, o 1 correspondendo a baixa relevância e o 9 a alta relevância.

São definidas como fontes primárias, de acordo com Mueller (2000, p. 28) e Pinheiro (2006, p. 2), fontes que são disseminadas e produzidas pelos autores da pesquisa. São considerados documentos primários: periódicos/artigos científicos, relatórios técnicos, anais de congressos, patentes, normas técnicas, teses e dissertações, entre outras. As fontes secundárias surgiram, de acordo com Mueller (2000, p. 28), a partir da necessidade de se encontrar com mais facilidade assuntos nas fontes primárias, pois, de acordo com a autora, “as fontes primárias, por sua natureza, são dispersas e desorganizadas do ponto de vista da produção, divulgação e controle” (MUELLER, 2000, p. 28). Elas são caracterizadas por apresentar as informações de forma estruturada e filtrada de acordo com a sua finalidade, como, por exemplo, os dicionários, enciclopédias, manuais, revisões de literatura, periódicos de indexação e resumos, entre outros. Quanto às fontes terciárias, Pinheiro (2006, p. 3) coloca que essas “são as mais difíceis de definir”. Mueller (2000, p. 28) as conceitua como “aquelas que têm a função de guiar o usuário para as fontes primárias e secundárias”. São consideradas fontes terciárias, os diretórios, bibliografias de bibliografias, almanaques, guias de literatura, entre outros.

Segundo Santos, T. (2011, p. 77) “a classificação adequada das fontes de informação remete ao conhecimento do tipo de informação que cada fonte transmite, além da sua organização, arranjo e profundidade da informação disponibilizada”. A importância atribuída

pelos pesquisados nesse item teve uma média de  $\cong 7,15$ . Na dimensão auto-eficácia, essa média foi relativamente mais baixa, correspondendo a  $\cong 6,82$ .

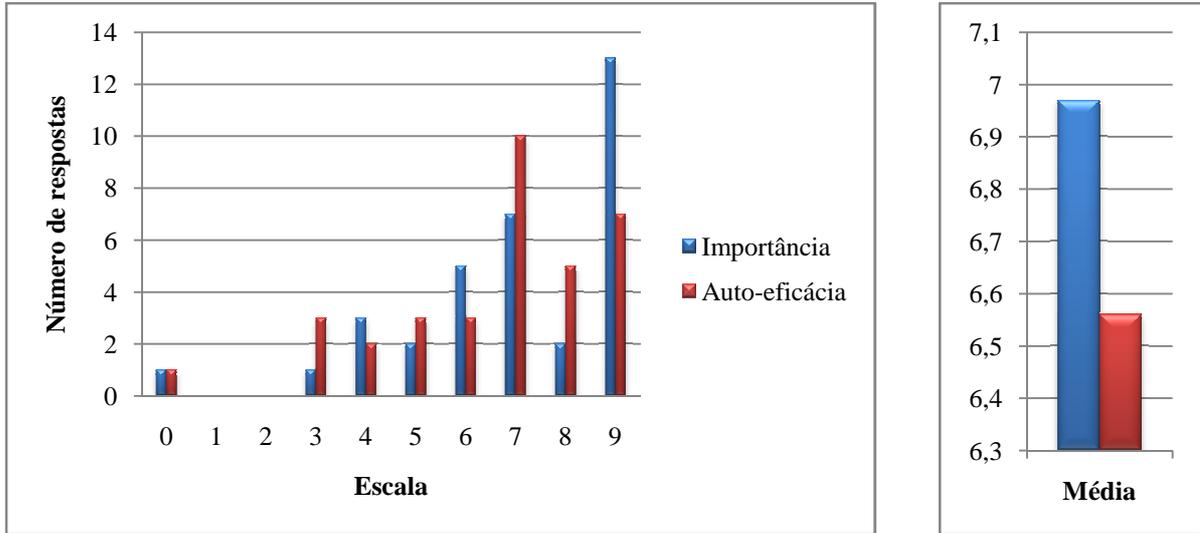
**Gráfico 9** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber diferenciar fontes de informação primárias, secundárias e terciárias”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

O segundo enunciado pedia para que os discentes avaliassem a importância de se “ter acesso a catálogos automatizados de bibliotecas”. De acordo com Dutra e Ohira (2004, p. 5), as bibliotecas brasileiras começaram a se informatizar ou automatizar, na década de 80, tendo esse fato sido impulsionado pela criação da rede Bibliodata/CALCO pela Fundação Getúlio Vargas. A informação começou a ser tratada de forma eletrônica, desde a aquisição até a sua transmissão. Rodrigues e Prudêncio (2009, p. 2) colocam que, em “bibliotecas e centros de informação, a automação surge para oferecer um atendimento eficaz e eficiente ao usuário”. Os catálogos automatizados de bibliotecas têm como função permitir ao usuário descobrir de forma mais eficiente, eficaz e autônoma se determinada biblioteca possui o documento de que necessita. Sobre esse item, a média da dimensão importância atribuída pelos pesquisados foi relativamente baixa, de  $\cong 6,97$ , tendo a dimensão auto-eficácia, correspondendo ao acesso que eles têm a esses catálogos, recebendo uma avaliação muito próxima, de  $\cong 6,56$ .

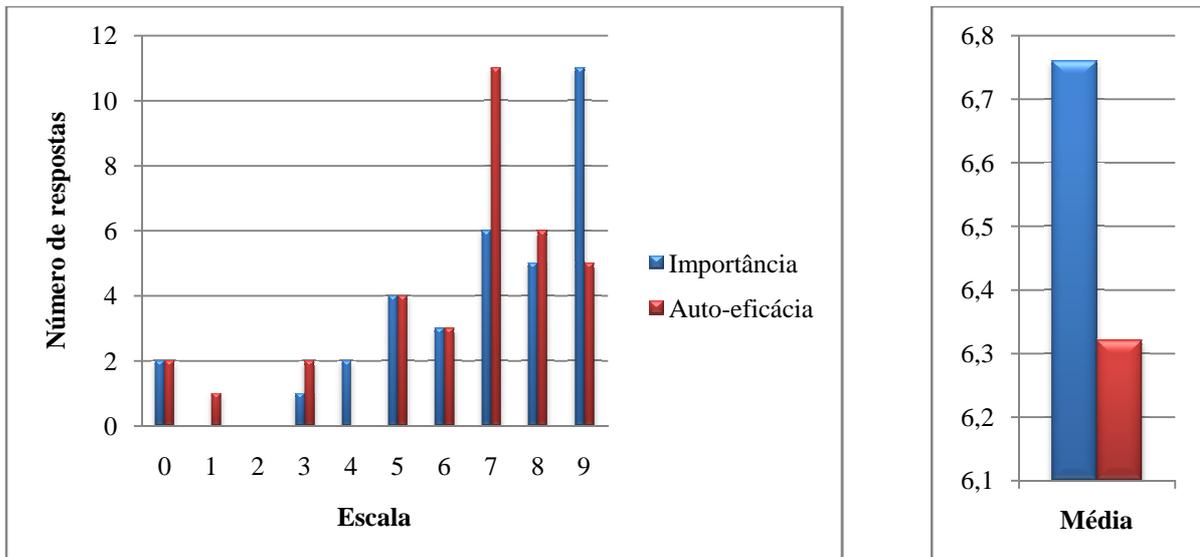
**Gráfico 10** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “ter acesso a catálogos automatizados de bibliotecas”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Ligada ao enunciado anterior, a questão seguinte pede para que os pesquisados avaliem a importância e a auto-eficácia em “saber usar catálogos automatizados de bibliotecas”. Na dimensão importância, a média registrada foi menor que a da questão anterior, de  $\cong 6,76$ , o que indica que os participantes da pesquisa acreditam que é mais importante ter acesso aos catálogos do que saber usá-los. Na dimensão auto-eficácia, foi registrada uma média também menor que a do enunciado anterior, de  $\cong 6,32$ .

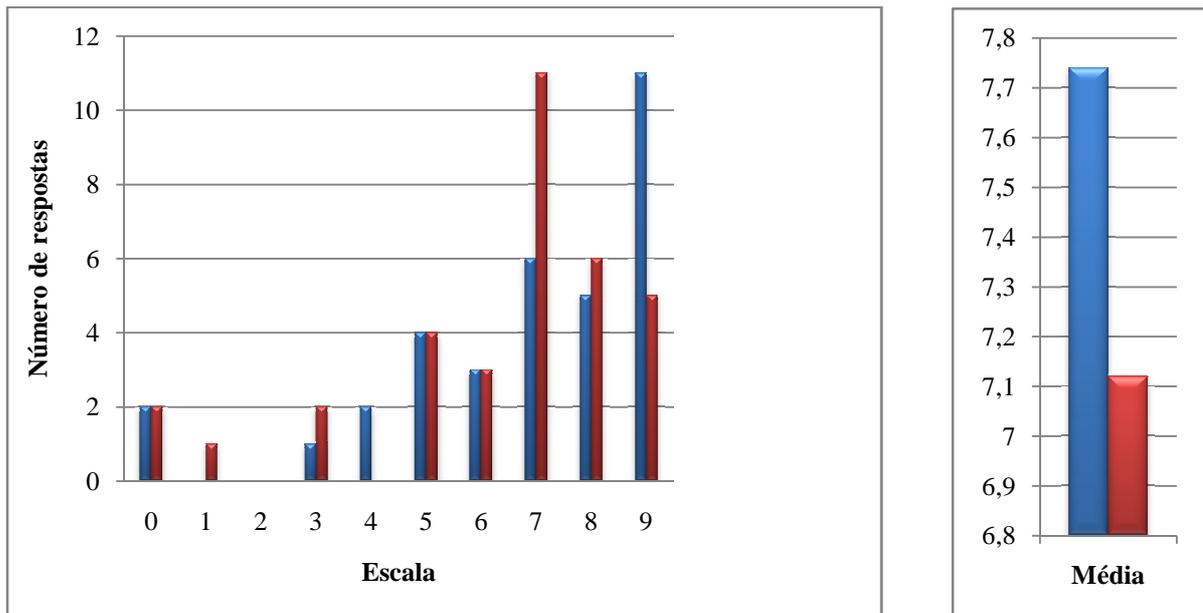
**Gráfico 11** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber usar catálogos automatizados de bibliotecas”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Quando pedido para que avaliassem a importância de “saber consultar fontes de informação primárias em meio eletrônico”, a média conseguida com as respostas foi de,  $\cong 7,74$ . Na avaliação da auto-eficácia, a média conseguida foi de,  $\cong 7,12$ . No meio eletrônico, as fontes de informações também são classificadas como primárias, secundárias e terciárias, obedecendo aos mesmos critérios colocados anteriormente para a diferenciação dos três tipos de fontes, o que muda é o seu formato, que não se apresenta mais de forma impressa, e sim eletrônica. Tomáel et al. (2001, p. 3), além de citar as dificuldades em caracterizar os novos tipos de fontes que vem surgindo na internet, coloca que, dentro da Web, “qualquer pessoa pode colocar qualquer tipo de informação”, daí a importância de saber consultar em meio eletrônico as fontes primárias, pois é uma forma de reduzir as dúvidas em relação a confiabilidade da informação a que se teve acesso.

**Gráfico 12** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber consultar fontes de informação primárias em meio eletrônico”

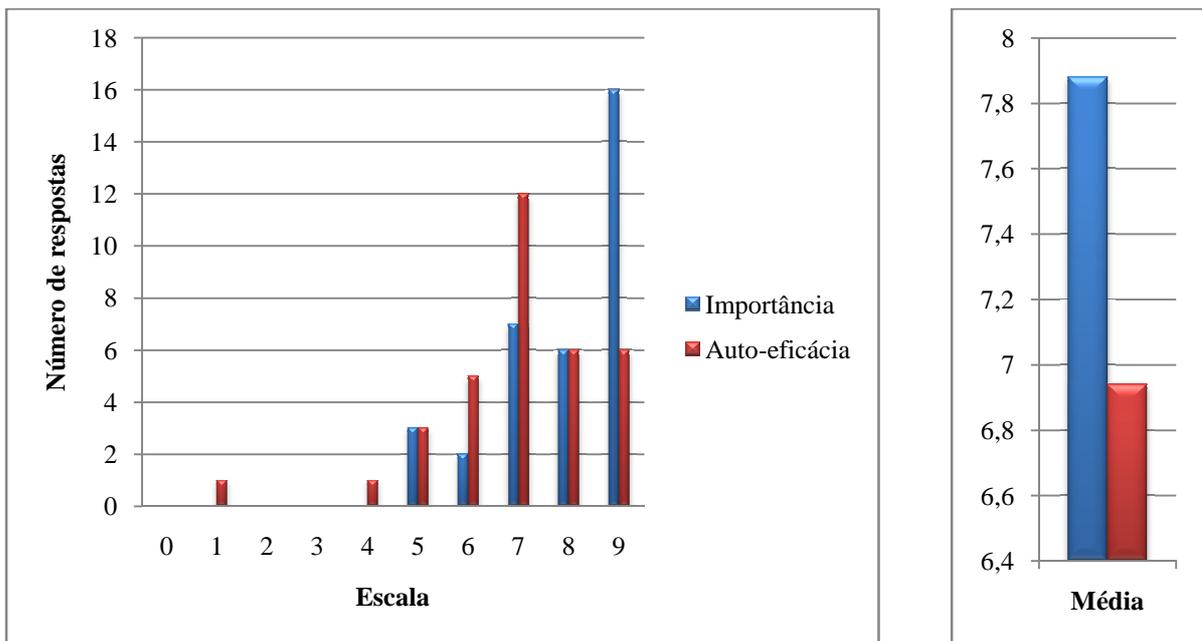


Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

O enunciado 5 pedia para que os participantes avaliassem a importância de “conhecer a terminologia de sua área de estudo”. Essa avaliação gerou uma média de,  $\cong 7,88$ , da escala de 0 a 9. Ao avaliar a auto-eficácia, ou seja, suas habilidades no enunciado dado, obteve-se como média de resposta,  $\cong 6,94$ . A terminologia é conceituada como “uma área interdisciplinar que dá suporte a várias disciplinas no estudo dos conceitos e sua representação em linguagens de especialidade.” (LARA, 2004, p. 234). Tendo como elementos centrais, os objetos, conceitos, termos e definições, as terminologias dentro de uma área de estudo servem

como forma de padronizar e hierarquizar termos relacionados à área. São usados também como referência nas linguagens documentárias, para identificar e organizar os documentos para melhor recuperação na hora da busca. Conhecendo a terminologia de sua área de pesquisa, os discentes poderão, em catálogos automatizados ou através de buscas na internet, recuperar de forma mais eficiente e eficaz a informação de que necessitam.

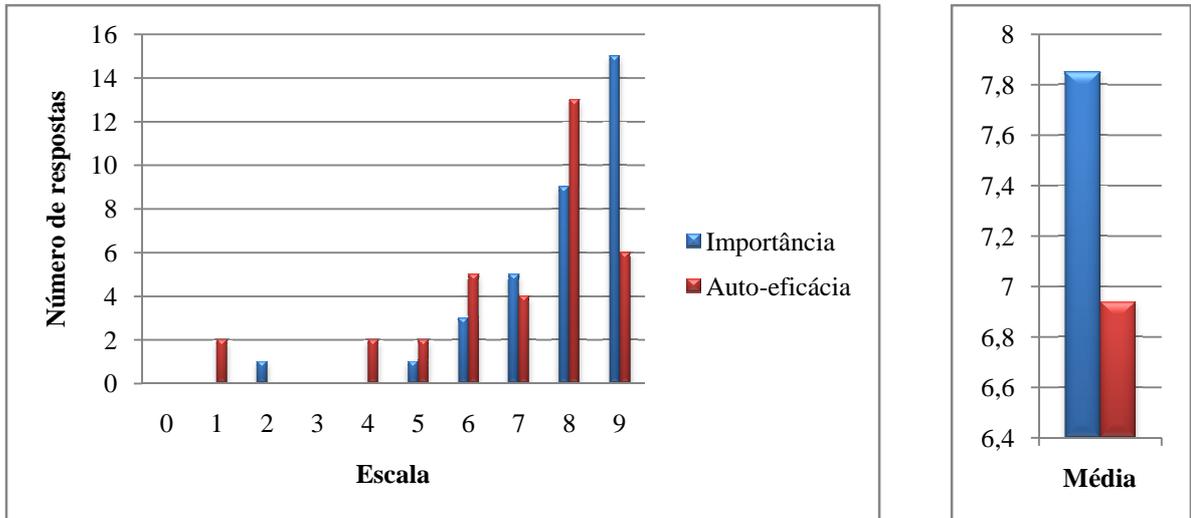
**Gráfico 13** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer a terminologia de sua área de estudo”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Assim como a questão sobre as fontes primárias em meio eletrônico, o enunciado que pede para que os participantes avaliem a importância em “saber pesquisar e recuperar a informação na Internet” serve para conhecer a forma com que os pesquisados lidam com essa nova tecnologia da informação, que oferece milhares (ou milhões) de alternativas em apenas uma busca, sem filtrar o significado e a relevância que o documento terá para o usuário. Entre as ferramentas para pesquisa e recuperação da informação estão: os diretórios e os motores de busca. A média de respostas obtidas na dimensão importância para esse item foi de,  $\cong 7,85$ . Na dimensão auto-eficácia, a média obtida foi relativamente menos, marcando  $\cong 6,94$ .

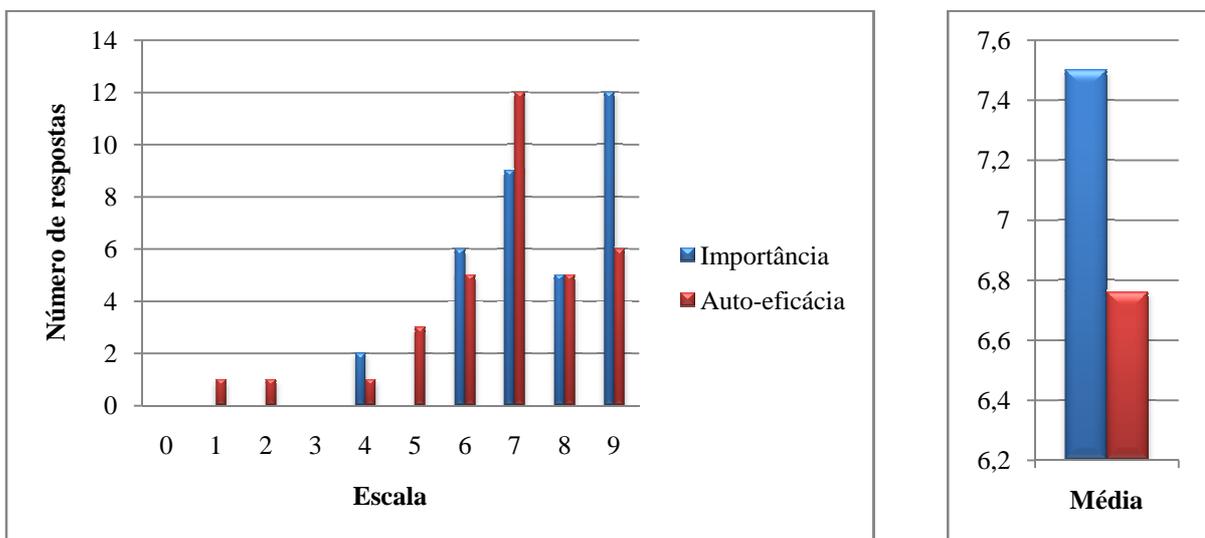
**Gráfico 14** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber pesquisar e recuperar a informação na Internet”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

No penúltimo enunciado representando o grupo de questões sobre a pesquisa de informação, foi pedido aos participantes que avaliassem a importância de “saber identificar fontes de informação informais em meio eletrônico”, que assim como a questão anterior, serve para reforçar a importância dada e a habilidade adquirida no uso das informações disponíveis nesse novo suporte. Na dimensão importância, a média conseguida, analisando as respostas obtidas na escala de 0 a 9, foi de 7,5 e na dimensão auto-eficácia, essa média foi de,  $\cong$  6,76.

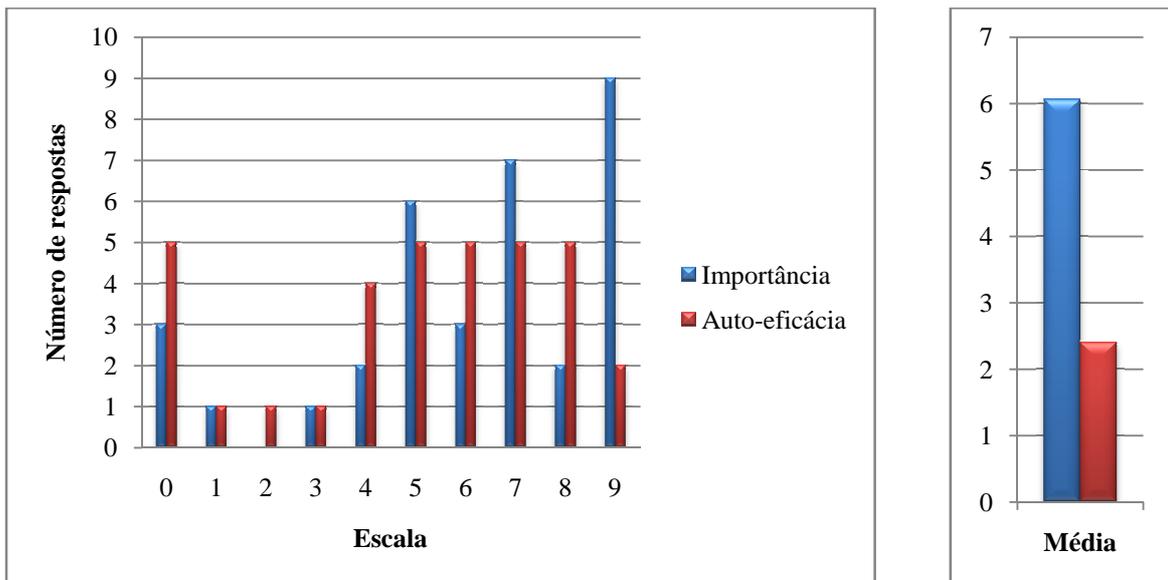
**Gráfico 15** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber identificar fontes de informação informais em meio eletrônico”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Para finalizar essa dimensão da competência informacional, foi pedido que avaliassem a importância de “conhecer estratégias avançadas de pesquisa de informação”. Essas estratégias correspondem aos descritores e operadores booleanos que podem ser usados para refinar e delimitar as informações que serão buscadas, sendo os operadores booleanos mais usados, o E/AND (que relaciona dois ou mais termos), o OU/OR (que busca documentos contendo um dos dois termos ou os dois) e NÃO/NOT (que busca documentos onde o primeiro termo aparece, eliminando os documentos em que o segundo termo também apareça). A média das respostas obtidas nesse item foi de,  $\cong 6,06$  na dimensão importância. Na auto-avaliação dos entrevistados, em relação às suas habilidades no enunciado proposto, a média obtida foi 5.

**Gráfico 16** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer estratégias avançadas de pesquisa de informação”



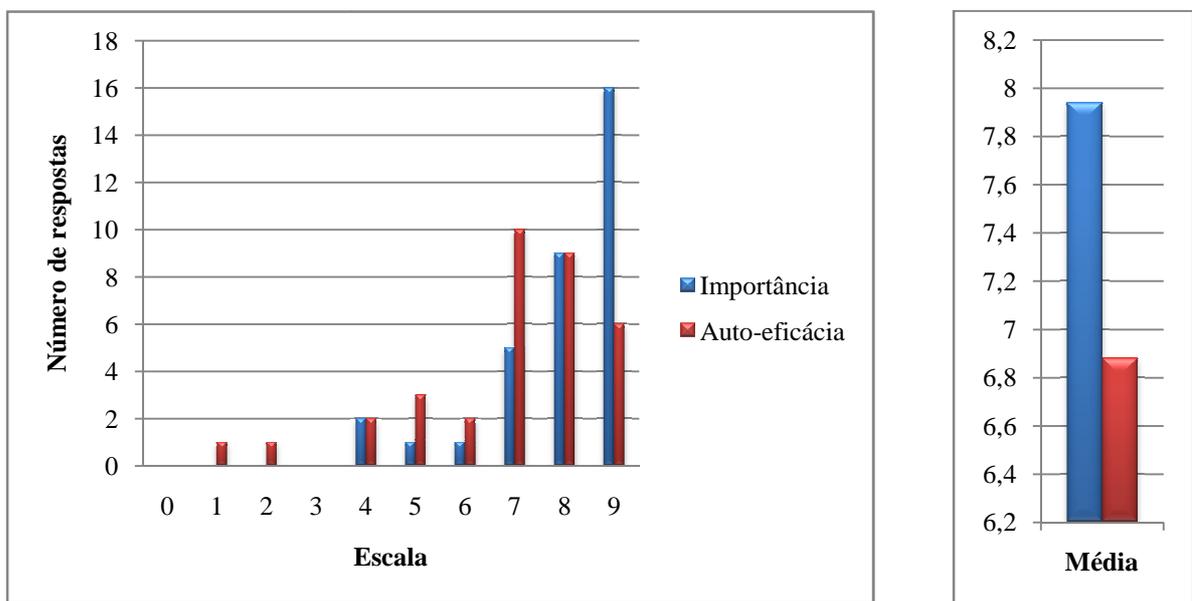
Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

### 6.2.2 Avaliação da Informação

O segundo grupo de questões foi denominado avaliação da informação, e trata sobre diferentes documentos, textos e a qualidade da informação a que se tem acesso. No primeiro enunciado dado, foi pedido para que os pesquisados avaliassem a importância e suas habilidades em “saber avaliar a qualidade da informação” a que tiveram acesso. Oletto (2006), traz em seu artigo que atualmente, dentro do campo da Ciência da Informação, não existe um

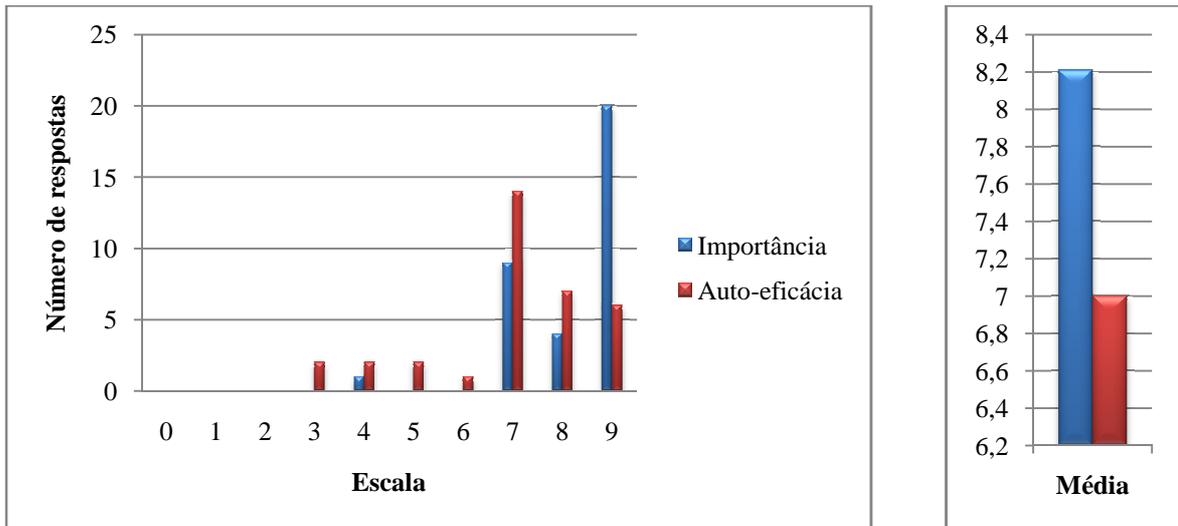
consenso em relação a qualidade da informação, existindo duas abordagens de estudo, uma centrada no sistema e outra centrada no usuário. Ainda que em sua pesquisa o autor tenha percebido que os usuários usam a intuição ou senso comum para avaliar a qualidade da informação e que não tenham, de forma nítida, a percepção dessa qualidade, a importância dada pelos participantes da nossa pesquisa, nesse item referente a qualidade da informação foi de,  $\cong 7,94$  e a média da auto-eficácia foi de,  $\cong 6,88$ .

**Gráfico 17** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber avaliar a qualidade da informação” a que se teve acesso



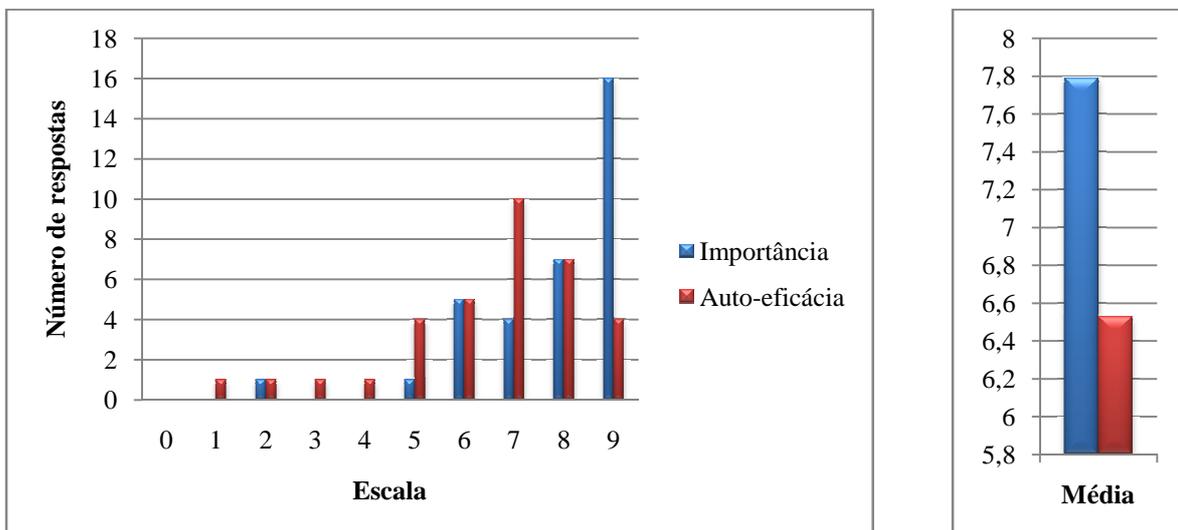
Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Em “reconhecer no texto as idéias do autor”, a importância dada pelos participantes teve uma média de,  $\cong 8,21$  e as habilidades deles, nesse mesmo item, teve média 7. Esse item está ligado aos diferentes níveis de leitura, servindo para reconhecer a importância que os discentes dão a ela e o desenvolvimento que eles acreditam ter nesse processo. Os dois próximos itens dessa pesquisa também têm como referência identificar o nível de leitura e percepção dos discentes em relação aos documentos que acessam, tanto para identificar os diferentes tipos de documentos científicos, quanto para avaliar se a informação a que teve acesso é atualizada.

**Gráfico 18** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “reconhecer no texto as idéias do autor”

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

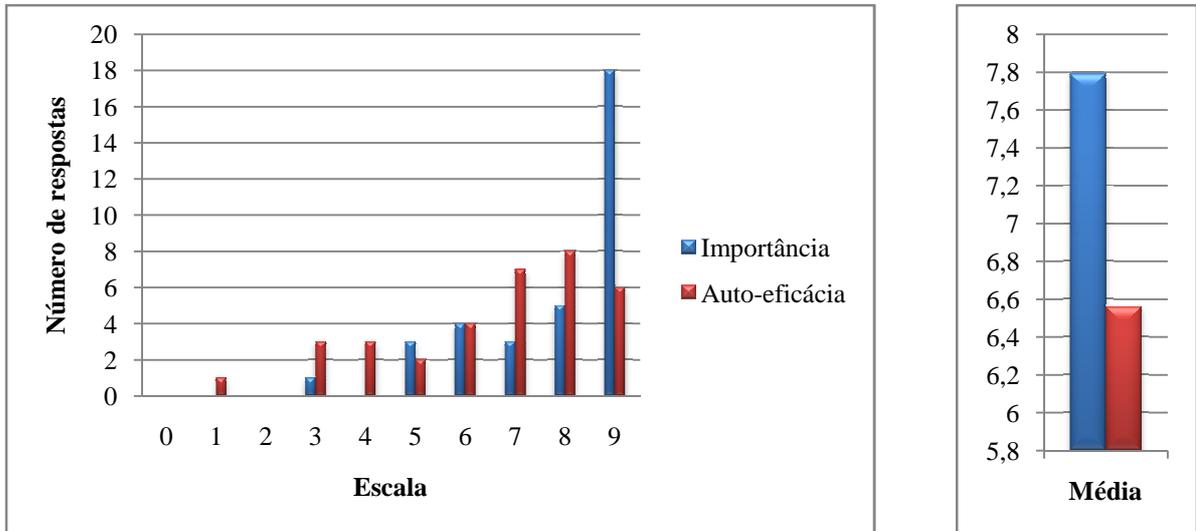
Ao atribuir importância em “identificar os diferentes tipos de documento científicos”, a média obtida com as respostas dos pesquisados foi de,  $\cong 7,79$  e,  $\cong 6,53$  na avaliação da auto-eficácia.

**Gráfico 19** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “identificar os tipos de documentos científicos”

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Sobre “saber determinar se a informação é atualizada”, a média de importância atribuída pelos participantes foi de,  $\cong 7,79$ . A habilidade, ou auto-eficácia deles, nesse mesmo item, teve uma média de avaliações de,  $\cong 6,56$ .

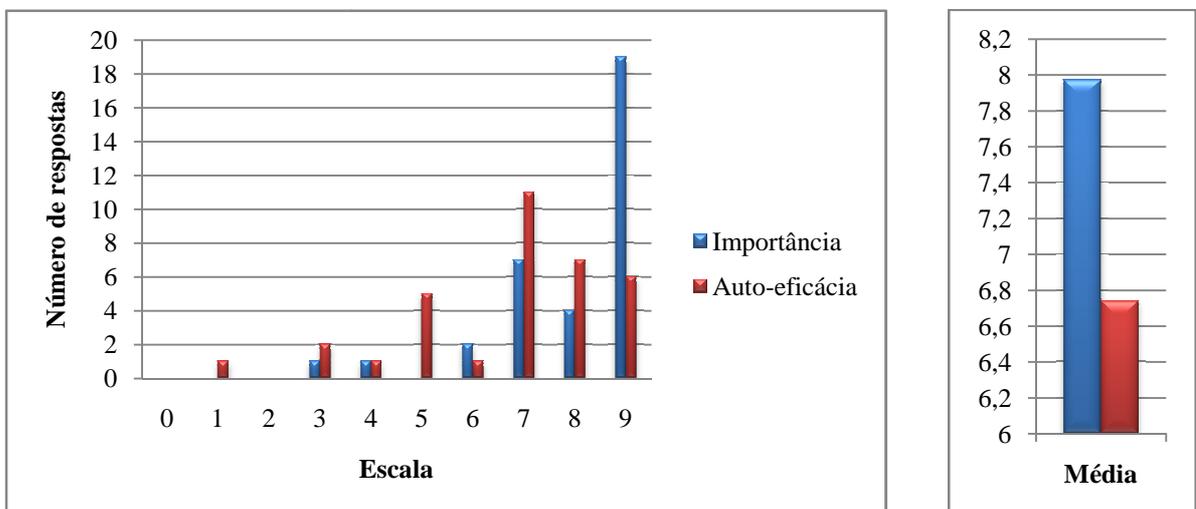
**Gráfico 20** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber determinar se a informação é atualizada”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Ao avaliarem a importância de “conhecer os autores ou instituições mais relevantes na sua área de estudo”, os pesquisados atribuíram uma média de,  $\cong 7,97$  e de,  $\cong 6,74$  ao avaliarem sua auto-eficácia. Esse item se encaixa no primeiro enunciado, que questiona a avaliação da qualidade da informação. De posse de informações relativas aos autores e/ou instituições que são mais relevantes em sua área de estudo, a avaliação da qualidade da informação poderá ter uma base mais sólida, não se dando apenas de forma intuitiva, como colocado por Oleto (2006).

**Gráfico 21** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer os autores ou instituições mais relevantes na sua área de estudo”

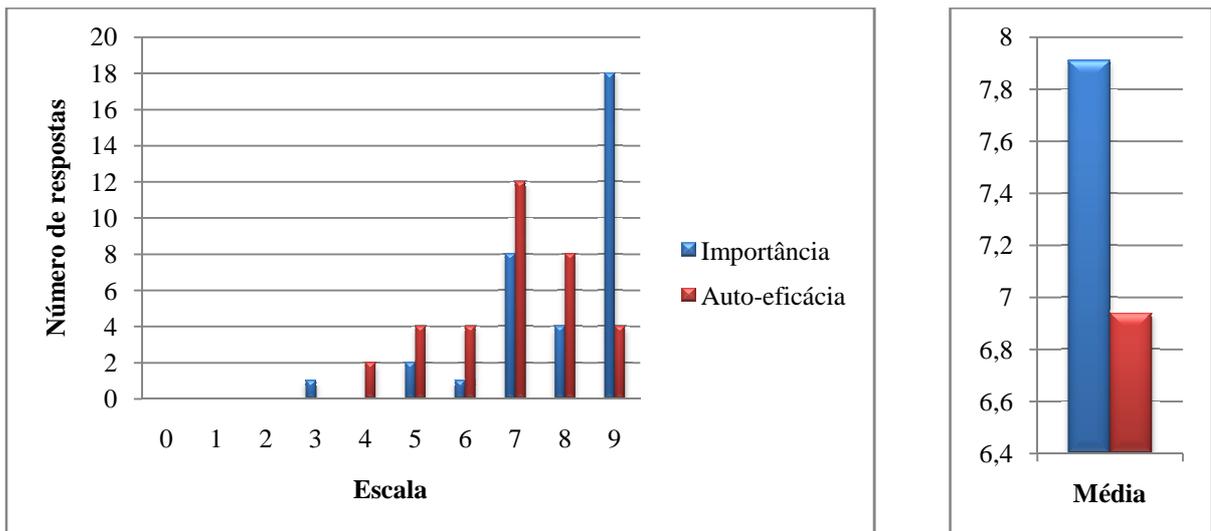


Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

### 6.2.3 Tratamento da Informação

O terceiro grupo de itens foi intitulado de “tratamento da informação” e aborda o uso da informação e de tecnologias adequadas. O primeiro enunciado desse grupo pedia para que os participantes avaliassem a importância e suas habilidades em “saber resumir e esquematizar a informação”. Relacionado ao padrão 3, do modelo criado pelo ACRL, esse item vem como forma de ver o modo com que os discentes lidam com os documentos e as informações que adquirem através deles, para a construção de novas informações e conhecimento. Na dimensão importância, a média de avaliações ficou em,  $\cong 7,91$ . Já dimensão auto-eficácia, essa média ficou em,  $\cong 6,94$ .

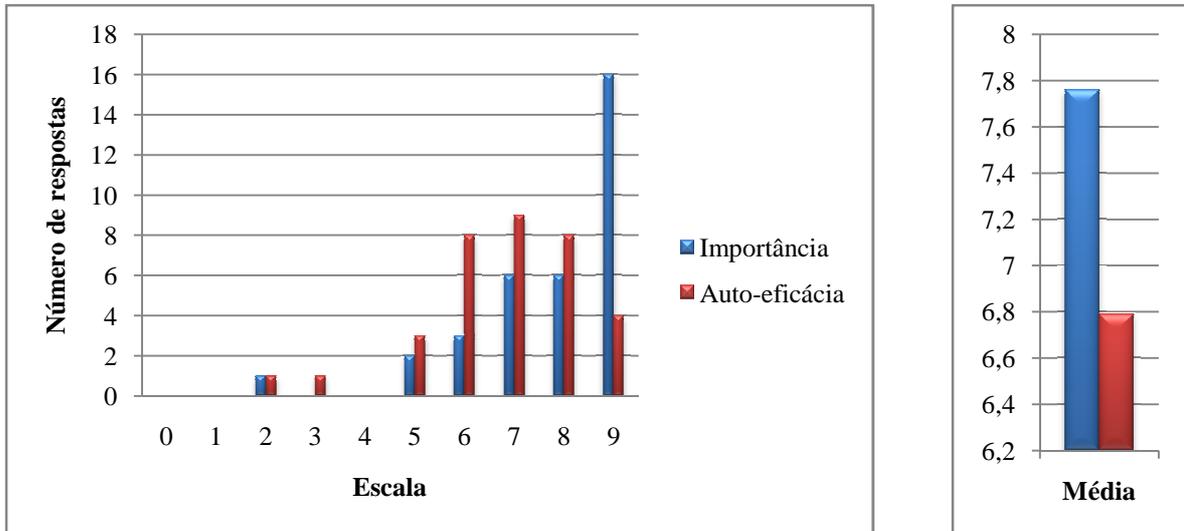
**Gráfico 22** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber resumir e esquematizar a informação”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

O segundo enunciado desse grupo pedia para que os participantes avaliassem a importância de “ser capaz de reconhecer a estrutura do texto”, tendo essa dimensão sido avaliada com uma média de,  $\cong 7,76$ . Ao avaliar as suas habilidades no reconhecimento da estrutura de um texto, a média obtida foi de,  $\cong 6,79$ .

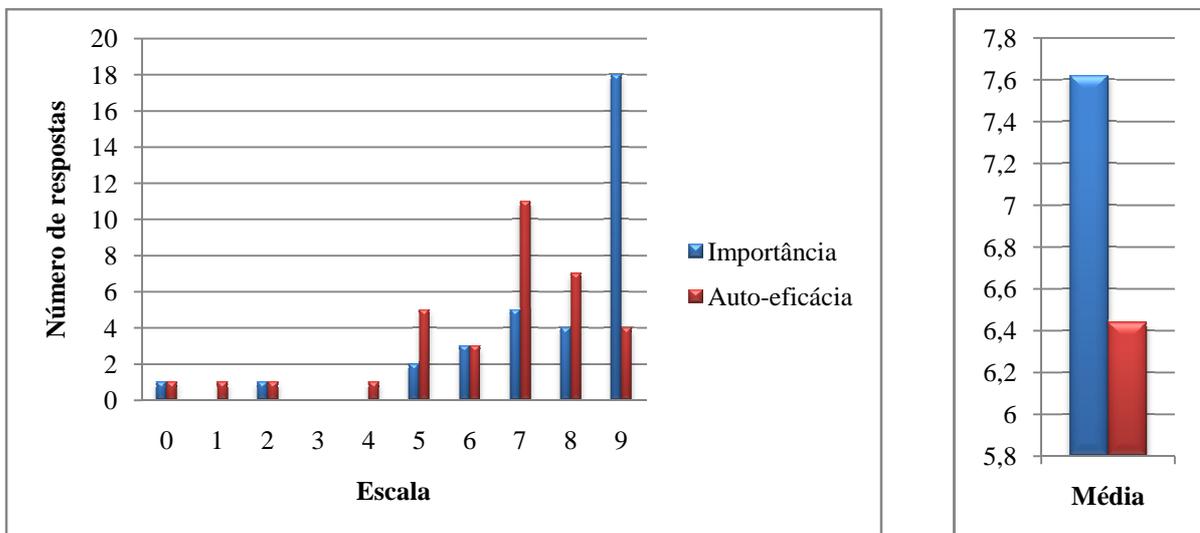
**Gráfico 23** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “ser capaz de reconhecer a estrutura do texto”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

O item seguinte pede que os pesquisados façam a avaliação da importância e sua auto-eficácia em “saber pesquisar em diferentes bancos de dados de bibliografias”. Assim como os outros enunciados relacionados a pesquisas, esse se refere ao padrão 2 do modelo do ACRL, que trata sobre o acesso as informações de forma efetiva e eficiente. Na dimensão importância, obteve-se como resultado a média aproximada de 7,62 e na dimensão eficácia, obteve-se a média aproximada de 6,44.

**Gráfico 24** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber pesquisar em diferentes bancos de dados de bibliografias”

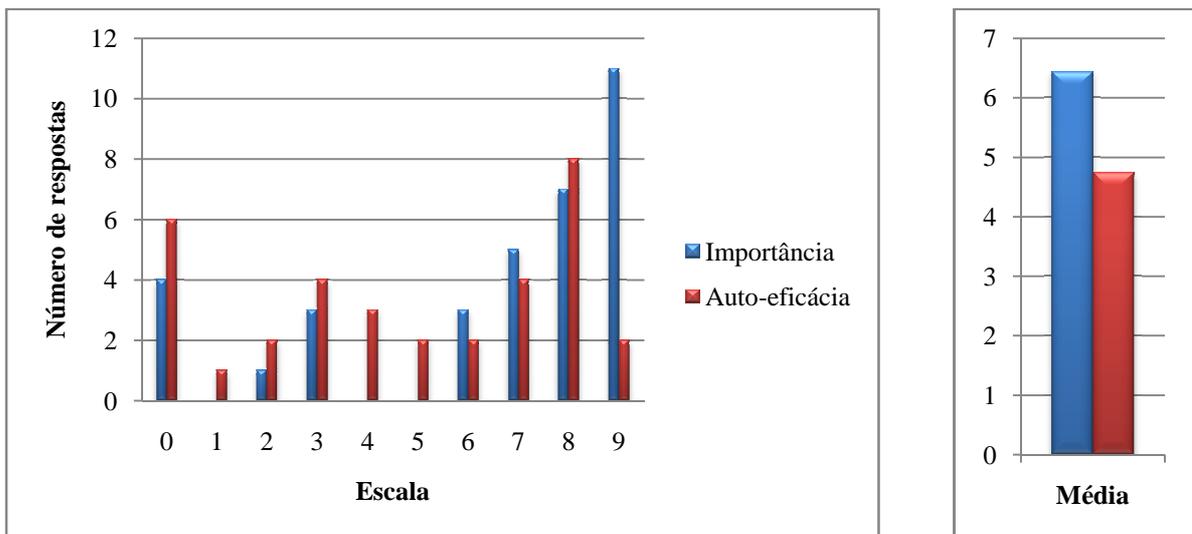


Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Em relação a “saber usar programas de referências bibliográficas”, a avaliação dos participantes na dimensão importância gerou uma média de,  $\cong 6,44$ . Na dimensão auto-eficácia, essa média foi de,  $\cong 4,74$ . Ainda referente ao uso de tecnologias, foi pedido que os participantes avaliassem a importância de “saber usar programas estatísticos e folhas de cálculo”. Nessa dimensão, a avaliação média feita foi de,  $\cong 6,53$ . Na dimensão auto-eficácia a média obtida com a avaliação dos pesquisados, para esse mesmo item, foi de,  $\cong 4,97$ .

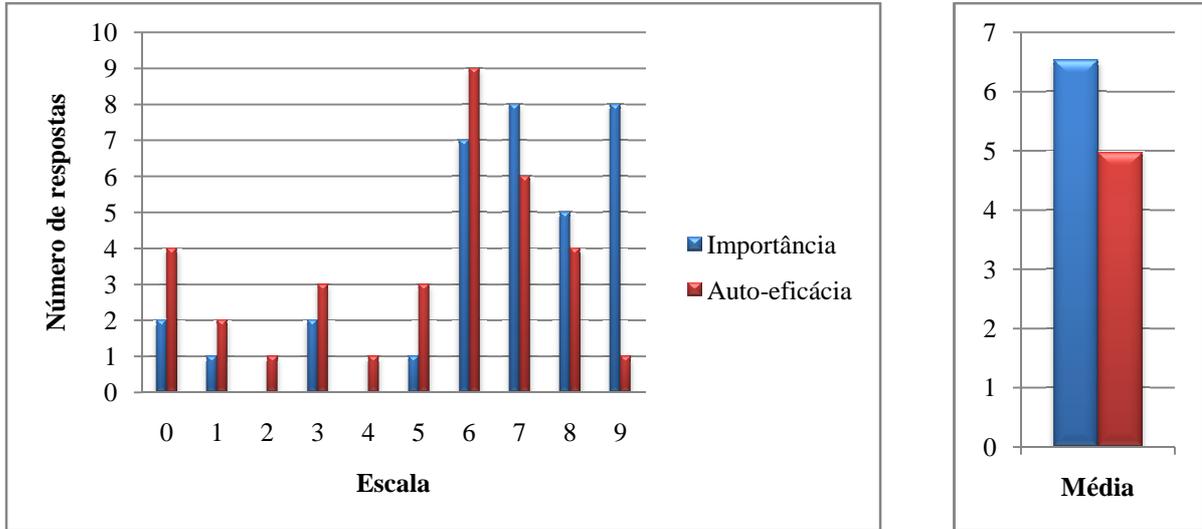
Sobre o uso de aplicativos de tecnologia da informação, criados para otimizar resultados e facilitar desempenhos, temos o padrão 4 do modelo do ACRL, que afirma que um indivíduo competente informacionalmente sabe utilizar esse tipo de tecnologia. Nos dois itens que tratam sobre o uso de programas estatísticos, as habilidades que os pesquisados disseram ter ficaram abaixo da média 5, e a importância atribuída aos itens não ficou muito acima disso.

**Gráfico 25** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber usar programas de referências bibliográficas”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

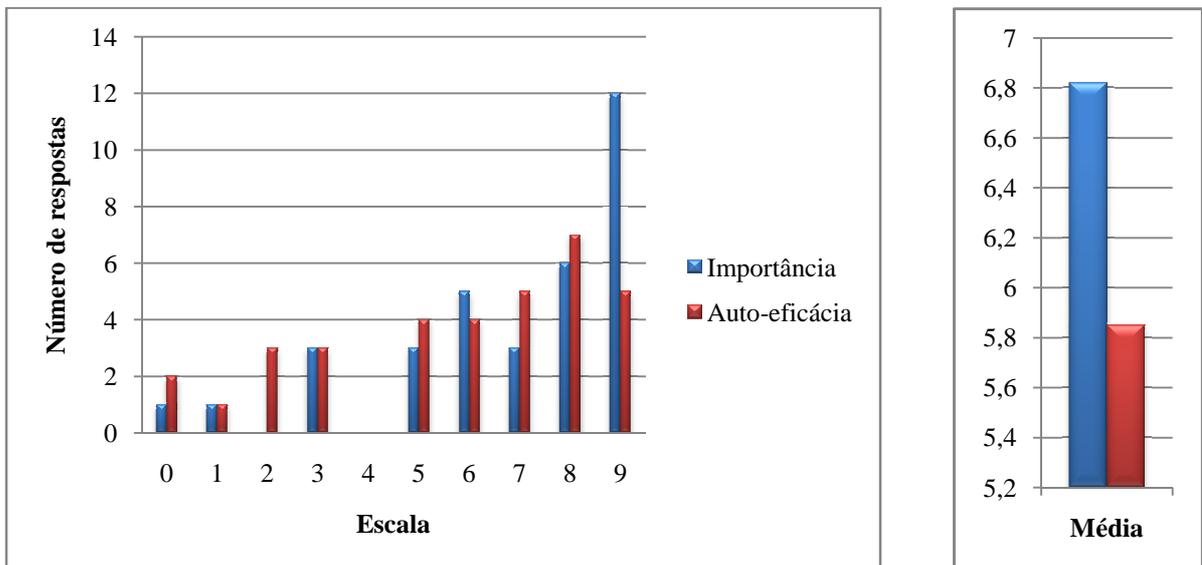
**Gráfico 26** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber usar programas estatísticos e folhas de cálculo”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

No último item desse grupo, foi pedida a avaliação da importância de “saber instalar programas de computadores”, o que gerou uma média de,  $\cong 6,82$ , da escala de 0 a 9 que foi dada. Ao avaliarem a auto-eficácia desse mesmo item, a média obtida foi de,  $\cong 5,85$ . Assim como os dois itens anteriores relacionados às tecnologias, esse obteve uma média baixa atribuída pelos participantes da pesquisa, tanto na importância, quanto na auto-eficácia, ainda que tenha sido levemente superior às médias acima.

**Gráfico 27** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber instalar programas de computadores”



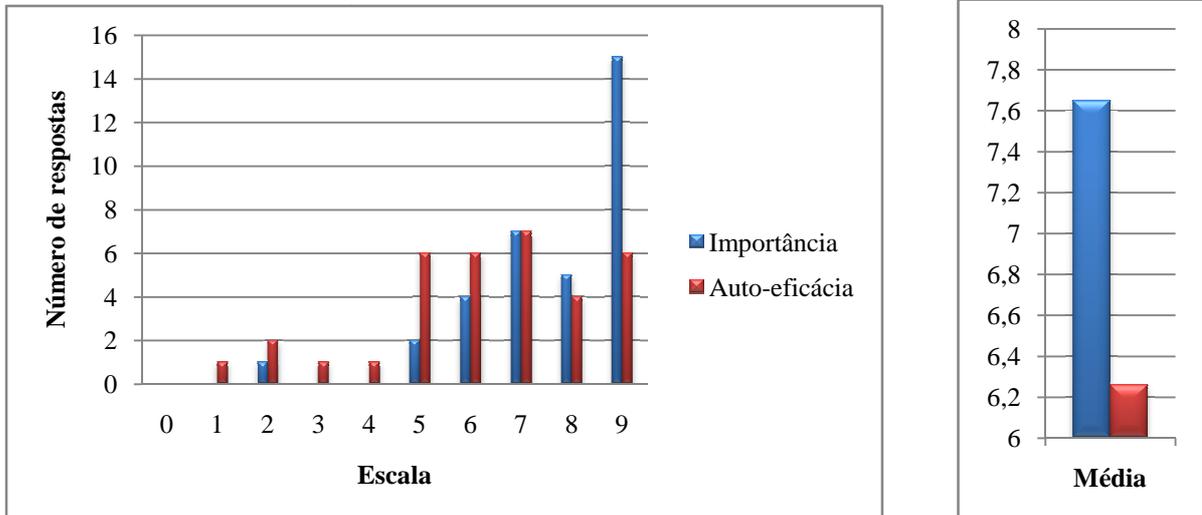
Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

### 6.2.4 Comunicação e Difusão da Informação

O quarto grupo de questões foi intitulado de “comunicação e difusão da informação”, integrando, de acordo com Lopes e Pinto (2012), aspectos psicossociais e tecnológicos. Esse grupo foi o que obteve as menores médias, o que indica uma dificuldade dos docentes em relação à comunicação, principalmente em língua estrangeira, tendo esse mesmo item recebido as piores médias na dimensão importância. Três outros itens que chamam a atenção nesse grupo é a ciência dos alunos em relação à importância de conhecer o código ético da sua área de estudo, saber redigir documentos em parâmetros científicos e conhecer os direitos autorais, mas possuem habilidades baixa nesses itens, como será visto abaixo.

No primeiro item desse grupo, foi pedido aos pesquisados que avaliassem a importância de “saber comunicar suas ideias e resultados em público”. Foi pedido também que avaliassem as suas habilidades nesse item. Na dimensão importância, a média obtida foi de,  $\cong 7,65$  e na dimensão auto-eficácia, a média obtida foi de,  $\cong 6,26$ .

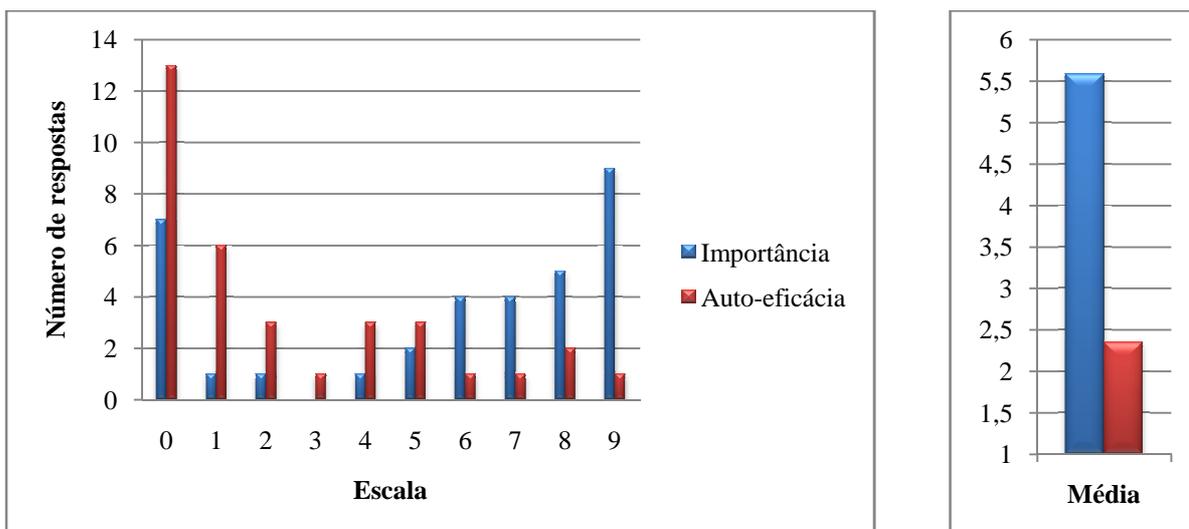
**Gráfico 28** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber comunicar suas ideias e resultados em público”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Sobre “saber comunicar em outros idiomas”, próximo item do grupo, os participantes, ao avaliarem sua importância, atribuíram uma média de,  $\cong 5,59$ . Na auto-eficácia, a média atribuída a esse item foi de 2,35.

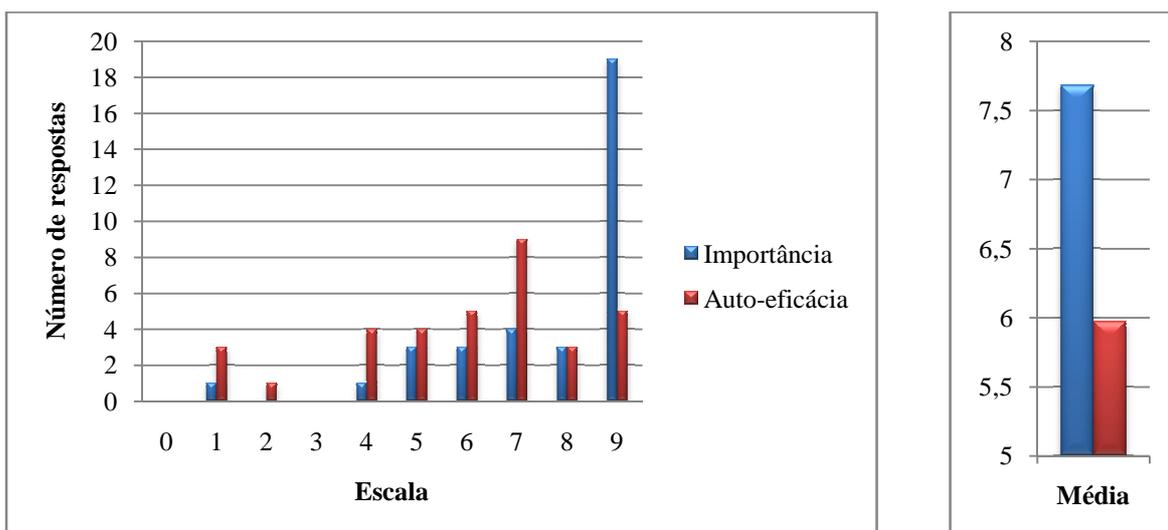
**Gráfico 29** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber comunicar em outros idiomas”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

No enunciado seguinte, foi pedida a avaliação da importância de “saber redigir documentos nos parâmetros científicos”. Nessa dimensão, obteve-se uma média de,  $\cong 7,68$ . Na dimensão auto-eficácia, que também foi pedido para ser avaliada, a média obtida foi de,  $\cong 5,97$ .

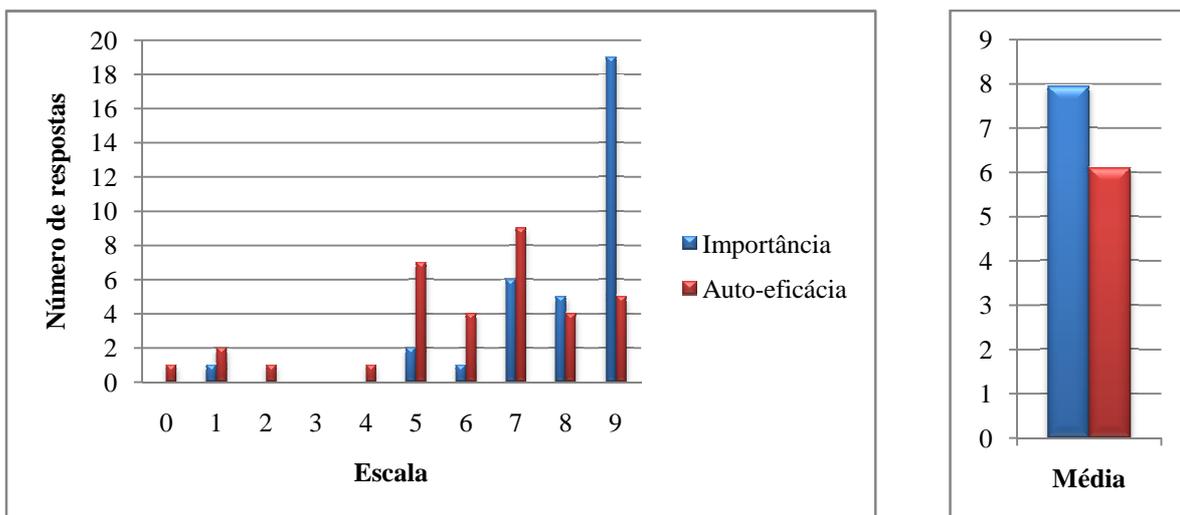
**Gráfico 30** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber redigir documentos nos parâmetros científicos”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Na avaliação da importância de “conhecer o código ético” de suas áreas de estudo, a média das respostas dadas pelos participantes da pesquisa foi de,  $\cong 7,94$ . Já na auto-eficácia dos mesmos teve-se,  $\cong 6,09$  como média.

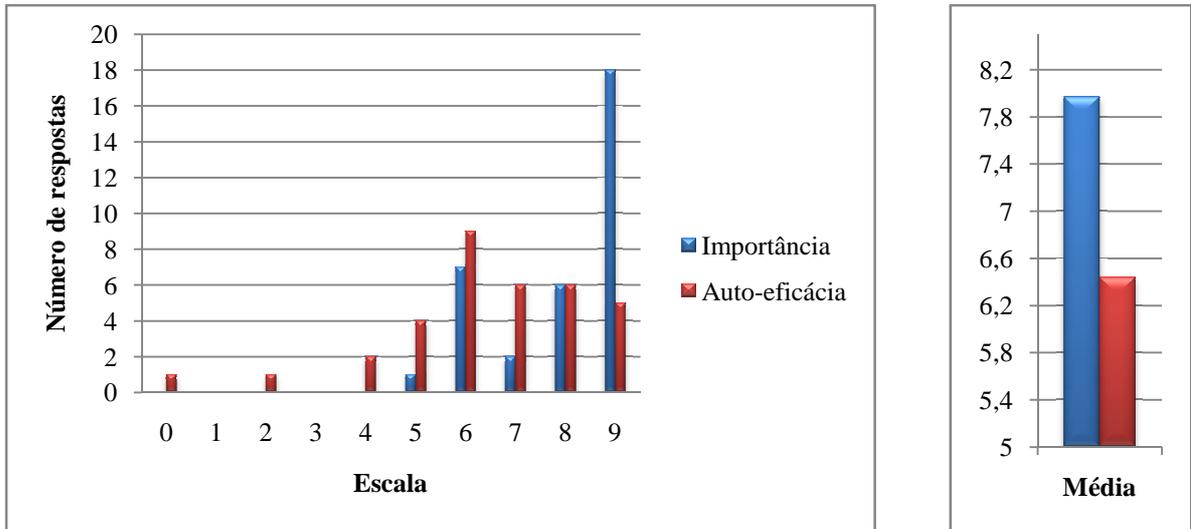
**Gráfico 31** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer o código ético da sua área de estudo”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Em relação a “conhecer os direitos autorais e de propriedade intelectual”, a importância atribuída pelos pesquisados foi de,  $\cong 7,97$ . Já os seus conhecimentos sobre esse assunto, foram avaliados por eles em,  $\cong 6,44$ . De forma superficial, os direitos autorais e de propriedade intelectual são expressões usadas para se referir ao direito que um autor ou criador de um produto intelectual detém sobre a sua criação (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO..., c2010). Uma das formas de assegurar esse direito do autor é através do uso das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas: NBR 10520, que trata sobre citações em documentos; e a NBR 6023, que trata sobre a elaboração da referência dos documentos.

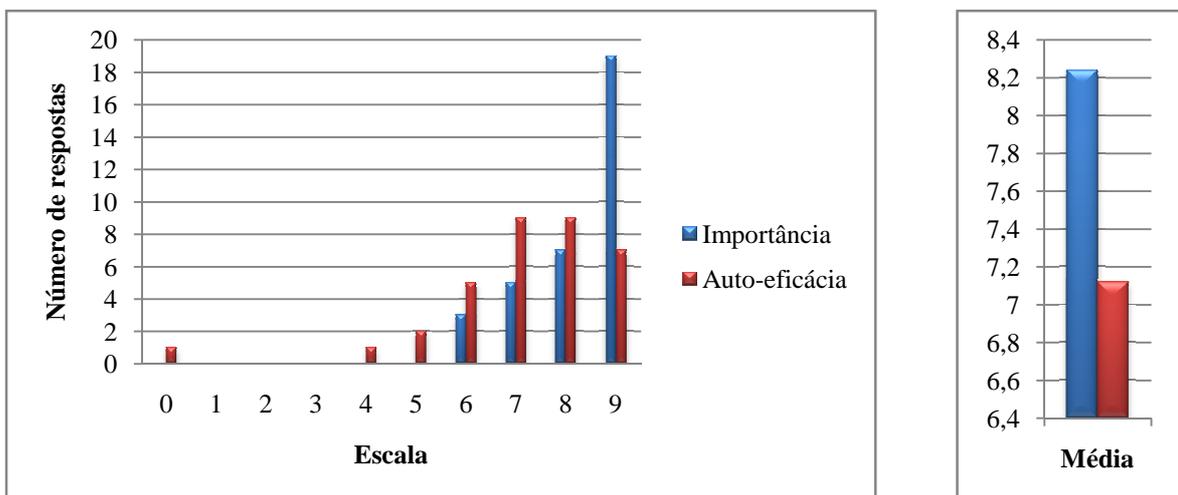
**Gráfico 32** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “conhecer os direitos autorais e de propriedade intelectual”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

No item “ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas”, os participantes da pesquisa atribuíram uma média de,  $\cong 8,24$  na dimensão importância e de,  $\cong 7,12$  na dimensão auto-eficácia.

**Gráfico 33** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas”

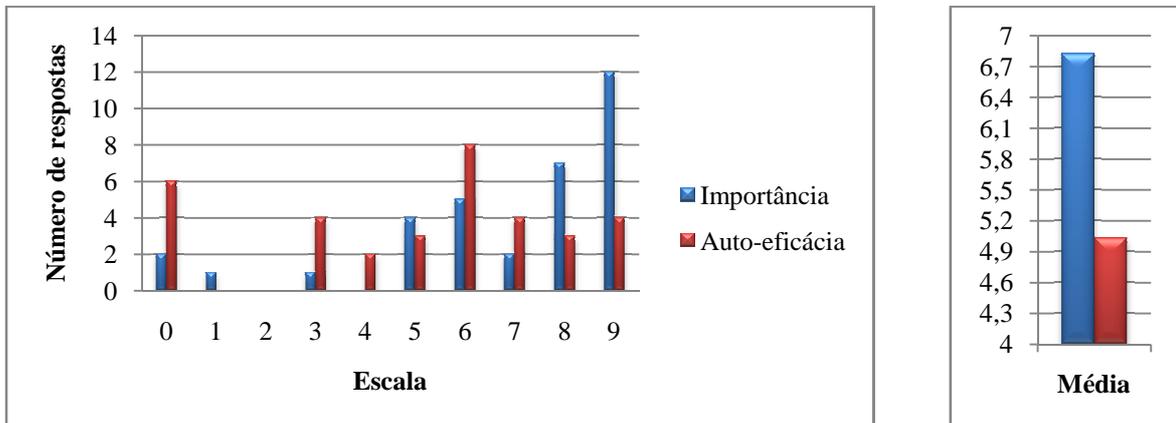


Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

O último item desse grupo pedia para que os participantes da pesquisa avaliassem a importância e suas habilidades em “saber criar ambientes para difundir a informação na Internet”. Na dimensão importância, a média atribuída pelos pesquisados foi de,  $\cong 6,82$  e na

dimensão auto-eficácia, que se referia as suas habilidades pessoais no enunciado proposto, a média atribuída foi de,  $\cong 5,03$ .

**Gráfico 34** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “saber criar ambientes para difundir a informação na Internet”

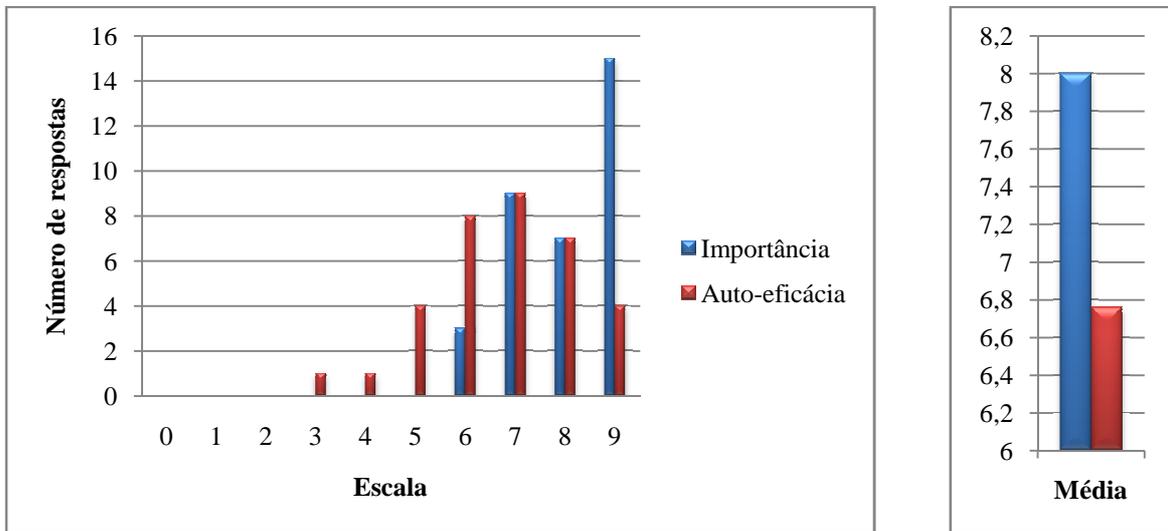


Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

### 6.2.5 Necessidade de Informação

O último grupo do instrumento de pesquisa utilizado, não existe no instrumento original criado por Lopes e Pinto (2010). Ele foi concebido, pois percebeu-se a falta de questões relacionadas especificamente às necessidades informais, que corresponde ao primeiro padrão criado pela ACRL. Composto por apenas dois itens, o primeiro pede que os participantes avaliem a importância de “discutir, em sala, grupos de trabalho, ou em fóruns eletrônicos, com o intuito de identificar temas de pesquisas e outras informações necessárias para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos”. A média avaliativa na dimensão importância desse item foi de 8. Na avaliação da dimensão auto-eficácia, nesse mesmo item, a média conseguida foi de,  $\cong 6,76$ .

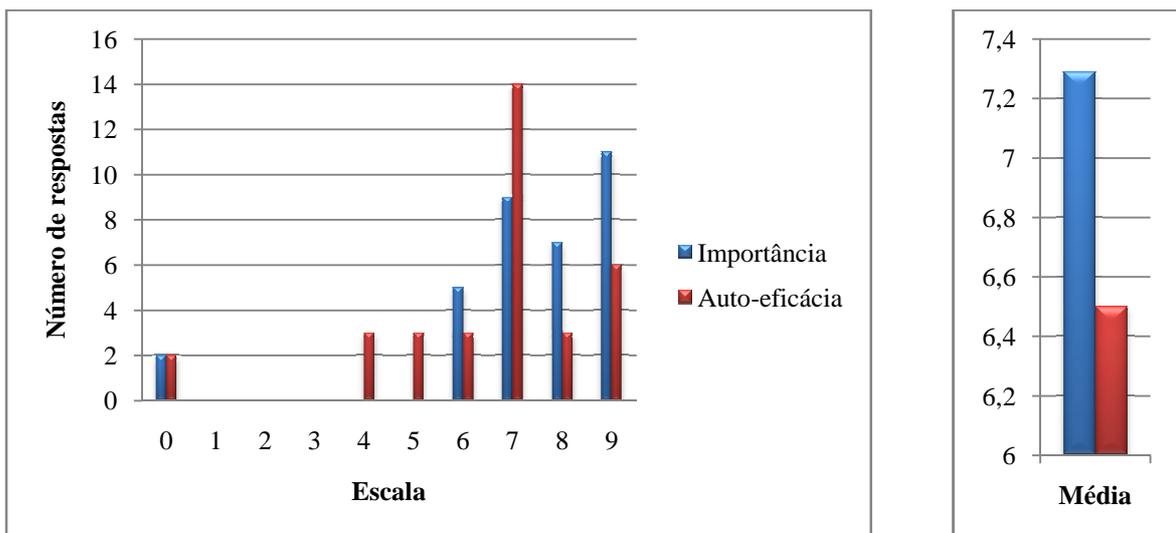
**Gráfico 35** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “discutir, em sala, grupos de trabalho, ou em fóruns eletrônicos, com o intuito de identificar temas de pesquisas e outras informações necessárias para o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

No último enunciado desse grupo foi pedido que avaliassem a importância e as suas habilidades pessoais em “identificar conceitos e palavras-chave para descrever a necessidade de informação”. Na dimensão importância, a média atribuída pelos participantes foi de,  $\cong$  7,29 e na dimensão auto-eficácia, essa média foi de 6,5.

**Gráfico 36** – Avaliação das dimensões importância e auto-eficácia em “identificar conceitos e palavras-chave para descrever a necessidade de informação”



Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

### 6.3 IL-HUMASS E ACRL

A título de comparação, separamos as médias obtidas por grupos de pesquisa a partir da estrutura do IL-HUMASS e por grupos de padrões do ACRL, com o objetivo de ver as variações existentes. Foi verificado que separando por padrões da ACRL, a variação entre os quesitos importância e auto-eficácia é menor do que quando os itens são agrupados por grupos do IL-HUMASS. Porém, a dimensão importância nessas duas formas de avaliação ainda tem médias maiores do que na dimensão auto-eficácia.

**Quadro 6** – Média das competências por grupos do IL-HUMASS e padrões ACRL.

IL-HUMAS		ACRL	
Grupos	Médias	Padrões	Médias
<b>Pesquisa</b>	Importância $\cong$ 7,24	<b>Padrão I</b>	Importância $\cong$ 7,49
	Auto-eficácia = 5,69		Auto-eficácia $\cong$ 6,67
<b>Avaliação</b>	Importância = 7,94	<b>Padrão II</b>	Importância $\cong$ 7,35
	Auto-eficácia $\cong$ 6,75		Auto-eficácia $\cong$ 6,52
<b>Tratamento</b>	Importância = 7, 18	<b>Padrão III</b>	Importância $\cong$ 7,93
	Auto-eficácia $\cong$ 5,95		Auto-eficácia $\cong$ 6,8
<b>Comunicação / Difusão</b>	Importância $\cong$ 7,41	<b>Padrão IV</b>	Importância $\cong$ 6,97
	Auto-eficácia $\cong$ 5,61		Auto-eficácia $\cong$ 5,29
<b>Necessidade</b>	Importância = 7,6	<b>Padrão V</b>	Importância $\cong$ 7,95
	Auto-eficácia = 6,63		Auto-eficácia $\cong$ 6,26

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Na aplicação feita pelos criadores do instrumento de avaliação, em 926 estudantes das áreas de Ciências Sociais e Humanas de três diferentes universidades portuguesas, também foi percebido que a importância possui maiores médias que a dimensão auto-eficácia. Na pesquisa de Pinto e Lopes (2012), verificou-se que a competência considerada menos importante foi a “utilização de fontes eletrônicas de informação informal (ex. blogs, listas de distribuição, ...)”, do grupo “pesquisa da informação” e a competência considerada mais

importante foi “saber redigir um documento (ex. relatório, trabalho acadêmico, ...)”, localizada no grupo de “comunicação e difusão da informação”. Na nossa pesquisa, a competência considerada mais importante pelos participantes foi a “ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas (ex.: banners, cartazes, slides...)”, do grupo de “comunicação e difusão da informação” e a competência considerada menos importante foi “saber comunicar em outros idiomas”, também do grupo de “comunicação e difusão da informação”.

Em relação as habilidades ou auto-eficácia, foi verificado, na pesquisa de Lopes e Pinto (2012), que os pesquisados se consideram mais competentes em “saber fazer apresentações acadêmicas (ex. Powerpoint)” do grupo de “comunicação e difusão da informação” e, se consideram menos competentes, em “ser capaz de determinar a atualização da informação existente num recurso” do grupo sobre “pesquisa da informação”. Na nossa pesquisa, a competência mais adquirida e a menos adquirida são as mesmas da dimensão importância, respectivamente, “ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas (ex.: banners, cartazes, slides...)” e “saber comunicar em outros idiomas”, do grupo de “comunicação e difusão da informação”.

**Quadro 7** – Comparação entre as competências mais e menos importantes e melhor e pior adquiridas

<b>Pesquisas</b>	<b>Competência mais importante</b>	<b>Competência menos importante</b>	<b>Habilidade melhor adquirida</b>	<b>Habilidade pior adquirida</b>
<b>Pinto e Lopes (2012)</b>	Saber redigir um documento (ex. relatório, trabalho acadêmico, ...)	Utilização de fontes eletrônicas de informação informal (ex. blogs, listas de distribuição, ...)	Saber fazer apresentações acadêmicas (ex. Powerpoint)	Ser capaz de determinar a atualização da informação existente num recurso
<b>2013</b>	Ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas (ex.: banners, cartazes, slides...)	Saber comunicar em outros idiomas	Ter facilidade no uso de vários métodos para apresentações acadêmicas (ex.: banners, cartazes, slides...)	Saber comunicar em outros idiomas

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

#### 6.4 MÉDIAS POR CURSO

Separámos também as médias obtidas por curso, para saber se existem diferenças significativas motivadas pela área do conhecimento em que os pesquisados estão inseridos. O

curso de Educação Física, que contou com o maior número de participações (27 no total), obteve como média, na dimensão importância,  $\cong 7,37$ . Na dimensão auto-eficácia, o mesmo curso obteve como média,  $\cong 5,69$ . O curso de Artes Cênicas, que contou com 6 participações, obteve como média geral na dimensão importância,  $\cong 7,96$  e na dimensão auto-eficácia, obteve como média, 6,69. Por último, o curso de Ciências Biológicas, que contou com apenas 1<sup>10</sup> participação e teve como média na dimensão importância e na dimensão auto-eficácia,  $\cong 5,64$ .

**Quadro 8** – Comparação entre as médias obtidas por curso

<b>Cursos</b>	<b>Importância</b>	<b>Auto-eficácia</b>
Educação Física	$\cong 7,37$	$\cong 5,69$
Artes Cênicas	$\cong 7,96$	= 6,69
Ciências Biológicas	$\cong 5,64$	$\cong 5,64$

Fonte: Dados de pesquisa, 2013.

Percebeu-se que os docentes do curso de Artes Cênicas atribuíram uma nota maior aos itens, tanto na dimensão auto-eficácia quanto na dimensão importância e que, na dimensão auto-eficácia, a média conseguida nos cursos de Educação Física e Ciências Biológicas, teve uma diferença de apenas 0,03 pontos.

<sup>10</sup> A média geral foi feita a partir dessa única participação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência informacional, ainda que fenômeno recente no campo da Ciência da Informação, vem sendo amplamente estudada nos últimos anos. Instrumentos são criados para a sua avaliação e diferentes universos de pesquisa são escolhidos para suas aplicações. Dados são coletados e analisados exaustivamente. Competências mais e menos adquiridas são percebidas e sugestões para melhorias são dadas.

Durante a realização dessa pesquisa, percebeu-se que a maioria dos instrumentos criados para coleta de dados, no Brasil, são feitos com perguntas voltadas para determinar o comportamento dos participantes em ações referentes aos Padrões de Competência determinadas pela ACRL. No instrumento usado nessa pesquisa, o comportamento dos pesquisados não é o foco. O foco principal é a percepção que eles têm da importância dessas ações referentes aos padrões e das suas habilidades nas mesmas.

Foi percebido, através da análise, que os alunos, no geral, conseguem perceber a importância da maioria dos itens para o desenvolvimento acadêmico, e ao mesmo tempo, percebem suas limitações em relação a esses mesmos itens, tendo sido isso constatado através das médias adquiridas na dimensão auto-eficácia, que em todos os enunciados, sem exceção, estiveram abaixo das médias dadas à dimensão importância.

Ainda que a Educação a Distância envolva o uso de tecnologias da informação e comunicação, os discentes dessa modalidade de ensino, ao serem questionados sobre a busca, o uso e a comunicação de informações especificamente nessas tecnologias, atribuíram médias baixas, tanto na dimensão importância quanto na dimensão auto-eficácia. Alguns desses itens não alcançaram nem a média 5.

Outro dado importante percebido foi que, mesmo separando os itens por grupos do IL-HUMASS ou por padrões do ACRL, as maiores dificuldades encontradas estão relacionadas à comunicação e difusão da informação, principalmente na comunicação em uma língua estrangeira, que além de não ser considerada importante pelos participantes da pesquisa, muitos deles admitiram não possuir nenhum nível de habilidade nesse item.

Alguns problemas ocorreram durante a aplicação dessa pesquisa, alguns deles foram citados no tópico que explica a metodologia utilizada. Juntamente com o problema relacionado à dificuldade de se obter os emails dos alunos com os coordenadores, houve poucas participações. Uma hipótese para os poucos dados obtidos pode estar relacionado com o fato de a pesquisa ter sido aplicada durante o período de férias dos alunos.

Outro problema observado durante a análise dos dados foi que alguns dos itens possuem os enunciados muito parecidos, o que pode confundir o participante e dificultar na interpretação dos dados. Seria importante, em futuras pesquisas brasileiras que usassem o mesmo instrumento, revisar alguns itens e eliminar (ou substituir) e adaptar os que parecem similares, para evitar confusões nas respostas. Um exemplo desse tipo de questão foram os itens 2 e 3 do grupo pesquisa da informação. A primeira pede que os alunos avaliem a importância e a auto-eficácia de se “TER ACESSO a catálogos automatizados” e a segunda pede para que os participantes avaliem a importância e auto-eficácia em “SABER USAR catálogos automatizados de bibliotecas”, ainda que os enunciados signifiquem duas diferentes avaliações a serem feitas, ao avaliar as habilidades em se ter acesso aos catálogos, pode haver alguma confusão, por ser esse um item complicado de ser avaliado. Devem ser corrigidos também os dois últimos itens da pesquisa, que pediu para que os pesquisados avaliassem a auto-eficácia duas vezes em cada item, porém, acredita-se que não houve prejuízos em relação às respostas, em virtude da repetição excessiva das instruções anteriormente e do resultado ter sido igual a dos outros itens (importância mais bem qualificada que auto-eficácia).

Seria necessário um aprofundamento maior da pesquisa ou que mais dados fossem coletados para a criação efetiva de programas que possam melhorar as competências em que os alunos apresentam algum tipo de falha. Esse trabalho serviu apenas como ponto de partida, para indicar especificamente os grupos que deverão ser trabalhados de forma mais aprofundada e para servir de parâmetro a futuras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, Kátia Morosov. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/14.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, [São Paulo], v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.
- ANTUNES, Ana Maria Pereira. **Sociedade da Informação**. 2008. Trabalho realizado no âmbito da disciplina de Fontes de Informação Sociológica da Licenciatura em Sociologia. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008.
- BARTALO, Linete; CONTANI, Miguel Luiz. **Competência Informacional e aprendizagem no ensino superior**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/xi/enancibXI/paper/view/568/229>>. Acesso em: 1 ago. 2012.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação, Ensino ou Aprendizagem a Distância?. In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. cap. 2, p. 25-38.
- \_\_\_\_\_. Mediatização: os desafios das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). In: \_\_\_\_\_. **Educação a Distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. cap. 4, p. 53-73.
- BENAKOUCHE, Tamara. Educação a Distância (EAD): uma solução ou um problema?. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 24., 2000, Petrópolis. **Anais...** Petrópolis, RJ: [s.n.], 2000. Disponível em: <[http://www.coltec.ufmg.br/~kitead/images/stories/documentos/EaD\\_Soluo\\_ou\\_Problema.pdf](http://www.coltec.ufmg.br/~kitead/images/stories/documentos/EaD_Soluo_ou_Problema.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.
- BLOIS, Marlene Montezi. A educação a distância no Brasil: algumas considerações sobre critérios de qualidade. **Tecnologia y Comunicación Educativas**, ano 20, n. 41, p. 75-81. Disponível em: <<http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/41/art5.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 19 dez. 2005. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.
- BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF,

9 maio 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5773-9-maio-2006-542125-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6303-12-dezembro-2007-566386-publicacaooriginal-89961-pe.html>>. Acesso em 1 maio 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação a Distância**. c2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12336&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12336&Itemid=823)>. Acesso em: 27 jan. 2013.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. **O que é**. [entre 2005 e 2010]. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6&Itemid=18](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

BRASIL. Universidade Aberta do Brasil. **Histórico**. [entre 2005 e 2010]. Disponível em: <[http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=9&Itemid=21](http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em 19 jul. 2012.

CAMPELLO, Bernadete; ABREU, Vera Lúcia Furst Gonçalves. Competência Informacional e formação do Bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 178-193, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/2/150>>. Acesso em 19 jul. 2012.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. 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)>. Acesso em: 19 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/7045/6994>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

DUTRA, Anna Khris Furtado; OHIRA, Maria Lourdes Blatt. Informação e automação de bibliotecas: análise das comunicações apresentadas nos seminários nacionais de bibliotecas universitárias (2000, 2002 e 2004). **Informação & Informação**, Londrina, v. 9, n. 1/2, jan./dez. 2004. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1725/1476>>. Acesso em: 11 fev. 2012.

EVOLUÇÃO da EAD no Brasil. 2008. Disponível em:

<[http://issuu.com/santos/docs/linha\\_do\\_tempo\\_ead\\_no\\_brasil](http://issuu.com/santos/docs/linha_do_tempo_ead_no_brasil)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIALHO, Janaína Ferreira; ANDRADE, Maria Eugênia Albino. Comportamento Informacional de crianças e adolescentes: uma revisão de literatura estrangeira. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 20-34, jan./abr. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n1/a02v36n1.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

GASGUE, Kelley Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília, DF: FCI/UNB, 2012. Ebook.

GASGUE, Kelley Gonçalves Dias; TESCAROLO, Ricardo. Sociedade da aprendizagem: informação, reflexão e ética. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 35-40, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n3/a05v33n3.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Maria João. **E-learning: reflexões em torno do conceito**. [Portugal]: Universidade do Minho, 2005. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2896/1/06MariaGomes.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. **Propriedade intelectual**. c2010. Disponível em:

<<http://www.cit.ifg.edu.br/index.php/propriedade-intelectual>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Declaração de Alexandria sobre competência informacional e aprendizado ao longo da vida**. Egito, 2005. Disponível em:

<<http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

LARA, Marilda Lopes Ginez de. Linguagem documentária e terminologia.

**Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 3, p. 231-240, set./dez. 2004. Disponível em:

<<http://revistas.puc-campinas.edu.br/transinfo/viewissue.php?id=8#Artigos>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

LIMA, Maria das Graças Silva. Educação a distância: conceituação e historicidade. **Trilhas**, Belém, ano 4, n. 1, p. 61-77, set. 2003. Disponível em: <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos\\_revistas/33.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/pdf/artigos_revistas/33.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.

LINS, Greyciane Souza; LEITE, Fernando César Lima. Comportamento Informacional como aporte teórico para consolidação conceitual de Competência Informacional no contexto da comunicação científica. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 15., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: [s. n.], 2008. Disponível em: <http://www.sbu.unicamp.br/snbu2008/anais/site/pdfs/2886.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.

LITWIN, Edith. Das tradições à virtualidade. In: LITWIN, Edith. (Org.). **Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

LOPES, Carlos; PINTO, Maria. IL-HUMASS – Instrumento de avaliação de competências em Literacia da Informação: um estudo de adaptação à população portuguesa (Parte I). In: CONGRESSO DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 10, Guimarães, 2010. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/200/1/IL-HUMASS%20E2%80%93%20instrumento%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20comptencias%20em%20literacia%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 28 jan. 2013.

LOPES, Carlos; PINTO, Maria. Autoavaliação das competências de informação em estudantes universitários: validação portuguesa do IL-HUMASS (Parte II). In: CONGRESSO DE BIBLIOTECÁRIOS, ARQUIVISTAS E DOCUMENTALISTAS, 11, Lisboa, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.bad.pt/publicacoes/index.php/congressosbad/article/view/468>>. Acesso em: 28 jan. 2012.

MARTÍNEZ-SILVEIRA, Martha; ODDONE, Nanci. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 118-127, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v36n2/12.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

MATIAS-PEREIRA, José. Políticas públicas de educação no Brasil: a utilização da EAD como instrumento de inclusão social. **Journarl of Technology Management & Innovation**, v. 3, p. 44-55, maio/jul. 2008. Edição Especial. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3680/1/ARTIGO\\_PoliticaPublicaEduca%C3%A7%C3%A3oBrasil.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3680/1/ARTIGO_PoliticaPublicaEduca%C3%A7%C3%A3oBrasil.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.

MELO, Ana Virgínia Chaves de; ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Competência informacional e gestão do conhecimento: uma relação necessária no contexto da sociedade da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 185-201, maio/ago. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-99362007000200012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-99362007000200012)>. Acesso em: 19 jul. 2012.

MIRANDA, Silvânia. Identificando competências informacionais. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 3, p. 99-114, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a10.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

MUELLER, Suzana Pinheiro Machado. A ciência, o sistema de comunicação científica e a literatura científica. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CENDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (Orgs.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. Disponível em: <[http://files.biblio-2008.webnode.com.br/200000040-76a3b771d5/fontes\\_de\\_informacao\\_para\\_pesquisadores\\_e\\_profissionais\\_parte\\_001.pdf#page=18](http://files.biblio-2008.webnode.com.br/200000040-76a3b771d5/fontes_de_informacao_para_pesquisadores_e_profissionais_parte_001.pdf#page=18)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. O desafio contemporâneo da Educação a Distância. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 34-41, abr./jun. 1996.

NISKIER, Arnaldo. Fundamentos de Educação à Distância. In: \_\_\_\_\_. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. cap. 4, p. 49-75.

\_\_\_\_\_. A Ação Normativa: o Papel do Conselho Nacional de Educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. cap. 6, p. 93-139.

\_\_\_\_\_. A descoberta da teleducação. In: \_\_\_\_\_. **Educação à Distância: a tecnologia da esperança**. São Paulo: Edições Loyola, 1999. cap. 8, p. 155-181.

OLETO, Ronaldo Ronan. Percepção da qualidade da informação. *Revista Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 57-62, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n1/v35n1a07.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **A educação a distância no contexto educacional brasileiro**. Cuiabá, MT: NEAD/UFMT, 2006. Disponível em: <[http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos\\_site\\_uab/ead\\_contexto\\_educacional.pdf](http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/ead_contexto_educacional.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.

OPEN UNIVERSITY. **History of the OU**. c2012. Disponível em: <<http://www8.open.ac.uk/about/main/the-ou-explained/history-the-ou>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

PINHEIRO, Lena Vania Ribeiro. Fontes ou recursos de informação: categorias e evolução conceitual. *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação e Biblioteconomia*, v. 1, n. 1, IBICT, 2006. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/10/1/pbciblena.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

ROCHA, Cláudia Regina Ribeiro. **Educação a distância e desenvolvimento regional: as bibliotecas dos polos de apoio presencial.** 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional)–Faculdades Alves Faria, Goiânia, 2011.

RODRIGUES, Anielma Maria Marques; PRUDÊNCIO, Ricardo Bastos Cavalcante. Automação: a inserção da biblioteca na tecnologia da informação. **Biblionline**, João Pessoa, v. 5, n. 1/2, 2009. Disponível em: <[www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=13243](http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=13243)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

RURATO, Paulo. As características dos aprendentes na Educação a Distância (EaD): Apresentação de um instrumento e contextualização. **Revista Cibertextualidades**, Porto, ano 4, p. 55-71, 2011. Disponível em: <[http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2306/3/cibertxt\\_4\\_rurato\\_pt.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/2306/3/cibertxt_4_rurato_pt.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.

SANTOS, Camila Araújo dos. **Análise de instrumentos de avaliação da competência informacional voltados para a educação superior.** 2011. 180 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2011. Disponível em: <[http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/santos\\_ca\\_me\\_mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/santos_ca_me_mar.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

SANTOS, Roberto Vatan dos. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Revista Integração**, ano 11, n. 40, p. 19-31, jan./fev./maio 2005. Disponível em: <[ftp://ftp.usjt.br/pub/revint/19\\_40.pdf](http://ftp.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf)>. Acesso em: 1 maio 2012.

SANTOS, Thalita Franco dos. **Competência informacional no ensino superior: um estudo de discentes de graduação em Biblioteconomia no estado de Goiás.** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)–Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <[http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8906/1/2011\\_ThalitaFrancodosSantos.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/8906/1/2011_ThalitaFrancodosSantos.pdf)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

SARAIVA, Terezinha. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 17-27, abr./jun. 1996.

SILVA, Elder do Couto. **A competência informacional dos coordenadores, tutores e auxiliares de bibliotecas dos polos de ensino a distância parceiros da Universidade Federal de Goiás.** 2010. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia)–Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

SILVA, Erly Rosa da et al. Terminologia como ciência fundamental à sociedade moderna. **Revista Ícone**, v. 8, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/artigos/volume8/primeirasletras/TerminologiaComoCienciaFundamentalASociedadeModerna.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

SOUZA, Eda Coutinho Barbosa Machado de. Panorama Internacional da Educação a Distância. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n. 70, p. 9-16, abr./jun. 1996.

THE OPEN UNIVERSITY OF CHINA. **General Information**. c2009. Disponível em: <<http://en.crtvu.edu.cn/about/general-information>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

TOMAÉL, Maria Inês et al. Avaliação de fontes de informação na internet: critérios de qualidade. **Informação & Sociedade: estudos**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 1-14, 2001. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/293/216>>. Acesso em: 11 fev. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Centro Integrado de Aprendizagem em Rede**. 2010. Disponível em: <<http://www.ciar.ufg.br/v4/>>. Acesso em: 1 maio 2012.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Competência Informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Revista Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

WALTER, Maria Tereza Machado Teles; BAPTISTA, Sofia Galvão. Formação profissional do Bibliotecário. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, v. 13, n. 25, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n25p84/885>>. Acesso em: 19 jul. 2012.

## ANEXO A – Questionário IL-HUMASS

## Questionário ALFIN-HUMASS (Versão Final, Pinto, 2010)

Na actual Sociedade da Informação e do Conhecimento é importante aceder, analisar e utilizar a informação de forma adequada. Para isso, segundo as directrizes do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), são necessárias uma série de competências e habilidades relacionadas com a pesquisa, avaliação, gestão, uso e difusão da informação. Este questionário pretende conhecer a opinião sobre as suas competências na gestão e uso da informação. Por favor, indique como avalia as seguintes competências que na escala fornecida melhor expressa a sua resposta, onde 1 corresponde a 'baixa competência' e 9 a 'alta competência'. Pedimos que avalie cada competência relativo a três dimensões (motivação-compromisso, auto-eficácia e fonte favorita de aprendizagem) descritas de seguida.

<b>Motivação-compromisso:</b>	Avalie a importância das seguintes competências para o seu desenvolvimento académico
<b>Auto-eficácia:</b>	Avalie o seu nível de destreza nas seguintes competências
<b>Fonte de aprendizagem:</b>	Onde aprendeu estas competências? (Aulas, Biblioteca, Cursos de Formação, Auto-aprendizagem, Outros). Selecione a opção(es) mais adequada.

*Ajude-nos a melhorar; o seu percurso formativo, a sua opinião é muito importante!*

Em relação a ...	Motivação		Auto-eficácia		Fonte de aprendizagem
	Baixa	Alta	Baixa	Alta	
COMPETÊNCIAS-HABILIDADES	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	1 2 3 4 5 6 7 8 9	A Aulas C Cursos B Biblioteca Au Auto-aprendizagem O Outros
<b>PESQUISA DA INFORMAÇÃO</b>					
1. Utilização de fontes de informação impressas (ex. livros, ...)					
2. Aceder e usar catálogos automatizados					
3. Consultar e usar fontes electrónicas de informação primárias (ex. revistas.)					
4. Utilização de fontes electrónicas de informação secundárias (ex. bases...)					
5. Conhecimento da terminologia da sua área de estudo					
6. Saber pesquisar e recuperar informação na Internet (ex. pesquisas ...)					
7. Utilização de fontes electrónicas de informação informal (ex. blogs, I...)					
8. Conhecimento de estratégias de pesquisa de informação (ex. descritores,					
<b>AVALIAÇÃO DA INFORMAÇÃO</b>					
9. Saber avaliar a qualidade dos recursos de informação					
10. Reconhecer no texto as ideias do autor					
11. Conhecimento da tipologia da informação científica (ex. teses de					
12. Ser capaz de determinar a actualização da informação existente num					
13. Conhecimento dos autores ou instituições mais relevantes na sua área					
<b>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b>					
14. Saber resumir e esquematizar a informação					
15. Ser capaz de reconhecer a estruturação de um texto					
16. Utilização de gestores de bases de dados (ex. Access, Oracle, MySQL,)					
17. Utilização de gestores de referências bibliográficas (ex. Endnote, ...)					

18. Utilização de programas estatísticos e folhas de cálculo (ex. SPSS)			
19. Saber instalar programas informáticos			
<b>COMUNICAÇÃO E DIFUSÃO DA INFORMAÇÃO</b>			
20. Saber comunicar em público			
21. Saber comunicar noutros idiomas			
22. Saber redigir um documento (ex. relatório, trabalho académico, ...)			
23. Conhecer o código ético e deontológico da sua área de estudo			
24. Conhecer a legislação sobre o uso da informação e da propriedade			
25. Saber fazer apresentações académicas (ex. PowerPoint, ...)			
26. Saber difundir a informação na Internet (ex. Webs, Blogs, ...)			

Assinale algumas necessidades na sua formação académica de modo a obter uma maior competência informacional.

Categoria	<input type="checkbox"/> Estudante	<input type="checkbox"/> Professor	<input type="checkbox"/> Bibliotecário
Sexo	<input type="checkbox"/> Masculino	<input type="checkbox"/> Feminino	Idade
Universidade			
Curso	Ano	1º	2º
		3º	4º
		5º	Mestrado
			Doutoramento
<b>Muito obrigado pela sua colaboração.</b>			
Se desejar conhecer os resultados do projecto, indique o seu e-mail:			

## APÊNDICE A – Pesquisa em Competência Informacional

# Pesquisa em Competência Informacional

Este questionário faz parte de uma pesquisa realizada com fins acadêmicos, cujo tema do estudo é "Competência Informacional dos alunos da modalidade de Educação a Distância da Universidade Federal de Goiás". Os resultados dessa pesquisa poderão ajudar no desenvolvimento de programas que possam auxiliar no processo de formação profissional via desenvolvimento e/ou melhorias das competências e comportamentos relacionados à informação, além de auxiliar em outros futuros estudos relacionados a essa área de pesquisa.

Mesmo considerando que a Competência Informacional se relaciona com diversos ambientes que dependem da informação para sua consolidação, essa pesquisa tomou como foco apenas o seu ambiente acadêmico.

A participação é opcional, não sendo necessário se identificar, mas é de fundamental importância que o questionário seja respondido até o fim, o que levará (aproximadamente) 15 minutos.

Ele está composto por dois blocos de questões. O primeiro refere-se a dados pessoais (de caracterização) e o segundo aborda questões pertinentes à competência informacional propriamente dita.

Agradecemos seu esforço para colaborar com a nossa pesquisa.

**\*Obrigatório**

**I - Aceito participar, estando ciente que a participação é voluntária e declarando ter sido devidamente esclarecido(a) dos objetivos e procedimentos dessa pesquisa. \***

- Sim  
 Não

Continuar »

## DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

**1. Você é do sexo: \***

- Feminino  
 Masculino

**2. Indique a faixa etária em que se encontra: \***

- De 20 a 30 anos  
 De 31 a 40 anos  
 De 41 a 50 anos  
 Mais de 51 anos

**3. Em que curso você está matriculado? \***

- Artes Cênicas  
 Artes Visuais  
 Ciências Biológicas  
 Educação Física

**4. Tem outra graduação? \***

- Sim  
 Não

« Voltar

Continuar »

**4.1. Por favor, informe o curso em que se graduou: \*****5. Você possui computador em casa? \***

- Sim  
 Não

**5.1. Por favor, indique o(s) lugares que usa para acessar o computador: \***

- Lan house  
 Casa de familiares  
 Casa de amigos  
 Biblioteca  
 Outro:

**6. Com que frequência você vai à biblioteca do polo? \***

- 2 a 3 vezes por semana  
 1 vez por semana  
 De 15 em 15 dias  
 1 vez por mês  
 Todos os dias em que ela está funcionando  
 O polo não tem biblioteca

**6.1. Qual(is) biblioteca(s) frequenta? \***

- Biblioteca do polo  
 Biblioteca Universitária não vinculada a UFG  
 Biblioteca Pública da sua cidade  
 Biblioteca setorial da UFG  
 Outro:

**7. Indique o polo em que está matriculado: \*** ▼















## 28. Identificar conceitos e palavras-chave para descrever a necessidade de informação

**AUTO-EFICÁCIA, ou seja, a sua habilidade na competência exposta. \***

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Não sei.           Alta relevância

**AUTO-EFICÁCIA, ou seja, a sua habilidade em identificar conceitos e palavras-chave para descrever a necessidade de informação. \***

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9

Não sei.           Alta relevância

« Voltar

Continuar »

**Obrigada pela participação!**

« Voltar

Enviar