

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA DOCUMENTACIÓN**



TESIS DOCTORAL

**Alfabetización Informacional y educación para la
construcción de prácticas de ciudadanía en jóvenes con
situación de vulnerabilidad socioeconómica: un estudio de
caso**

**Alfabetização Informacional e educação para a construção de
práticas de cidadania em jovens com vulnerabilidade
socioeconômica: um estudo de caso**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Valeria Pinto Freire

Directores

**Aurora Cuevas Cerveró
Ronaldo Nunes Linhares**

Madrid

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

**Alfabetización Informacional y educación para la
construcción de prácticas de ciudadanía en
jóvenes con situación de vulnerabilidad
socioeconómica: un estudio de caso**

**Alfabetização Informacional e educação para a construção de práticas
de cidadania em jovens com vulnerabilidade
socioeconômica: um estudo de caso**

**Trabajo de investigación que presenta Valéria Pinto Freire para la
obtención del Grado de Doctor**

Bajo la dirección de los Doctores:

Aurora Cuevas Cerveró
Ronaldo Nunes Linhares

MADRID
2021

**ÀYÀFI MÁA DIDE
LÁTI KÓ ENITI TI JÓKÓ
LÁTI KEKÓ**

A

Eduardo e Jerusa pela existência deste fruto mulher, inteiro e complexo.

Júlia e Josefina pelas presenças intensas e afetivas.

Tálàbí e Ayodele, caminhos de retorno e alegria que chegam e permanecem.

António Alfredo, as águas serenas do meu mar revolto.

Dedico!

AGRADECIMENTOS

Agradecer sempre é um ato de gratidão, é o reconhecer de ter o outro como par, como companheiro de caminho, e eu tenho muitos, tenho muito a quem ser grata, tenho muito a quem agradecer.

Grata e dignificada por ter a prof^a Dr^a Aurora Cuevas Cerveró e o prof. Dr. Ronaldo Nunes Linhares como orientadores, reservo aos dois imensos afetos.

Grata ao Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Universidade Complutense de Madri (UCM), especialmente ao prof. Dr. Antonio Carpallo Bautista pela solidariedade e apoio.

Grata aos jovens, as juventudes – ILBJ, que nesses dez anos me fizeram enxergar o mundo sob a ótica da humanidade.

Grata ao Instituto Luciano Barreto Júnior – ILBJ por me conceder a possibilidade de “Tornar-se aquele que se é”.

Grata aos amigos de todas as horas e lugares: Pablo Boaventura Sales Paixão, Daniel Bramo do Nascimento de Carvalho, Luiz Rafael dos Santos Andrade, Wilson Melo Neto, Maria de Fátima Coelho, Patrícia Horta Alves.

Grata aos educadores sociais em nome de Ana Paula Machado, Patricia Santana Santos, Marcelo Leite, Cléber Conceição, Carlos Eduardo Melo, Thaisa Carolina Araújo.

*Mo dúpé gbogbo
Mo dúpé fún gbogbo*

Capítulo 1	15
Objeto e metodologia da investigação.....	15
1. Notas introdutórias	15
2. Em percurso de uma vida, ‘Tornar-se aquele que se é’	16
1.1. Introdução.....	22
1.2. Objeto, Objetivos do Estudo.....	36
1.3. Metodologia da Investigação.....	39
1.4. Sistematização de Experiências e a Pesquisa-Ação: combinações possíveis.....	41
1.5. Procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas.....	43
1.6. Lócus e sujeito da investigação	45
1.7. Fontes.....	46
1.8. Sistema de citações e referências bibliográficas.....	48
1.9. Estado da Arte	49
1.10. Bases de Dados com ênfase na temática “Informação e Cidadania”	51
1.11. Bases de Dados com ênfase na temática ‘Informação’ e ‘Jovens’,	56
1.12. Estrutura do Trabalho	60
Capítulo 2	63
Alfabetização em informação escopo teórico.....	63
2.1. O esboço do campo de estudos e suas contexturas teóricas.	63
2.2. Alfabetização Informacional: reflexões e aproximações.....	65
2.3. Alfabetização Informacional no contexto da Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem.....	95
2.4. Alfabetização Multimidiática Informacional: a necessidade contemporânea do ser multialfabetizado	100
Capítulo 3	107
Modelos teóricos para a aprendizagem e práticas de alfabetização informacional: habilidades e competências digitais para desenvolvimento humano, inclusão social, cidadania e trabalho.	107
3.1. Modelos com base em técnicas de pesquisa de informações	107
3.2. Políticas Públicas de Informação no Brasil	129
3.3. Políticas de Alfabetização Informacional e digital para a inclusão social no Brasil ...	131
3.4. Competência Informacional, cidadania, trabalho e protagonismo: traços Inclusivos relevantes da relação jovem e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.....	140
Capítulo 4	150
O direito à informação e à educação como condição das práticas de cidadania	150
4.1. O direito como experiência humana: dignidade, liberdade e igualdade.....	150

4.2.	O direito de ter direito à informação e à educação	154
4.3.	Educação, dimensão fundamental dos Direitos Humanos para a cidadania global....	169
	Capítulo 5	174
	O Instituto Luciano Barreto Júnior e sua atuação frente a sociedade da informação do conhecimento e da aprendizagem.....	174
5.1.	Laços e entrelaços: em meio à educação formal e à educação não formal	174
5.2.	A sistematização das ações socioeducativas de Infoinclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior como modelo de instituição social e educativa no âmbito de educação não formal.....	182
5.2.1.	Pressupostos e princípio da ação socioeducativa	182
5.3.	Contextuando historicamente o espaço da pesquisa.....	190
5.4.	O começo de um percurso coletivo	192
5.5.	O Projeto Conectando com a Vida e seus desdobramentos: as tecnologias como eixo para a cidadania, acesso à informação e mudança social	196
5.6.	Descrição, análise e interpretação da informação qualitativa e quantitativa.....	204
5.7.	Breve leitura do marco temporal: 2012 a 2014	205
	Parte 3.....	209
	O modelo teórico aplicativo: a alfabetização informacional para construção da cidadania no instituto luciano barreto júnior	209
	Capítulo 6	210
	Como foi realizada a pesquisa: métodos, perfil do jovem e as pluralidades de aspectos e dimensões	210
6.1.	O trabalho de investigação	211
6.1.1.	Instrumentos e Estratégias Para a Construção de Dados.....	212
6.1.2.	O Questionário Online: sua estrutura e aplicação	212
6.1.3.	O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem .	215
6.2.	Os indicadores como recurso de análise e reflexão.....	216
6.3.	O Universo da investigação.....	220
6.3.1.	Os sujeitos da Investigação: localização da residência, gênero, idade, raça/cor, dados socioeconômicos, religião, situação de escolaridade e trabalho, grau de escolaridade dos pais	221
6.3.2.	A percepção do jovem sobre o Instituto Luciano Barreto Júnior.....	224
6.4.	Adolescentes e jovens: condições de acesso, interesse e inclusão digital	227
	Capítulo 7	234
	Análise das práticas formativas de alfabetização informacional desenvolvidas no ILBJ	234
7.1.	Análise da proposta formativa do ILBJ	234
7.1.1.	Delineamento do processo formativo e planejamentos de atividades em ALFIN239	
7.2.	Análise do nível de competência em informação adquirida pelos jovens.....	243
7.2.1.	O conhecimento e comportamento informacional dos jovens.	246

Capítulo 8	276
Conclusões, recomendações e possibilidades futuras.....	276
8.1. À guisa de conclusões.....	276
8.2. Recomendações	280
8.3. Projeção de estudo	281
BIBLIOGRAFIA	283
ÍNDICES	295
ÍNDICE DE TABELAS	296
ÍNDICE DE FIGURAS	298
SIGLAS E ACRÔNIMOS.....	299
ANEXOS	302
ANEXO A – Questionário Online_ILBJ.....	303

La temática de esta tesis es constitutiva del campo de las Ciencias de la Información (CI) en intersección con la educación, la comunicación, las ciencias sociales y políticas - propone bases reflexivas para la formación de un corpus epistemológico que comprenda el alcance exponencial de la información en el cotidiano de las juventudes. Cuando adolescentes y jóvenes buscan información, en general, lo hacen de forma aleatoria, con poco o casi ningún conocimiento que les oriente por dónde empezar su investigación. Este aspecto, unido a la situación de casi exclusión digital, motivada por las desigualdades socioeconómicas, les dificulta la entrada al mundo laboral, en los niveles educativos más altos a lo largo de su vida, y les impide ejercer con plenitud su ciudadanía. En este contexto, esta tesis, titulada *“Alfabetización Informacional y educación para la construcción de prácticas de ciudadanía en jóvenes con situación de vulnerabilidad socioeconómica: un estudio de caso”*, investiga el proceso de implementación de un modelo teórico-aplicación en el campo de la Alfabetización Informacional, centrado en ayudar el desarrollo de competencias informacionales para la inclusión socio-digital de adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Por esta razón, el objetivo de esta investigación es desarrollar una propuesta formativa en Alfabetización Informacional para la inclusión sociodigital para que adolescentes y jóvenes adquieran las competencias informacionales y digitales necesarias para el desarrollo socioeducativo desde el punto de vista de la inclusión como vector para mejorar las condiciones de vida, el estudio a lo largo de la vida, el trabajo y, en particular, vengan a aumentar notablemente su participación y sus prácticas de ciudadanía activa en la sociedad. Investiga, valora, analiza y evalúa – tomando como indicadores para su posterior evolución - las formas en que se da la inclusión social y la educación informacional durante los años 2016, 2017, 2018 y 2019 en el proceso de infoinclusión social desarrollado por el Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), desde los fundamentos, usos y aplicaciones de los recursos de la Alfabetización Informacional (ALFIN) considerando un modelo teórico-aplicación acomodado a la realidad de la institución y las necesidades de información de los jóvenes. Esta tesis tiene su presupuesto basado en el cuestionamiento, *“En el contexto del trabajo de infoinclusión social del Instituto Luciano Barreto Júnior, desarrollado con jóvenes socioeconómicamente vulnerables, ¿de qué manera y desde qué aspectos teóricos y metodológicos de la Alfabetización Informacional es posible elaborar un modelo teórico -aplicación que venga a desarrollar competencias informacionales que potencien el pensamiento crítico, para la construcción del conocimiento a lo largo de la vida y las prácticas en ciudadanía efectivas?”* En este cuestionamiento está fundamentado el objetivo general de esta investigación, desarrollar un modelo teórico-aplicación orientado al desarrollo de competencias informacionales de jóvenes entre 14 y 24 años, provenientes de la escuela pública en la provincia de Sergipe, en la región noreste de Brasil. En este recorrido, fue revisado los presupuestos teórico-conceptuales e históricos sobre la Alfabetización Informacional en Ciencias de la Información, luego examinamos los modelos nacionales e internacionales de Alfabetización Informacional, enfatizando su importancia para la infoinclusión social. Como paso siguiente, se realizó una recopilación de conjeturas sobre la categoría juventudes, vulnerabilidad socioeconómica y el derecho en tener derecho a la información y educación. Seguimos para identificar y analizar el nivel de competencia informacional adquirida por los jóvenes, desde el punto de los procesos formativos en Alfabetización Informacional desarrollados en el Instituto Luciano Barreto Júnior, desde 2016 hasta 2019, finalmente, proponemos un nuevo modelo teórico-aplicación de la Alfabetización Informacional para la formación de la ciudadanía, basado en el modelo conceptual que interrelacione las competencias digital, informacional y social, ajustado a las necesidades específicas de los jóvenes. Para la consecución del objetivo de esta investigación fue elegido la

utilización del método de las Ciencias de la Complejidad en Morin (2006), articulado con las tipologías metodológicas de Sistematización de Experiencias - investigación-acción-participante (IAP) (Jara, 2006) y el Estudio de Caso Exploratorio (Yin, 2005), en función de la adecuación al problema propuesto para la investigación de campo. La estrategia de investigación para la selección de datos recurrió a un cuestionario en línea semiestructurado, además del diario de investigación, informes de gestión y reuniones pedagógicas. El análisis de los datos construidos se basó en el modelo de indicadores DigComp 2.1 adaptado a la realidad de nuestro contexto, reflejando hechos significativos, revelando que los jóvenes tenían un nivel razonable de conocimiento informático e informacional, aunque necesitaban fortalecer prácticas para la adquisición de competencia infosociodigital, y su mayor problema está en la falta de una herramienta compatible con la necesidad y acceso a internet, todavía se observó que saben que existen determinadas leyes y derechos, pero no saben distinguir como usar a su favor. Este estudio sugiere la necesidad de continuar la investigación, ampliando lo teórico-conceptual sobre las bases de la Alfabetización Informacional desarrolladas por el Instituto Luciano Barreto Júnior a través del proyecto 'Conectando com a Vida'. Se recomienda acompañar persistiendo en la Sistematización de Experiencias y continuar el uso del cuestionario en línea, siendo necesario reestructurarlo para obtener datos más precisos, así se hace necesario continuar los actos formativos de Alfabetización Informacional basados en un nuevo modelo teórico-aplicación.

Palavras-clave: Alfabetización Informacional, Educación, Jóvens, Vulnerabilidad Socioeconómica, Ciudadanía, Inclusión Social.

A temática desta tese é constitutiva do campo da Ciência da Informação (CI) em interseção com a educação, comunicação, as ciências sociais e políticas – propõe-se bases reflexivas para a formação de um corpus epistemológico que compreenda a abrangência exponencial da informação no cotidiano das juventudes. Quando adolescentes e jovens buscam por informação, de modo geral, o fazem aleatoriamente, com pouco ou quase nenhum conhecimento que os oriente por onde iniciar suas pesquisas. Este aspecto aliado a situação de quase exclusão digital, motivada pelas desigualdades socioeconômicas, dificulta a inserção destes no mundo do trabalho, aos níveis educacionais mais elevados ao longo da vida e o impede de exercer com plenitude sua cidadania. Neste contexto, esta tese, intitulada “*Alfabetización Informacional y educación para la construcción de prácticas de ciudadanía en jóvenes con situación de vulnerabilidad socioeconómica: un estudio de caso*”, investiga o processo de implantação de um modelo teórico-aplicativo no âmbito da Alfabetização Informacional, com vistas a auxiliar o desenvolvimento de competências informacionais para a inclusão sociodigitais de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por este motivo, o objetivo desta investigação é desenvolver uma proposta formativa em Alfabetização Informacional para a inclusão sociodigital a fim de que adolescentes e jovens adquiriam as competências informacionais e digitais necessárias ao desenvolvimento socioeducativo sob o ponto de vista da inclusão como vetor para melhoria nas condições de vida, estudo ao longo da vida, trabalho e notadamente venham a aumentar sua participação e suas práticas de cidadania ativa na sociedade. Investiga, mensura, analisa e avalia - assentada em indicadores para sua posterior evolução - os modos como se dá a inclusão social e a educação informacional durante os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 no processo de infoinclusão social desenvolvido pelo Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), a partir dos fundamentos, usos e aplicação dos recursos da Alfabetização Informacional (ALFIN) considerando um modelo teórico-aplicativo acomodado à realidade da instituição e das necessidades de informação dos jovens. Esta tese tem seu pressuposto balizado no questionamento, “*No contexto do trabalho de infoinclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior, desenvolvido com jovens socioeconomicamente vulneráveis, de que forma e a partir de quais aspectos teóricos e metodológicos da Alfabetização Informacional é possível conceber um modelo teórico-aplicativo que venha a desenvolver competências em informação que potencializem o pensamento crítico, para a construção do conhecimento ao longo da vida e as práticas efetivas de cidadania?*” Neste está fundamentado o objetivo geral desta investigação, elaborar um modelo teórico-aplicativo voltado para o desenvolvimento de competências informacionais de jovens na faixa etária de 14 a 24 anos de idade advindos da escola pública no estado de Sergipe, Nordeste do Brasil. Neste percurso, foi revisitado os pressupostos teóricos-conceituais e históricos sobre Alfabetização Informacional na ciência da Informação, em seguida examinamos os modelos nacionais e internacionais de Alfabetização Informacional ressaltando-lhes a importância para a infoinclusão social. Como próximo passo foi feito um apanhado de conjecturas acerca da categoria juventudes, vulnerabilidade socioeconômica e sobre o direito de ter direito à informação e a educação, partimos então para identificar e analisar o nível de competência em informação adquirida pelo jovem, a partir dos processos formativos em Alfabetização Informacional desenvolvidos pelo Instituto Luciano Barreto Júnior, de 2016 a 2019 por fim propomos um novo modelo teórico-aplicativo de Alfabetização Informacional para a formação de cidadania, com base no modelo conceitual que inter-relacione competências digital, informacional e social, ajustado as necessidades específicas dos jovens. Para a consecução do objetivo desta investigação foi eleito a utilização do método das ciências da complexidade em Morin (2006) articulado as tipologias metodológicas da Sistematização de Experiência -

investigação-ação-participante (IAP) (Jara, 2006) e do Estudo de Caso Exploratório (Yin, 2005), em função da sua adequação ao problema proposto para pesquisa de campo. A estratégia de investigação para recolha dos dados recorreu a um questionário online semiestruturado, além do diário de pesquisa, relatórios de gestão, e reuniões pedagógicas. A análise dos dados construídos basearam-se no modelo de indicadores DigComp 2.1 adaptados à realidade de nosso contexto, refletiu fatos significativos, reveladores de que os jovens possuíam um nível razoável de conhecimento informático e informacional embora necessitassem do fortalecimento das práticas para aquisição da competência infosociodigital, e seu maior problema reside na falta de um dispositivo compatível à necessidade assim como ao acesso à internet, observamos ainda que sabem que determinadas leis e direitos existem, mas não sabem distinguir de que modo estes devem ser usados a seu favor. Nosso estudo sugere a necessidade de dar continuidade a investigação expandindo teórico-conceitual sobre as bases de Alfabetização Informacional desenvolvidas pelo Instituto Luciano Barreto Junior através do Projeto Conectando com a Vida. Recomenda-se fazer um acompanhamento persistindo na Sistematização de Experiências e dar continuidade ao uso do questionário online sendo necessário reestruturá-lo para que se obtenha dados mais preciso, assim se faz necessário dar continuidade aos atos formativos de Alfabetização Informacional alicerçado em um novo modelo teórico-aplicativo.

Palavras-Chave: Alfabetização Informacional, Educação, Jovens, Vulnerabilidade Socioeconômica, Cidadania, Inclusão Social

ABSTRACT

The theme of this thesis is constitutive of the field of Information Science (CI) in intersection with education, communication, social and political sciences - it proposes reflective bases for the formation of an epistemological corpus that comprises the exponential scope of information in everyday life of youths. When teenagers and young people search for information, in general, they do it randomly, with little or no knowledge to guide them where to start their research. This aspect, together with the situation of near digital exclusion, motivated by socioeconomic inequalities, makes it difficult for them to enter the world of work, at the highest educational levels throughout their lives, and prevents them from fully exercising their citizenship. In this context, this thesis, entitled "*Informational Literacy and education for the construction of citizenship practices in young people with a situation of socioeconomic vulnerability: a case study*", investigates the process of implementing a theoretical-application model in the field of Information Literacy, with a view to helping the development of informational skills for the socio-digital inclusion of adolescents and young people in a situation of socioeconomic vulnerability. For this reason, the objective of this investigation is to develop a training proposal in Information Literacy for socio-digital inclusion so that adolescents and young people acquire the informational and digital skills necessary for socio-educational development from the point of view of inclusion as a vector for improving conditions life, lifelong study, work and notably will increase their participation and their active citizenship practices in society. It investigates, measures, analyzes and evaluates - based on indicators for its further evolution - the ways in which social inclusion and informational education take place during the years 2016, 2017, 2018 and 2019 in the social info-inclusion process developed by Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), from the foundations, uses and application of Information Literacy resources (ALFIN) considering a theoretical-application model adapted to the reality of the institution and the information needs of young people. This thesis has its assumption based on the question, "*In the context of the work of social infoinclusion of Instituto Luciano Barreto Júnior, developed with socioeconomically vulnerable youth, in what way and from which theoretical and methodological aspects of Information Literacy it is possible to design a theoretical model - application that will develop information skills that enhance critical thinking, for the construction of knowledge throughout life and effective citizenship practices?*" The general objective of this investigation is based on this, to develop a theoretical-application model aimed at the development of information skills of young people aged between 14 and 24 years old, coming from public schools in the state of Sergipe, Northeastern Brazil. In this path, we revisited the theoretical-conceptual and historical assumptions about Information Literacy in Information Science, then we examine the national and international models of Information Literacy, emphasizing their importance for social info-inclusion. As a next step, a collection of conjectures was made about the youth category, socioeconomic vulnerability and the right to have the right to information and education. We then set out to identify and analyze the level of competence in information acquired by the young person, based on the training processes in Information Literacy developed by Instituto Luciano Barreto Júnior, from 2016 to 2019, finally, we propose a new theoretical-application model of Information Literacy for the formation of citizenship, based on the conceptual model that interrelates digital, informational and social competences, adjusted to specific needs of young people. To achieve the objective of this investigation, the use of the complexity sciences method in Morin (2006) was chosen, articulating the methodological typologies of Experience Systematization - participatory-action-research (IAP) (Jara, 2006) and the Exploratory Case Study (Yin, 2005), due to its adequacy to the problem proposed for field research. The research strategy for data collection used a semi-structured online questionnaire, in addition to the research diary, management

reports, and pedagogical meetings. The analysis of the constructed data was based on the DigComp 2.1 indicator model adapted to the reality of our context, reflecting significant facts, revealing that young people had a reasonable level of computer and informational knowledge, although they needed to strengthen practices to acquire infosociodigital competence, and their biggest problem lies in the lack of a device compatible with the need as well as access to the internet, we also note that they know that certain laws and rights exist, but they cannot distinguish how they should be used in their favor. Our study suggests the need to continue the investigation by expanding the theoretical-conceptual on the bases of Informational Literacy developed by Instituto Luciano Barreto Junior through the project 'Conectando com a Vida'. It is recommended to follow up on the Systematization of Experiences and continue the use of the online questionnaire, being necessary to restructure it in order to obtain more accurate data, thus it is necessary to continue the formative acts of Information Literacy based on a new theoretical model -application.

Keywords: Informational Literacy, Education, Youth, Socioeconomic Vulnerability, Citizenship, Social Inclusion.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

Muitos foram os fios que me permitiram fazer a trama desta tessitura, variaram em cor, textura e tensão, não romper com o fio sempre foi uma questão de saber até onde e quando tensionar, encontrar as fronteiras e os limites das minhas apostas está no respeito a saber que os encontros não podem e não deve ser para sempre, mas devem deixar rastros. Os encontros chegam e cumprem sua intenção, se encerram quando o tempo avisa que o caminho foi percorrido, e é assim que todos os anos eles chegam, cumprem seu intento e partem em busca de escassas oportunidades, que o mundo não abranda, mas que a resistência possibilita a realização de anseios, sonhos e a concretização de uma vida a ser vivida com justeza.

Este não é apenas um trabalho de pesquisa que intenciona defender e apropriar-se, com direito, do título de doutora, a partir de projeto de investigação deferido, no final de 2017 pela Universidad Complutense De Madrid, Facultad De Ciencias De La Documentación Departamento de Biblioteconomía y Documentación. Emerge do que vivencio e experimento há dez anos em meu cotidiano profissional, como diretora e coordenadora pedagógica de um projeto social que visa o desenvolvimento humano, a preparação para o trabalho, e o exercício da cidadania, a partir de práticas pedagógicas socioeducativas fundamentas no conceito de infoinclusão social¹, subsidiado na perspectiva de Guerreiro (2006) descrita na relação de equilíbrio sustentável entre o progresso tecnológico e o desenvolvimento social das cidades, de acordo com Guerreiro (2006).

O digital é a modalidade de inclusão, e como a sociedade em rede é um sistema de comunicações e serviços integrados, precisamos abordar a questão como infoinclusão social, como garantia de acessibilidade e conectividade à sociedade de informações global, a partir das inovações midiáticas em tecnologias de informação e comunicações, proporcionando melhores condições de vida e uma cidadania local possível. (2006, p. 174)

¹ A infoinclusão entendida como a democratização do acesso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação de modo igualitário com vista a diminuição da exclusão social. Busca proporcionar a superação das limitações humanas por meio da tecnologia possibilitando o acesso ao computador à rede e o domínio das ferramentas.

2. Em percurso de uma vida, ‘Tornar-se aquele que se é’

A relação com a informação, o conhecimento e o saber estabelecidos pelo jovem em instância de vulnerabilidade econômica é sempre fragilizada pela ausência do vínculo social e da precariedade da escolarização, pautada pelo completo desconhecimento desta realidade de construção de vida por parte da sociedade, dos gestores, educadores e mesmo de algumas tantas instituições que atuam ou desenvolvem ações pontuais com estes grupos. Aqui temos duas dimensões que se encontram e se entrelaçam produzindo um mosaico de cores e dores envolvendo juventude e seu “vir a ser” e o “ser”, concretude do contexto socioeconômico que define e marca suas experiências de vida.

Alguns fatores confluem para o fortalecimento de uma relação tensionada entre estes três elementos conceituais e a carência humana, a extrema desigualdade, as características históricas da formação familiar, negligência, desnutrição, violência etc. Aspectos que se configuram barreiras, geradas pelas precárias condições de existência, impedimento para que possam ocupar seu lugar de sujeito e cidadão de direitos. Afora o agravo de – na grande maioria das vezes - não produzir e garantir mudanças para si, para os seus e para o lugar onde tem suas raízes.

Qualquer que seja o trabalho a ser desenvolvido com jovens em situação de pobreza, este sempre será repleto de desdobramentos socioculturais da disparidade econômica. Comumente estas informações nos deixam desconfortáveis diante das realidades que trazem a marca substancial da desigualdade. Somos um país situado na 8ª pior posição em desigualdade de renda, atrás apenas de nações africanas, marcados pela desigualdade e uma frágil implementação de políticas de enfrentamento, talvez por falta de clareza da dimensão das diferentes desigualdades que nos afligem e do que significa estar imerso no infortúnio de fazer parte dos 100 milhões mais pobres do país em detrimento dos 5% mais ricos que detêm a mesma fatia de renda dos demais 95%².

² Disponível para consulta em: https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/?_ga=2.149033526.1439126098.15924949061185782237.1592494906&_gac=1.192936152.1592494906.Cj0KCQjwoaz3BRDnARIsAF1RfLcyOum7TdNsgvKhScXixz551dR18HNnf_rQcQMgKmltN0caB6HdXiUaAh5MEALw_wcB

Gerada politicamente, a desigualdade econômica suscita divisão profundamente desigual das classes sociais, estas, se distanciam em instâncias variadas de desigualdades, que vão desde as de natureza individual (gênero, etnia, deficiência, etc.), dos que têm propriedade e dos que não têm propriedade, a desigualdade territorial (residir em determinadas regiões/bairros, determina desigualdades culturais e de lazer). Com este cenário, dificilmente alcançaremos a equidade social em que a justa distribuição de renda dê as pessoas o direito de participarem não só das atividades política e econômica, mas que também tenham o direito a usufruir dos meios de subsistência correspondente às suas demandas, além do acesso aos serviços públicos como educação, saúde, moradia, segurança etc.

Estas desigualdades são, a priori, as circunstâncias que condicionam atitudes e comportamentos que levam a uma diversidade de sentidos que nos coloca diante dos principais problemas enfrentados pela juventude no Brasil e acredito que, - às devidas proporções e localidades - no mundo. A disparidade de aprendizagem entre jovens pobres e jovens ricos no Brasil é considerada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE uma das mais desiguais do mundo³. Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, revelam que a diferença por pontuação de estudantes ricos e pobres na prova de leitura é de 97 pontos (quando a média entre países membros da OCDE de 89 pontos) o que equivale a pular um nível de aprendizagem.

Embora a pobreza não seja determinante para o fracasso escolar (Charlot, 2000, p.9), ela cria, para uns, limitações intransponíveis e para outros as limitações são excedíveis, devendo ser considerado a posição singular que constrói ao longo de sua história de vida. Para este autor as histórias e situações devem ser analisadas e dar ênfase a dois pontos de estudo: as deficiências socioculturais e a falta; a análise em termos de diferenças e saberes escolares.

As estatísticas, entretanto, não nos deixam escamotear os dados, revelam-nos que o jovem situado nas categorias sociais populares – ao menos no Brasil - são em números maiores os que fracassam na escola. O relatório do PISA nos lembra que a condição socioeconômica é um dos mais significativos fatores que influenciam no desempenho escolar, determinando com que sua baixa mobilidade social seja resultado da desigualdade de oportunidades.

³ Disponível para consulta em: <http://mapadaaprendizagem.com.br/perfil-do-aluno/>

Para o jovem como o nosso, proveniente das classes D e E, as características econômicas, sociais e culturais inerentes ao seu ambiente não lhes são causadoras de sucesso, para muitos o máximo que avançam, quando avançam, é a conclusão do ensino médio, porque logo precisam abandonar a escola para dedicar-se à sobrevivência, em geral um trabalho assalariado, precarizado que, na maioria das vezes, não chega a dois salários mínimos⁴. Exceção o que ingressa no ensino superior e o concluiu, situação definida entre eles como sucesso escolar, já que 10% acreditam que não vão conseguir ingressar na faculdade.

A realidade está posta, é resultado de problemas estruturais que não serão solucionados tão facilmente, acredita-se que décadas serão necessárias para que tais questões sejam, senão resolvidas, ao menos minimizadas, através de enfrentamentos radicais. Entretanto, não por essas evidências e fatos, posso olhar o jovem desfavorecido economicamente e socialmente como fadado ao fracasso, de acordo com Charlot (2000, p.30), “não é ‘o que falta’, mas o que é preciso compreender como se constrói um jovem que fracassa em um aprendizado”. O trabalho que vem sendo realizado não intenciona atender aos interesses do mercado de trabalho, posto que a instituição compreende que a qualificação profissional direcionada ao mercado de trabalho é importante, e um aspecto entre outros, mas não é tudo.

Neste sentido, o trabalho socioeducativo é desenvolvido com vistas ao acesso à informação qualificada que fundamente uma consciência crítica para necessidade de aprender, reconhecer que a informação, o conhecimento, e o saber são a ‘força motriz’ que produz o movimento do presente para acontecimento do porvir, e que esse mobilizar para o aprender é unicamente dele. Nesta perspectiva, vale a pena citar Josso (2002, p. 184), “aprender não é apenas aprender isso ou aquilo; é descobrir novos meios de pensar e fazer diferente; é partir à procura do que poderá ser este “diferente”.

Experimento de sabores e dessabores, de conquistas e derrotas, de erros e acertos, experimento de convivência complexa, diálogo respeitoso, divergência construtiva e na construção compartilhada de conhecimento que emancipa e liberta, de gente jovem que quer ‘tornar-se aquele que se é’ e construir vida, vida ativa para o conhecimento produtor, “O conhecimento é o resultado de uma experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades

⁴ Salário mínimo no Brasil, R\$ 1.045,00. Disponível em: http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm

afetivo-cognitivas; como tal é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade" (Charlot, 2000, p.61).

Alguém disse certa vez que, ‘quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de rebeldia contra o sistema’, o autor é desconhecido, mas o pensamento é concreto, é sensível, e representa um processo contínuo de enfrentamento, de resistência, porque o homem se constitui no tempo, pela ação das circunstâncias, pelo encontro com o outro. A inclusão efetiva do jovem em instância de vulnerabilidade na escola é premissa para termos avanços nas questões relacionadas à inadequação idade/série e abandono/permanência, criar condições e soluções além de contemplar tudo que venha a impedir e desmobilizar o jovem a frequentar a escola.

A cultura da Sociedade da Informação que nos orienta a tempos/espacos outros, por exclusão, tem nos demonstrado, com muita frequência, que a escola – apesar de todos os avanços no índice de desenvolvimento da educação básica, principalmente - tem estado cada vez mais distante das práticas culturais e das experiências cotidianas dos jovens. Esta constatação tem impulsionado uma geração de ambientes *não formal* de aprendizagens que se utilizam da potência e apelo das TDIC que, embora muitas vezes distantes da realidade vivida, interferem nos seus costumes, nos modos de olhar, sentir e estar no mundo.

Reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas dores e questionamentos é identificar onde está a ausência de estímulo, a falta de competência e habilidades sócio, emocionais e cognitivas, para lidar com os meios e ser partícipe desse processo de globalização que a todos abarca sem distinção de gênero, etnia e condição econômica e social. A equidade desejada me impulsiona, em cooperação, a criar modos de fazer e de viver um pouco melhor o que vivem e fazem no cotidiano, através de uma proposta de Alfabetização Informacional em contexto amplo da cultural digital.

Este projeto de Tese nomeado “*Alfabetización Informacional y educación para la construcción de prácticas de ciudadanía en jóvenes con situación de vulnerabilidad socioeconómica: un estudio de caso*”, as aprendizagens, reflexões, desejos e inquietações vividos, é antes de qualquer passo em qualquer direção, um acordo tácito entre eu e as minhas referências -

mundanas e epistemológicas - em que acolho a juventude⁵ em exercício de investigação, confrontação, observação, diferenciação, distinção, indagação e compreensão. A busca é por justiça social, em anuência com as necessidades e demandas emergentes de jovens em instância de vulnerabilidade econômica, social, cultural e política. Juventude com menos oportunidades, com menos chances de prosseguir nos estudos e por consequência veem diante de si a reduzida expectativa de mobilidade social e ascensão econômica.

Não há lugar no mundo, onde um jovem em condições de vulnerabilidades esteja a salvo do destino que lhes reserva a lógica seletiva e contraditória imposta pelo sistema capitalista. Na reestruturação dos modos de produção na flexibilização da força de trabalho e diante da grande competitividade e a exigência do mercado em qualificação e, portanto, o enfrentamento a crescente seletividade, as condições de equidade por uma vaga no mercado de trabalho derrubam sobremaneira as expectativas de um sujeito que obteve formação precária e passou toda sua vida convivendo com o acirramento da desigualdade social e a pauperização do seu entorno. Três fatores de produção - educação, trabalho e capital - são significativos para os períodos de expansão do capitalismo no mundo e imprescindíveis para os avanços técnicos-científicos, mas que contraditoriamente deixam a juventude à margem das oportunidades de prosseguir nos estudos e conseguir colocação no mercado de trabalho em concordância com a qualificação adquirida.

São jovens com baixa expectativa diante das próprias condições em que vivem, acreditam que não têm controle e não exercem poder sobre os desejos, sonhos e acontecimentos de suas vidas, além de terem introjetado que lhes falta capacidade em resolver problemas, ultrapassar os obstáculos e alcançar objetivos a longo prazo. Em torno disso, chamo atenção à ausência do olhar de acuidade - do Estado e da própria sociedade civil - para uma significativa parcela da população hoje compreendida em 47.3 milhões⁶ de pessoas entre 15 e 29 anos (18.2% homens e 17.5% mulheres), destas 11 milhões ou 23% não estudam e nem trabalham, 3.5 milhões são

⁵ Juventude, categoria social que se caracteriza, ao mesmo tempo, pela heterogeneidade e pelo agrupamento, pela diversidade e pela semelhança, portanto, marcada por determinações de classe, gênero, etnia e também clivada por diferenças produzidas pelas condições sociais. Mais sobre este aspecto ver Marcassa, L., & Conde, S. (2017) Disponível para consulta em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html> Acesso em: 21 de janeiro de 2020

⁶ Disponível para consulta em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html> Acesso em: 21 de janeiro de 2020

brancos, 7.3 milhões são negros ou pardos, sendo que a estimativa da população no Brasil é de 211.635.150 habitantes.

A convivência com os jovens me levou a percebê-lo como sujeito de direitos, com outras culturas, experiências e práticas sociais diversas. O contexto me indica de modo estrutural que aquele ‘vir a ser’ revestido de imagens e preconceitos sobre sua condição juvenil interfere em minha maneira de compreendê-lo como jovem, que tem tido negado seu presente vivido como espaços legítimos de formação e desenvolvimento. Persuadida por essa visão distorcida e imprópria, perdi por diversas vezes a oportunidade de dialogar com suas demandas reais, distanciando-me de seus interesses no presente, tendo em vista a torná-lo através do meu trabalho um ser adulto, capaz de gerir suas necessidades com autonomia. Deste modo, diminuí as possibilidades de um encontro efetivo e afetivo nas suas propostas socioeducativas.

Passo a percebê-los e aceitá-los em seu estado latente de transitoriedade, senti-los em seus anseios, vê-los como interlocutores capazes de emitir opiniões e pontos de vista, interferir no âmbito do que lhes diz respeito, mobilizar-se em coletivos para a participação e protagonismo de situarem-se no centro de programas e políticas públicas que garantam saúde, educação de qualidade e oportunidade de trabalho. Sou confrontada a cada ano com um novo perfil de jovem, que de semelhante tem apenas a marcada identidade que o define como vulnerabilizado e a procedência de formação da escola pública de baixa qualidade, chega em busca de diálogo, - já que sua voz é ouvida com dificuldade porque parte do particular - e compreensão, de uma formação que seja complementar e que o proporcione um mundo que possa vir a ser um lugar a se sonhar e construir realidades.

A vivência de experiências tão improváveis, evidencia a fragilidade com que expressam sobre suas ideias futuras, os jovens com quem trabalho há dez anos são em sua grande maioria mais escolarizados que seus pais, muitas vezes com histórico de violências, abusos e famílias desestruturadas ao ponto de não manterem vínculos afetivos, e para além de todas essas adversidades, vivem em uma sociedade que lhes nega o direito de ter direitos. Desnecessário observar, mas importante admitir, que a vulnerabilidade não é determinante em seu desenvolvimento ao ponto de não lhes permitir engendrar planos futuros, mas notadamente é responsável por todas as dificuldades que se apresentam diante do caminho por este jovem escolhido.

Transformamos – um trabalho com essa envergadura, nunca é arquitetado e executado sozinho - o espaço em lugar de diálogo, de acolhimento, de solidariedade e crescimento, este espaço assegura aos jovens o direito reivindicatório e voz nas decisões que afetam suas vidas. Nas trocas, constatamos que mesmo, o mais dos desinteressados (jovem), tem entre as suas maiores inquietações, a escola, o trabalho e a cidadania, preocupações inerentes e pertinentes a um perfil que, a rigor, reproduz um ciclo de baixa escolarização herdado de avós e pais e difícil de ser irrompido. Por outro lado, não podemos deixar de chamar atenção aos persistentes índices de desigualdade social que marcam, de modo profundo, a maneira como se dá o acesso aos direitos humanos fundamentais, a expansão da escolarização, o acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e a internet e conseqüentemente como alcança e faz uso das informações.

A ação socioeducativa e seu lócus de desenvolvimento é o cenário no qual me vejo implicada, submersa, em que buscamos como estratégia de enfrentamento à vulnerabilidade do jovem, explorar as TDIC como fundamento para a aquisição de competências múltiplas, através da Alfabetização Informacional no contexto da Infoinclusão Social. A escola universalizou-se e apesar da expansão e de todos os esforços pontuais na tentativa de inclusão digital do jovem, com vistas a favorecer o desenvolvimento para apropriação e incorporação das tecnologias – descompassou - a integração das TDIC na vida cotidiana se deu de modo privado, deixando de ser instrumento transformador de realidades de modo contínuo.

Muitos são os fios que nos permitem cerzir os retalhos na composição dessa colcha de recortes que, após o arremate, faz-nos imaginar: como é possível atender a crescente necessidade de alfabetização informacional e, ao mesmo tempo, oferecer estratégias de aprendizagens mais complexas e rigorosas que possam vir a permitir o desenvolvimento da competência em informação tão necessária para conviver com as mudanças do século XXI e enfrentamento aos cenários de diferentes desafios que se apresentam? Em uma relação socioeducativa mediada pelo computador e a internet torna-se inadiável que seja do conhecimento, os interesses e as demandas informacionais do jovem, a partir de suas realidades socioculturais com vistas à inclusão digital, inclusão informacional e inclusão social.

1.1. INTRODUÇÃO

Viver nesse século XXI não tem sido tarefa das mais fáceis. As mudanças que ocorrem a vertiginosas velocidades exigem que tenhamos espírito com profunda capacidade de adaptação, para existir e coexistir em um mundo em transitoriedade e fragmentação constantes, “somos contemporâneos de um tempo repleto de sinais confusos, propenso a mudar com rapidez e de forma imprevisível”, lembra-nos Bauman (2004, p. 6). As sociedades que emergem, mais complexas e multifacetadas, estruturam-se em organismos vivos - político, econômico, social, cultural – que, em tempo, são distintos e multirreferenciais, permeados por fenômenos incomuns perpassados por incertezas.

Vive-se, portanto, realidades ‘outras’ que anunciam – mais enfaticamente desde as décadas de 80 e 90 do século XX – mudanças nas formas como se estruturam e se auto organizam, fazendo emergir novos arranjos de sociabilidade e participação social, política e econômica, além da diferenciada percepção acerca do sentimento de pertencimento, identidade, apropriação e expressão cultural, Giddens (1993, p.18) assegura que os modos de vida introduzidas pela modernidade “arrasaram de maneira sem precedentes todas as modalidades tradicionais da ordem social”. A informação, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), o conhecimento e saberes mediados pela educação e comunicação têm gestado percursos de formação individual e coletiva que deixa à margem tudo que privatiza e não compartilha, tudo que individualiza e não universaliza.

O mundo vivido exige um olhar mais amplo mais integral e sistêmico, há de haver neste olhar, técnica e fundamento, paixão e imparcialidade, o prosaico e insólito, a pulsão e passividade, o desvio e caminho. Morin (1993) nos alerta sobre a provisoriade das “verdades” e “conclusões”, do quanto são temporárias, devido a produção dinâmica e acelerada de fenômenos ao apropriar-se da complexidade de acontecimentos e dados do mundo contemporâneo. A existência de multiplicidades de saberes e multirreferencialidades na construção de conhecimento se fundam em relações antagônicas entre sentido e significado de estar em constante devir.

O pensamento complexo orienta que a construção de conhecimento contemple outros aspectos - que não os estabelecidos pelo método cartesiano comumente ainda utilizado – a exemplo do entrelaçamento das partes, as interações, o caos, a transformação e incerteza, a imprevisibilidade, assim como o desvio.

Lo esperado no se cumple y un Dios abre la puerta a lo inesperado. Esto es la complejidad. No se puede determinar de modo seguro, con exactitud, lo que va a venir. En consecuencia, no fiarse de la probabilidad, siempre debe verse la posibilidad de lo improbable... Toda acción una vez lanzada entra en un juego de interacción y hay retroacciones en el medio en el cual se efectúa. Toda esta interacción y retroacción puede desviar sus fines. Incluso llevar a un resultado contrario al que se esperaba. Significa que por saber lo que va a ocurrir de una acción se debe integrar en el conocimiento el papel de su contexto, de su ambiente (Morin, 1993, p.36).

Os modos de estar e ser no mundo contemporâneo não mais se limitam a ler e escrever reproduzindo sistematicamente o mesmo e o igual da informação transmitida, seja esta, uma informação do mundo da vida, seja uma informação ensinada a partir de uma malha de conteúdos prescrita na escola. Os avanços técnico-científicos provenientes da Terceira Revolução Industrial⁷ (1950-2000) - marcadamente o início da Sociedade Digital - reverberaram no surgimento de um novo sistema produtivo, com destaque para as indústrias de alta tecnologia, o desenvolvimento de áreas como a biotecnologia, robótica, informática, telecomunicações, eletrônica.

Ao romperem-se os limites físicos geográficos – com o suporte das TIC e Internet - a propagação de informações em abundância e instantaneamente, a integração social, econômica, política e cultural, implicam em profundas mudanças no cotidiano das pessoas. Sob a cortina de um mundo globalizado, a mudança e a adaptabilidade são palavras que colonizam nossos modos de existir, pensar, sentir e estar no mundo. São palavras de ordem, que marcam e forjam em nosso cotidiano novos repertórios discursivos sobre percepções diferenciadas de fundamentos e práticas. Toffler (1970, p.8) nos fala do pavor que sentiu ao compreender como é pouco o que realmente sabem acerca da adaptabilidade, tanto daqueles que exigem e provocam grandes mudanças na nossa sociedade, como aqueles que nos deveriam preparar para estarmos à altura dessas mudanças. Há na sociedade incessante busca por atualização, a Informação neste sentido, adquire um poder central alimentado pelo advento da globalização.

O mundo é ele, e suas globalizações. Isto nos faz pensar acerca das três formas de perceber a globalização em Santos (2001), a tese da globalização como fábula, aquela que se opõe ao Estado de Bem-Estar Social, com visão econômica conservadora, propõe o Estado Mínimo, estimula o consumo e serve aos interesses econômicos do mercado (multinacionais), esta, nos

⁷ Outras consequências da terceira revolução Industrial: Crescimento acelerado das economias; substituição das fontes de energia convencionais para renováveis; consolidação do capitalismo financeiro; aumento das multinacionais; investimento em pesquisa

orienta e coloniza como um mito da realidade social, construído através de todos os tipos de informação, em que o mundo se apresenta próspero, dinâmico e solidário.

A globalização da perversão, a realidade social nua e crua, tal qual se apresenta: na fome, miséria, pobreza, na propagação dos males morais, éticos e espirituais. O mercado que rege nossa conduta e atitudes nos tornando mais individualistas, competitivos, distanciados da possibilidade de construir laços de solidariedade coletiva, a globalização tal qual se apresenta. E por fim, a globalização do desejo, a possibilidade construída que o autor chama de ‘outra’ globalização, enquanto fenômeno civilizatório planetário.

Concentramo-nos nessa ‘outra’ e potencial globalização. Em que se pode pensar na construção de um outro mundo, mediante uma globalização mais humana, democrática, participativa e consciente, em que as bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade da técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. São nessas bases técnicas que o grande capital se apoia para construir a globalização perversa de que falamos acima. Mas, essas mesmas bases técnicas poderão servir a outros objetivos, se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos. (Santos, 2001, p. 20)

Final do século XX, mais uma nova era se inaugura, tem sido denominada de a Quarta Revolução Industrial ou Indústria 4.0. Afirmam que as transformações, já em curso, impactarão de modo incisivo e exponencial na atual forma com que a sociedade se estrutura e se organiza. O modelo de pensar o mundo de modo fragmentado proveniente do século XVII e gradativamente deixado para trás, por se apresentar insuficiente para o entendimento da complexidade dos fenômenos sociais ou físicos, passa a dar espaço para um novo pensar e um novo agir a partir multidimensionalidade dos fenômenos e a interconexão entre sistemas, ao mesmo tempo em que reafirma a diversidade cultural e cognitiva como princípios capazes de ultrapassar a “monocultura da mente” e questionar a ocidentalização do planeta, (Almeida, 2008, p.1)

As inovações tecnológicas, nos campos da automação, controle e tecnologias da informação, sistemas Cyber-Físicos, Internet da Coisas e Internet dos Serviços, Inteligência Artificial, Pensamento Computacional, Realidade Aumentada, Nanotecnologia, Impressão 3D e a robótica, estão a permitir a fusão dos mundos físico, digital e biológico, construindo

conhecimento e saberes, conformando normas, opiniões e valores, alterando as subjetividades, as relações de trabalho e conseqüentemente os modos habituais de viver.

Em virtude dessas considerações, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as inter-relações estabelecidas com as demais áreas do conhecimento, mais especificamente a informação e a educação, trazem à luz campos novos e muitas vezes inovadores contextos de aprendizagens - potencializadas pela hiperconexão e a fluida mobilidade - que exigem a rigor “outras” competências do sujeito vivente, em sua relação consigo, com o outro, e com o entorno. Do ponto de vista da educação, segundo Kenski (2007, p.18), existe hoje um duplo desafio: adaptar-se aos avanços tecnológicos e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios.

A informação mediada pelas TDIC, na intersecção de saberes e fazeres, demuda a construção nossa da realidade, a existência social, política, econômica, cultural e comunicacional. Entre o pensar e o agir emerge uma nova cultura - a cultura digital - que perpassa o plano físico e se amplia no mundo virtual com tal penetração e intensidade que a todo pensamento e existência potencializa em estado de permanência. O surgimento da denominada cultura digital deve-se a inserção e a naturalização das TDIC na vida das pessoas, independentemente, destas serem incluídas digitalmente ou não, o mundo digitalizou-se e o digital virou vida real. Segundo Santaella (2003, p. 24), o surgimento desta cultura não se deve apenas ao advento das TDIC e dos novos meios de comunicação, mas aos processos de comunicação que não somente acomodam novos pensamentos e outras tantas sensibilidades, porém faz surgir novos ambientes socioculturais.

Nessa perspectiva, podemos partir da concepção de cultura de Bosi (1996, p.16) quando define a cultura como o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social. O princípio da coexistência social é, a rigor, o pertencimento de indivíduos a sistemas antagônicos, que participam da organização de suas realidades a partir do respeito a existência de cada um deles. Por todas essas mudanças, há nisso tudo certa tendência – polarizada - à desumanização da nossa vida e da nossa subjetividade. A desumanização aqui está relacionada à exposição excessiva dos sujeitos contemporâneos às TDIC e à sua apropriação como extensão de si.

Neste sentido, esboça-se o desenho de uma híbrida complexidade, tão densa, que humano e máquina se fundem dificultando a distinção onde começa a máquina e termina o humano, ou sentido inverso. Ao assumirem cada vez mais o papel ativo no feitiço das ecologias cognitivas⁸, as TDIC empreendem mudanças internas radicais, acarretadas especificamente pelo processo de massificação da informação em que o sujeito se distancia de suas raízes identitárias e, em consequência, perde em sentido de pertencimento, possibilitando a identificação de uma outra cultura que não a sua. Deste modo, passa a não se reconhecer como sujeito de direito e não assume o papel de protagonista nas práticas de sua cidadania.

Renovar o pensamento é, segundo Morin (2003), uma alternativa para responder às novas demandas, expectativas, interesses, aspirações e potencialidades da geração pós-alfabética como McLuhan (1994) definia os consumidores dos meios eletrônicos. Convém, portanto, lembrar que para este autor, a velocidade elétrica mistura as culturas da pré-história com os detritos dos mercadologistas industriais, os analfabetos com os semiletrados e os pós-letrados, e assim, esgotam-se as subjetividades – desarraigamento – provocadas pelas novas informações e pelas novas e infundáveis estruturas informacionais. (McLuhan 1964, p. 336).

Neste contexto, e pensando as desumanizações, que ocorrem na contemporaneidade, relacionadas às tecnologias e à imensurável carga de informação em ritmo acelerado depositada nos cotidianos, coadunamos com Pelbart (2008, p. 5-6) baseado em (Negri e Hardt, 2001) ao observar que sistemas de comunicação e redes de informação não são máquinas impostas a nós, ou não são apenas impostas, ao mesmo tempo são desejadas, reativadas por cada um, de tal modo que é a partir daí, também, que cada um aciona um sentido de vida e uma criatividade próprias, no interior delas.

As mudanças que incidem na vida em sociedade, refletem de modo mais incisivo na vivência do tempo de juventude, de acordo com Carrano (2012, p.21), jovens não se constituem em classes sociais ou em grupos homogêneos, jovens são agregadores sociais com características continuamente flutuantes. Isto nos faz pensar a dimensão com que estas mudanças – através de máquinas, redes de informação, Internet, mídia - têm alcançado o cotidiano dos jovens e de como estes as têm recebido, se apropriado e conseguido através delas transformar sua realidade.

⁸ O termo “Ecologia Cognitiva”, apresentado por Pierre Lévy (1998), teve, na realidade, sua semente nas ideias de Bateson (1991) sobre a “ecologia da mente” e de Guattari, que também apresenta este termo em seu livro “As três ecologias” (1989).

A juventude - categoria social heterogênea - desde sempre tem sido objeto e alvo de diferenciadas perspectivas de estudos, mais, acentuadamente, nas três últimas décadas, o campo de estudo das noções de juventude ganharam novas perspectivas conceituais - incluindo a de coletivos sociais – que vão da antropologia, sociologia, pedagogia à psicologia. O jovem constrói sua história a partir da busca do que é novo, Vygotsky (1996) chama atenção para o fato de que é na idade juvenil que ocorre o ápice do desenvolvimento das funções intelectuais, “a passagem ao pensamento por conceitos é o passo decisivo, na idade juvenil, para o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo do indivíduo” (Vygotsky, 1996, p. 198).

Nesse viés, o jovem constrói sua história na vivência, experienciando e apropriando-se de conhecimentos na inter-relação estabelecida com o outro. A juventude, enquanto condição social complexa, sujeita a transformação ao longo do tempo marcado por diferentes pertencimentos, e concebida como fase da vida em que a instabilidade, contradições, expectativas, aspirações e pulsões, faz de si categoria mais suscetível às implicações - tensionadas entre a inserção na estrutura social e a fase da vida - ocasionadas especificamente pela imensurável abundância de informação, geradoras de demandas exponenciais que por sua vez suportadas pelas TDIC potencializam a única certeza que se tem, a mudança. Pertencer a um grupo de idade significa ter que se adequar a um conjunto de coisas que podemos ou não fazer, Lloret (1998).

Enfatiza-se que, entre sentidos e buscas, as evidências continuam a apontar a importância da condição juvenil presente como maior usufrutuário de tecnologia, informação e suas interfaces. Do ponto de vista social e de seu impacto cultural, é necessário reconhecer os contextos de vivência dos jovens, em seus processos interacionais – físicos e virtuais - constroem modos distintos de pensar, de consciência, de perceber e agir diante da complexidade do mundo. Por serem desafiados a pensar novas práticas e novos olhares para compreensão do mundo, torna-se imperativo, na sociedade contemporânea, a aquisição da competência em informação, que considere a interação, a conectividade, a colaboração e a mediação, muito se deve a estes fatores as questões relacionadas à globalização e ao volume e multiplicidade de informações que mais se acessa, do que se processa, o que implica considerar a sociedade do capitalismo cognitivo⁹.

⁹ Capitalismo Cognitivo, Berardi (2003, p.38-39), as tecnologias digitais abrem uma nova perspectiva para o trabalho; mudam a relação entre concepção e execução, entre conteúdo intelectual da atividade e sua execução

Quando adolescentes e jovens buscam por informação, de modo geral, o fazem aleatoriamente, sem qualquer conhecimento que os oriente por onde iniciar suas investigações. A escola, de modo geral, não tem contribuído para que este jovem consiga localizar-se e posicionar-se, tanto no campo virtual, quanto físico, de modo seguro, orientado e crítico. Dos meios impressos aos eletrônicos, estes em especial, - que dão acesso imediato e abundante à informação - as mídias e a internet são majoritariamente a parte mais significativa do referencial de mundo dos jovens.

A abrangência do uso das TIC segundo pesquisa TIC Domicílios, evidencia que 126,9 milhões de pessoas usaram a rede regularmente em 2018, destas cerca de 24,3 milhões de crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 17 anos, são usuários de internet no Brasil, o que corresponde a cerca de 86% do total de pessoas dessa faixa etária no país. A informação consta na pesquisa TIC Kids Online Brasil 2018, divulgada em agosto de 2019, pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), por meio do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br)¹⁰.

Os jovens têm sido, sobremaneira, a parcela da população mais suscetível às influências empreendidas pelas TIC que se expande em ritmo vertiginoso e pela abundância desmedida de acesso à informação proporcionado pela Internet (Freire & Linhares, 2018, p.3). Fator este gerador de grandes discussões e de ações que vêm sendo promovidas, não só pelas políticas públicas e programas do Estado, mas sobretudo por agências internacionais com vistas na Alfabetização Midiática Informacional (AMI), intencionando à competência em informação¹¹.

manual. A forma de negócios tem sido o ponto de encontro entre capital financeiro e trabalho cognitivo altamente produtivo. A digitalização do processo de trabalho tornou todos os trabalhos iguais do ponto de vista físico e ergonômico o trabalho cognitivo é dotado de um corpo social e carnal, que é conscientemente subjugado ou não ao processo de produção de mercadoria de valor e semiótica, que pode estar sujeita à exploração e ao estresse. O trabalho se tornou parte de um processo mental, elaboração de sinais densos de saber. Tornou-se muito mais específico, muito mais especializado[...]

¹⁰ Disponível para consulta em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-09/brasil-tem-243-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-utilizando-internet> e <https://canaltech.com.br/internet/86-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-estao-conectados-a-internet-150005/>

¹¹ O sujeito competente em informação sabe avaliar a origem e natureza, assim como o alcance da necessidade de informação, adquire a capacidade para buscar, localizar informações em diferentes fontes, disciplinas, contextos e culturas, e usá-las conforme suas demandas. Portanto, a pessoa que alcançou a competência informacional deve saber: localizar, acessar, recuperar, avaliar, analisar, organizar, indexar e disseminar informações

A Alfabetização Midiática e Informacional¹² (AMI), no contexto de busca, uso e comunicação da informação, é imprescindível no mundo contemporâneo, constitui-se como a base para aumentar o acesso à informação e ao conhecimento, intensificar a liberdade de expressão e melhorar a qualidade da educação. Descreve as habilidades e as atitudes necessárias para a valorização nas sociedades das mídias e de outros provedores de informações e conteúdos midiáticos, apresenta as competências fundamentais para que as pessoas participem de maneira eficaz de todos os aspectos do desenvolvimento. (Grizzle, 2016, p.7)

Embora a informação atue de modo intenso no cotidiano dos jovens, estes pouco sabem acerca de sua relevância – se fenômeno, se processo – isso pouco lhes diz respeito e pouca importância lhes dispensam, por vezes confundem informação com comunicação, embora saibamos que ao abordar o conceito de informação implicitamente abordamos o conceito de comunicação. Dispostos a modificar-se ao longo do tempo, pois trata-se de uma categoria social com caráter de transitoriedade, a juventude representa a transição, muito por conta de suas condições culturais e biológicas, talvez por conta desses aspectos tenham estabelecido tão intensa mobilidade, tamanha vinculação com as redes e se apropriado de modo tão singular das TDIC. Melucci (1997) aborda a juventude,

La juventud no es una condición enteramente biológica, sino que también es cultural. Los individuos no son jóvenes porque (o sólo porque) tengan una cierta edad, sino porque siguen unos ciertos estilos de consumo o ciertos códigos de comportamiento y vestimenta. A hora, la adolescencia se prolonga mucho más allá de sus fronteras biológicas, y las obligaciones para con la vida adulta se posponen hasta después de los veinticinco e incluso de los treinta años (Melucci, 2001:138).

As tecnologias, que fazem parte de nossas experiências cotidianas, muito além de uma simples ferramenta, se impõem presente no cotidiano da maioria, possibilitando, para além das amarras do simeocapital, onde “todo ato de transformação pode ser substituído por informação e o processo de trabalho se realiza através de recombinar signos” (Berardi, 2005, 107). Para este autor, a valorização da produção do signo tornou-se o principal ciclo da economia. Compreender o processo de produção e circulação desse processo econômico dominado pelas práticas cognitivas mediadas pelas tecnologias tornou-se uma exigência para a formação crítica,

¹² A AMI é definida como um conjunto de competências que empodera os cidadãos, permitindo que eles acessem, busquem, compreendam, avaliem e usem, criem e compartilhem informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos, usando várias ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, com o objetivo de participar e de se engajar em atividades pessoais, profissionais e sociais. (Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016, p.18).

autônoma e libertaria do jovem no espaço escolar, voltado para a promoção da equidade de oportunidades e a garantia a inclusão social.

Com a incidência sem precedentes da informação em larga escala com os processos cotidianos dos jovens, com o advento da internet e a possibilidade de surgimento de espaços diferenciados, não físicos de aprendizagens e de participação político-social, acomoda-se um novo impedimento neste contexto que é o domínio de competências para coexistir não apenas no ciberespaço¹³ como expressão individual, mas nomeadamente fazer desse espaço e de todas as instâncias informacionais aos quais estão expostos os jovens, espaços de práticas de cidadania.

Partindo da informação como fator de desenvolvimento e avanço social, os jovens quando buscam por informação, buscam simultaneamente entender, comunicar seus interesses e interpretar sua realidade. Vê-se a isto atrelado, a ausência de critérios, somente provisionados do desejo de chegar ao propósito. Partimos da premissa de que a ausência da alfabetização midiática informacional impacta sobremaneira nos processos de aprendizagens, na construção de saberes e conhecimento e consequentemente nas práticas de cidadania.

Nesse cenário, alheios que se encontram às fronteiras que terão que arduamente negociar, sem noção das armadilhas a se desvencilhar, dos caminhos híbridos em que se delimitam possibilidades, repletos de bifurcações e desvios diversos que modificam as estruturas do conhecimento e instauram a complexificação dos processos de construção de saberes, os jovens, nesta dinâmica, encontram-se fragilizados na condição de ser cidadão como sujeito diante de um universo de exacerbação informacional e midiática. Embora nativos digitais (Pensky, 2001), existe a preocupação persistente de que os jovens, de modo geral, não possuem competências suficientes para gerir e utilizar a informação, apesar de apoiados pelas TDIC e Internet, e estas, gerarem uma quantidade imensa e diversificada de informação: avaliar, organizar, inter-relacionar e consequentemente construir conhecimento de modo ético é um exercício muitas vezes não compreendido, não reflexionado e não praticado.

¹³ O termo designa todo conjunto de rede de computadores nas quais circulam todo tipo de informação. É o espaço não físico constituído pelas redes digitais (William Gibson, 1984); O ciberespaço é concebido como um espaço transnacional onde o corpo é suspenso pela abolição do espaço e pelas personas que entram em jogo nos mais diversos meios de sociabilização [...] Assim sendo, o ciberespaço é um não-lugar, uma utopia onde devemos repensar a significação sensorial de nossa civilização baseada em informações digitais, coletivas e imediatas. Ele é um espaço imaginário, um enorme hipertexto planetário (Lemos, 2008, p.128); Espaço de interação e comunicação entre as pessoas, inter-mediado pela interconexão das redes de computadores, no qual as informações comunicadas são de natureza digital e as relações desembocam no virtual (Lévy, 2000, p. 92-93)

A respeito das considerações acima tecidas, ressaltamos que, para autores como Tuamsuk (2012) e Area (2010) os quais apontam para tais fragilidades, a exemplo de compreender a diferença entre o que é relevante e não relevante e retirar sentido das informações. Em pesquisa feita por Tuamsuk, no ano de 2009, constatou que faltavam nos alunos habilidades intelectuais em encontrar fatos, compreender e avaliar dados, conceitos e novas evidências de fontes múltiplas; capacidade de usar os dados obtidos na resolução de problemas e em outros tipos de trabalho por conta própria. Isso é o que é chamado de “habilidade de alfabetização informacional” (Tuamsuk, 2009, p.149).

Area (2010),¹⁴ salienta que é necessário que os sujeitos compreendam os critérios de confiabilidade a serem utilizados em pesquisa na rede de modo que possa vir a acrescentar valor a um conhecimento previamente construído. Por fim, para este autor, o que está em jogo não é somente mudar materiais educativos antigos por outros tecnologicamente sofisticados e sim preparar o aluno adequadamente como cidadão crítico, culto e enfrentar as incertezas e características multimídiaicas do Século XXI. Nos estudos de Timmers & Veldkamp (2011) e Weiler (2005), tem se observado uma supervalorização da autoavaliação dos estudantes em relação aos domínios relacionados à busca de informações, bem como aspectos envolvendo as competências informacionais, que por sua vez assemelham-se a nossa investigação, já que em torno 89% dos inqueridos acreditam ser competentes em informação.

Toda informação carrega uma perspectiva que pode influenciar por diversos fatores: intenção da mensagem, contexto em que foi produzido, autoria. Condições cognitivas, emocionais e circunstanciais também fazem parte desse todo complexo que interfere nas subjetividades e cotidiano dos sujeitos, notadamente, passa a exigir comportamento informacional no qual a informação surge e será posta em prática. Nenhuma informação é isenta dos aspectos constitutivos de seu entorno, a informação não é inócua, portanto exige de quem a busca habilidades não apenas práticas, mas éticas em informação para que a aprendizagem permanente seja eficaz e eficiente.

Neste sentido, é de fundamental importância considerar a Alfabetização Informacional (ALFIN) - conjunto de competências que um cidadão informado necessita para participar de modo responsável, ativo e crítico da sociedade da informação, conhecimento e aprendizagem -

¹⁴ Disponível para consulta eletrônica <https://educrea.cl/tecnologias-digitalesmultialfabetizacion-y-bibliotecas-en-la-escuela-del-siglo-xxi/>

como possibilidade para superação de tais dificuldades, esta contribui sobremaneira para seu desenvolvimento pessoal, social, político, econômico e cultural possibilitando o engajamento cívico e participação pública e dessa maneira propiciar a ampliação das práticas de cidadania como constitutivo permanente da infoinclusão social.

Há que se considerar que a ALFIN, além do uso, compreende também a criação/produção de informação, segundo diversos autores, sua efetiva prática requer três imprescindíveis domínios: o conhecimento, as habilidades e as atitudes, cada um destes aspectos contribui para que a ALFIN se constitua, de fato, em uma ‘lança de carruagem’ global mais inclusiva, que alcance sociedades onde os jovens vivem em condições de desigualdade e exclusão alarmantes. Dudziak (2003, p.28) define competência informacional como “processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessária à compreensão e interação permanente com o universo informacional e a sua dinâmica”.

A inclusão digital surgida a partir da década de 90 do século XX em consequência do impacto da internet no mundo, traz à luz alguns problemas a serem apontados, destes o mais relevante diz respeito ao direito de estar inserido digitalmente. Com a suposta universalização da internet, incluir os cidadãos à era da informação passa a ser uma obrigação para os poderes públicos, já que comumente associa-se inclusão digital como uma forma de inclusão social (Lemos e Costa, 2005, p.2). Entretanto, é sabido por todos que, apesar dos esforços despendidos pelas esferas públicas e privadas, tendo em vista a inclusão social, a partir do acesso as TDIC e internet, uma parcela significativa da população no mundo se encontra em instância de exclusão digital.

A exclusão digital diz respeito às consequências sociais, econômicas e culturais da distribuição desigual do acesso a computadores e internet (Sorj, 2005, p.2). Este autor chama atenção ao fato de que, embora grande parte das organizações internacionais enfatize o potencial das TIC para a redução da pobreza e desigualdade, na prática a dinâmica social funciona de modo inverso aumentando a exclusão e as desigualdades sociais. Enfatiza ainda que a universalização do acesso é antes de tudo instrumento para diminuir os danos sociais, do ponto de vista da luta contra a desigualdade. A aceleração no desenvolvimento tecnológico gera a escassez de emprego e desarticula grande contingente de trabalhadores para precarização das novas formas de ocupação.

Em função dos fatores socioeconômicos, e não só o acesso as TDIC e a Internet, por grupos sociais em instância de vulnerabilidade, faz com que se mantenham à margem do processo de inclusão digital. Nesta perspectiva apontamos para as reflexões de Berardi (2005) este nos chama atenção para o traspasse das relações humanas sociais atuais pelo modelo financeiro-tecnológico, sua contribuição neste sentido, é atual e profícua. De acordo com este autor, os processos tecnológico e econômico geraram, simultaneamente, o capitalismo financeiro e a aniquilação tecnológica digital da presença do outro, a competição neste sentido é a única relação entre os indivíduos, empresas e países na luta pelo lucro.

O efeito das tecnologias digitais, a mediatização da relação de comunicação e as condições de vida que o capitalismo financeiro produz têm interferido nos modos como nos relacionamos com nosso trabalho. Para Berardi (2017, s/p)¹⁵ “A tecnologia reduz o tempo de trabalho necessário, mas o capital codifica o tempo liberado como parado e o sanciona, reduzindo a vida das pessoas a uma condição de miséria material. Em consequência, as pessoas jovens são continuamente obrigadas a buscar um emprego que não podem encontrar, a não ser em condições de precariedade e subsalário”.

Tais considerações, levam-nos a acreditar no quão difícil é o processo de inclusão digital nos dias de hoje, não pela ausência da tecnologia em si, mas essencialmente pelos aspectos socioeconômicos que permeiam esta inclusão. Inclui-se digitalmente um jovem dando-lhe um dispositivo e o acesso à rede, contudo esquece-se de que as contingências de sua existência não lhes permite nada mais além do que a chamada inclusão à margem (Demo, 2005, p.1), esta é a tendência predominante na política social neoliberal. Ainda de acordo com este autor, a escola amplifica a exclusão, pois não sabe ler a realidade digital e, portanto, não forma alunos nesta habilidade. O analfabetismo digital é visto, portanto, como possivelmente o pior de todos os analfabetismos. A inclusão digital precisa incluir a habilidade de o excluído controlar sua inclusão e construir suas próprias condições emancipatórias.

A necessidade de recursos suplementares que possibilitem a plena utilização das tecnologias as impede, sob diversos aspectos do exercício cidadão, na contemporaneidade, pois muitos serviços e informação são disponibilizados por meio eletrônico. Para além das condições

¹⁵ Disponível para consulta eletrônica <http://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/564429-neoliberalismo-assexualidade-e-desejo-de-morte-em-edicao> Acesso em: 21 de abril de 2021

materiais, Sorj (2003, p. 62) argumenta que no Brasil a exclusão digital é majoritariamente social e não tanto tecnológica, porque a exclusão digital representa uma dimensão da desigualdade social, visto que ela mede a distância relativa do acesso a produtos, serviços e benefícios das novas tecnologias da informação e comunicação entre segmentos da população.

A exclusão digital, portanto, não é somente o não possuir o equipamento, o não ter acesso à internet, a exclusão digital também diz respeito à ausência das competências necessárias do sujeito usuário em obter o máximo proveito das potencialidades disponibilizadas pelas TDIC e a internet. Nesta perspectiva, o capital cultural (Bourdieu e Passeron, 1964)¹⁶ é o que permite que o sujeito compreenda e utilize as informações as quais recebe de modo satisfatório, fatores como a educação e hábitos culturais familiares, as disposições herdadas do meio de origem e as relações sociais são fundantes neste processo.

A valorização do conhecimento como principal fonte de criação de valor, num mundo em constante mutação, transforma a aprendizagem num processo de formação permanente, pela necessidade de atualizar e adaptar a formação profissional original às exigências dos novos conhecimentos e transformações tecnológicas (Sorj, 2003, p. 37).

Porém tanto a expansão quanto a valorização da informação criam uma nova exigência social: o domínio da tecnologia de suas linguagens ou códigos linguísticos, a exemplo da programação, do letramento multimidiático etc. Sem a devida competência para utilizá-la, o indivíduo torna-se excluído de uma série de benefícios, desde a expansão dos próprios conhecimentos (erudição) até boas vagas no mercado de trabalho. Em função dos fatores socioeconômicos, o acesso as TDIC e a Internet, grupos sociais em instância de vulnerabilidade se mantêm à margem do processo inclusão digital. A inclusão digital é geralmente definida num país pela relação entre porcentagem de pessoas com acesso a computador e/ou internet no domicílio e o total da população, este é um modo primário e impreciso segundo Sorj (2005), para identificar as pessoas incluídas, o critério geralmente utilizado é o número de computador por domicílio e/ou de computadores por domicílio com a acesso à internet.

Ao levar em conta tais considerações, apesar de depositária de todas as possibilidades, a juventude que se encontra em construção de espaços e modos de inserção, formação para vida

¹⁶ O capital cultural trata-se de uma categoria analítica criada pelos autores com vistas a compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Amplia, portanto, a visão da escola não apenas como aparelho reprodução, mas como um campo de lutas que possibilite a conservação ou a transformação das estruturas do campo das instituições educacionais.

e preparação para o mundo do trabalho, passa a ser o segmento mais vulnerável frente às mudanças sociais que ocorrem no mundo de hoje. Estamos diante de um novo ator social - juventude¹⁷ - que surge entre final do século XX e início do século XXI com mais ênfase, desafiada na possibilidade de pensar o futuro, a partir de mudanças estruturais da sociedade.

Diante do exposto, e no contexto da sociedade que se conforma, nos dias de hoje, como digital - sentido *lato* - em que as juventudes se encontram imersas e expostas às mudanças que lhes chegam sem aviso e sem preparo, com implicações diversas, cabe-nos enquanto projeto de inclusão social possibilitar formação multialfabetizadora, que lhes propicie competências que permitam vivenciar o desenvolvimento e o horizonte cada vez mais amplo, que diferencie de outros tempos não pela falta de informação e conhecimento, contudo por sua produção, distribuição, acesso e inserção no capital produtivo.

Para além do impresso, das mídias visuais e audiovisuais, a caracterização desta revolução que se instala é o digital, que os coloca diante da facilitação de transitar na informação operando mudanças de diversas ordens, tanto subjetivas quanto na captura da realidade oferecendo-a, a partir de outras linguagens. Assim, o jovem passa a conhecer o mundo binário do código digital, (re)definindo a linguagem e a desmaterialização do real, reestruturando a produção de sentido e significados e conseqüentemente o campo da cultura.

1.2. Objeto, Objetivos do Estudo

À vista do que foi exposto, a presente tese intitulada *Alfabetización Informacional y educación para la construcción de prácticas de ciudadanía en jóvenes con situación de vulnerabilidad socioeconómica: un estudio de caso*, se propõe, investigar, mensurar, analisar, avaliar - assentada em indicadores para sua própria posterior evolução - os modos como se dá a inclusão social e a educação informacional durante os anos de 2016, 2017, 2018 e 2019 no processo de inclusão social desenvolvido pelo Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), a partir dos fundamentos, usos e aplicação dos recursos da Alfabetização Informacional (ALFIN) com vistas ao desenvolvimento de Competência em Informação¹⁸ (CoInfo) digital e social –

¹⁷ O termo juventude será utilizado no plural – juventudes –, por reconhecer o documento apresentado na Conferência Nacional de Comunicação 2010, que defende que há várias juventudes: rural, urbana, indígena, quilombola, entre outras. Por isso, vale salientar que o termo deve ser utilizado sempre no plural.

¹⁸ A expressão Competência em Informação (Information Literacy) foi empregada por Paul G. Zurkowski em 1974 que já delineava a necessidade de "ajudar os alunos e cidadãos de modo geral a manejar rapidamente o volume

Infosociodigital - para construção das práticas de cidadania de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica e por fim, propõe um modelo teórico-aplicativo acomodado à realidade da instituição e das necessidades de informação dos jovens.

A temática é constitutiva da Ciência da Informação (CI) e nesta, - em interseção com a educação, comunicação, as ciências sociais e políticas – propõe-se bases reflexivas para a formação de um corpus epistemológico que compreenda a abrangência exponencial da informação no cotidiano das juventudes. A capacidade em perceber a necessidade da informação, identificar e definir a informação necessária, achar, organizar, analisar, interpretar e avaliar a informação, como utilizar a informação para resolução de problemas, a capacidade de comunicar e apresentar a informação elaborada por meios adequados, registrar, estocar, preservar, reutilizar e arquivar para usos futuros (Dudziak, 2009), são algumas das habilidades que se busca encontrar sendo aplicadas pelo jovem em sua disposição de enfrentar os desafios relacionados a seu modo de lidar com a educação, saúde, trabalho, bem estar e participação cidadã, assim com os eventos que ocorrem em seu cotidiano.

Razões essas, norteiam a intenção de conformação de um modelo teórico-aplicativo voltado para o desenvolvimento de competências informacionais, a partir das experiências vivenciadas no Projeto Conectando com a Vida do Instituto Luciano Barreto Júnior. Trata-se de uma proposta formativa em Competência em Informação para a cidadania, a ALFIN, nesta perspectiva, configura-se potencializadora de possibilidades vitais de crescimento, frente à realidade atual em que saber lidar com a informação e seu extenso cabedal, de modo que, aprender ao longo da vida é fundamental, no contexto de relações significativas e na busca por autonomia informacional pelo jovem.

Identificamos, neste contexto, um questionamento que muito nos inquieta e, portanto, passa a figurar como a mais relevante no universo desta investigação, a saber:

No contexto do trabalho de infoinclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior, desenvolvido com jovens socioeconomicamente vulneráveis, de que forma e a partir de quais aspectos teóricos e metodológicos da Alfabetização Informacional é possível conceber um

enorme de informação e de dados no contexto das tecnologias” (Gibson, 2008). Na literatura brasileira o termo Information literacy vem sendo traduzido como competência informacional, alfabetização informacional, letramento informacional, e competência em informação, expressão que está sendo adotada para o presente trabalho, conforme indicação da UNESCO (2014).

modelo teórico-aplicativo que venha a desenvolver competências em informação que potencializem o pensamento crítico, para a construção do conhecimento ao longo da vida e as práticas efetivas de cidadania?

Esta tese, tem como objeto de investigação as práticas de cidadania desenvolvidas por jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, a partir da aquisição de competências em informação.

O **objetivo geral** desta investigação é elaborar um modelo teórico-aplicativo voltado para o desenvolvimento de competências informacionais de jovens na faixa etária de 14 a 24 anos de idade advindos da escola pública no estado de Sergipe, Nordeste do Brasil, a partir da compreensão do sujeito e seu cotidiano de vulnerabilidade socioeconômica. O modelo será elaborado considerando a análise dos processos de ALFIN desenvolvidos no ILBJ entre 2016 e 2019 e das reais necessidades de informação dos jovens.

São quatro as categorias que fazem o encadeamento pelo qual orienta esta investigação, a saber: *Acadêmico-científico* – refere-se às discussões, revisões epistemológicas dos principais conceitos e categorias que permeiam esta investigação. Considera seus campos teóricos e as multirreferencialidades a que estão sujeitos.

Campus Social – considera a experiência e o saber de experiência – experiência/sentido - suas inquietações, interrogativas e implicações advindas dos desdobramentos das ações formativas do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica, entre a teoria e a prática.

Fundamento Cultural – acomoda-se neste sentido a formação da cultura digital-informacional no âmbito das práticas cotidianas juvenis, e como entendem a informação a começar por seus próprios signos e da cultura imersa na experiência vivida.

Do Subjetivo – a rigor, intenciona estabelecer uma relação de proximidade entre informação e a educação mediado pelos processos comunicacionais no contexto de fundamentos técnico pragmáticos, humanos e científicos considerando a conjectura das percepções teórico-práticas em informação que se insinuam.

Com o objetivo de cumprir com as promessas acima cometidas, trazemos à luz o pensamento complexo e seus complexos processos formativos, ocorridos em uma estrutura de interdependência ativa e auto-organizadas, geradoras de mudanças contínuas onde os elementos contêm multidimensionalidade, seu método de construção do conhecimento humano é interpretativo e abrangente. Nesta perspectiva, traçamos os **objetivos específicos** que complementam o propósito da investigação,

1. Revisitar os pressupostos teóricos-conceituais e históricos da Alfabetização Informacional, na Ciência da Informação, contemplando relações epistemológicas com os demais elementos relacionais e multirreferenciais;
2. Examinar os modelos nacionais e internacionais de Alfabetização Informacional observar seus indicadores de avaliação, ressaltando-lhes a importância para a inclusão social;
3. Identificar e analisar o nível de competência em informação adquirida pelo jovem, a partir dos processos formativos em Alfabetização Informacional desenvolvidos pelo Instituto Luciano Barreto Júnior;
4. Propor um novo modelo teórico-aplicativo de Alfabetização Informacional para a formação de cidadania, com base no modelo conceitual que inter-relacione competências digital, informacional e social, ajustado as necessidades específicas dos jovens.

Por continuidade aos objetivos acima descritos e a percepção de que estamos trabalhando dentro de uma perspectiva em que pessoas estão implicadas nas ações do processo que se investiga, “visto partir de um projeto de ação social ou da solução de problemas coletivos e estar centrada no agir participativo e na ideologia de ação coletiva”, (Baldissera, 2001, p.2). As questões acima expressas, não têm em vista o simples levantamento de dados, elas objetivam estabelecer uma relação dialética e dialógica entre conhecimento e ação privilegiando a participação em vista da transformação pessoal, coletiva e da realidade que os norteia.

1.3. Metodologia da Investigação

A construção de um modo de conduzir uma investigação científica, em especial as pesquisas que envolvem o campo específico da educação, tem a peculiaridade da valorização dos saberes de todos e de tudo – investigador, investigado e entorno – dos dados construídos e analisados envolvidos no processo, tal procedimento, a rigor, ganha contextos e contornos diferenciados

ao produzir um tipo de ciência que distancia de metodologias rígidas, inflexíveis e incomunicantes. As metodologias e métodos repaginam-se à medida que se renovam a condição humana e avança a história da ciência, a reconstruir, reorganizar, ressignificar, indica dinâmica que a experiência transformada em conhecimento ganha em historicidade e se mantêm vivos.

Atribuir sentido às coisas e relacionar informações conforme o passar dos tempos tem se constituído em provocação ao pensamento clássico formal e imutável, com a ideia de mundo em construção, os entendimentos da noção de ciência passam a variar com o tempo e o imaginário social e histórico. A abertura metodológica proveniente do entendimento do olhar complexo orienta as possíveis adequações do método que se conforma no transcorrer da investigação. É preciso compreender que podemos fazer ciência sob vários suportes, sob várias perspectivas, a Informação, a Educação as Ciências Sociais, a Comunicação e a Antropologia, mas também podemos fazer ciência com poesia, com quimera. Tudo junto, misturado, imbricados em um propósito, que pode ser semelhante, mas desigual em fundamentos, em conceito, em intenção.

O conhecimento que trazemos não pode ser abolido, tudo que se aprende ao longo da vida tem peso no porvir e precisa ser considerado como saberes insculpidos a desvelar, tornam-se ponto de partida para uma nova compreensão de mundo, um novo olhar para a realidade, Montaigne brilhantemente nos chama atenção para as considerações que deseja que tenham com seus escritos, “sou eu mesmo a matéria do meu livro”. Os conhecimentos não são apenas os saberes, mas o que a escolarização nos ensina sobre padrões, modelos, normas para a ciência e por importância e compreensão as aceito, afinal a academia não se conduz apenas por um padrão de rigidez, todavia por diferentes modos de condução de uma investigação científica, nesta perspectiva, Morin (2011, p. 13)) assinala que, “é importante ter o pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida.”

Seguindo essa lógica, Prigogine afirma que “há uma história cosmológica, no interior da qual há uma história da matéria, no interior da qual há uma história de vida, na qual há, finalmente, nossa própria história”, deste modo, a existência do diálogo entre os saberes próprios e a ciência embaralham a vivência da academia com a normalização que racionaliza o processo vivido. Vivamente isto me traz a memória o defendido por Moura (1992, p. 24) “a ciência é apenas uma das formas de conhecimento do mundo e, de sua transformação, não decorrerá

necessariamente a mudança profunda das formas de pensar, a não ser que assuma também ela a coordenação do inadiável intercâmbio entre saberes distintos”.

1.4.Sistematização de Experiências e a Pesquisa-Ação: combinações possíveis

Para orientar-me no conjunto, elegi a Sistematização de Experiências (SE) na perspectiva do educador e sociólogo Oscar Jara Holliday, metodologia de investigação-ação-participante (IAP) gestada na América Latina, a partir dos fundamentos da educação popular e dos movimentos sociais entre 1960 e 1980. Às devidas adequações, necessárias ao desdobramento desta investigação, a combinação de metodologias visa atender à complexidade inerente a temática e a dificuldade em promover as ações sugeridas pela Sistematização de Experiências.

Em síntese, esta proposta metodológica infere sobre a necessidade de cruzamento do aporte teórico com o trabalho de sistematização dos dados construídos. Os pontos de contração entre a abordagem teórica de análise a metodologia participativa e o pensamento complexo, que norteia as ações, fazem-nos acreditar que a qualificação dos métodos é suficiente para que esta pesquisadora, implicada no processo que investiga, busca partir de ação educativa social e da busca de solução para problemas de ordem coletiva.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent,1985;14).

[...] Toda pesquisa-ação é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e valores sociais e à esperança de uma mudança possível. (Barbier, 2020, p. 119)

Com características combinadas, exploratórias de abordagem qualitativa, a partir das considerações dos autores Thiollent e Barbier, fica claro que a escolha por este aparelhamento metodológico, esta pesquisa intenciona trazer mudanças para o sujeito implicado e para a realidade, a partir da produção do novo conhecimento que emerge. Esta correlação é uma necessidade de acordo com metodologias participativas complexas, que se distanciam dos paradigmas positivista e interpretativo pelo desmedido objetivismo e neutralidade, mas que duela para que a inclinação à excessiva subjetividade seja regulada.

A sistematização de experiências é uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir da sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido: os factores que intervieram, como se relacionam entre si e porque é que sucederam dessa forma.¹⁹ (Jara, 2006, p.24)

Prática social transformadora, a Sistematização de Experiências entende a realidade histórico-social como totalidade, neste sentido, possibilita-nos observar e analisar um processo ininterrupto e interligado da prática e a confluência com suas diversas dimensões, em construção, o conhecimento teórico vai se delineando, a partir das análises de suas ações, para Jara (1996) “novos conhecimentos são criados, a partir de experiências concretas e participação-ação nelas”.

Gestada de teorias²⁰ dialéticas e críticas a Sistematização de Experiências ocorre em um plano de cinco tempos metodológicos que permitem ser demudadas devido aos diversos fatores que incidem na multiplicidade da experiência vivida, a saber:

A) O ponto de partida:

- A1. Ter participado da experiência.
- A2. Ter o registro das experiências.

B) As perguntas iniciais:

- B1. Para que queremos? (Definir o objetivo)
- B2. Que experiência (s) queremos sistematizar?
(Delimitar o objeto a ser sistematizado)
- B3. Que aspectos centrais dessa experiência nos interessa sistematizar?
(Definir um eixo de sistematização).

C) Recuperação do processo vivido:

- C1. Reconstruir a história.
- C2. Ordenar e classificar a informação.

D) A reflexão de fundo: por que aconteceu o que aconteceu?

- D1. Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo.

E) Os pontos de chegada:

- E1. Formular conclusões.
- E2. Comunicar a aprendizagem. (Jara, 2006, p.73)

No caso desta investigação não nos foi possível efetivar os ‘cinco tempos’ do método, as etapas aqui desenvolvidas dizem respeito à participação e registro da experiência, a formulação dos

¹⁹ Disponível para consulta em: https://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf

²⁰ De acordo com Jara, a sistematização de experiência é resultante das novas correntes do pensamento latino-americanas, das novas abordagens do serviço social, da teoria de Paulo Freire para a educação popular e de adultos, projetos de comunicação popular, teatro do oprimido, teologia da libertação, teoria da dependência e pesquisas sobre a investigação-ação participativa. Com eixo temporal entre 1960 e 1980.

questionamentos por que, como e para que, e qual o aspecto central interessa sistematizar; analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo e formular conclusões acerca dos resultados encontrados que possibilitem a criação de conhecimento, a partir da prática. Notadamente, isto nos permite entender como vêm sendo desenvolvidas as práticas de cidadania dos jovens matriculados no Conectando com a Vida entre 2016 a 2019, a partir dos processos de aprendizagem da Alfabetização Informacional, e qual modelo teórico-aplicativo de ALFIN poderá ser desenvolvido para apoiar o incremento de competências em informação de jovens. Para tanto, “Sistematizar implica realizar um exercício rigoroso de aprendizado e interpretação crítica dos processos e experiências vividas”. (Jara, 2006).

É bastante considerar que a Sistematização de Experiências (SE) é uma metodologia de pesquisa qualitativa de cunho participativo (produzida in acto) e que, portanto, não poderíamos deixar de salientar a importância e potência que esta abordagem traz para a investigação. Abrangente, caracteriza-se como exercício democrático e plural, ocupa espaço privilegiado na educação devido às condições de responder aos processos formativos como um todo, sempre tão singulares e complexos. “[...] experiências vitais, carregadas de uma enorme riqueza acumulada de elementos que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. É por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los” (Jara, 2006, p. 21).

O que propomos aqui é explorarmos uma outra possibilidade, pensar a SE, a partir da Ciência da Informação sob a perspectiva do ‘estudo do usuário’ e assim entendermos melhor o fluxo intenso e a transparência da informação que circula nos processos formativos que permitem construir e repensar as práticas cotidianas de trabalho e relações, o sujeito implicado passa a produzir sentido e criar realidades concebendo experiências. Defende-se, portanto, uma abordagem qualitativa que nos mune de uma compreensão mais profunda a de certos fenômenos sociais, mas que só é afeiçoado pela potência da abordagem quantitativa na garantia de maior precisão na análise e interpretação dos resultados, através das técnicas estatísticas. Segundo Minayo (2003, p. 22), “a diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. [...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. ”

1.5. Procedimentos, instrumentos e estratégias utilizadas

Ao longo do percurso metodológico desta investigação, as abordagens qualitativas e quantitativas pautam-se em uma combinação de diferentes métodos e técnicas com vistas a alcançar os dados necessários que possibilite uma leitura da efetiva atuação de ALFIN nas práticas de cidadania dos jovens. Os dados quantitativos são submetidos à análise utilizando-se o pacote estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), um software de análise estatística e de gerenciamento de dados de pesquisa em Ciências Sociais que permite ao pesquisador trabalhar com quase todos os tipos de informações e usá-las para gerar relatórios, gráficos, cruzamentos de dados, tabelas estatísticas descritivas e análises estatísticas complexas.

O questionário não segue um padrão único de escala, para algumas questões seguimos a escala Likert que incide em adotar um construto e desenvolver um conjunto de afirmativas pertinentes à sua definição, para as quais os respondentes enunciarão seu grau de concordância (Silva Júnior; Costa, 2014). Para outras questões utilizamos as escalas de Thurstone (1928), estas são constituídas por um conjunto de itens (frases) em relação às quais o sujeito respondente deve manifestar o ser acordo ou desacordo, mede-se a atitude do sujeito fazendo a média ponderada dos itens em que houve acordo, os fatores de ponderação são calculados na fase de construção da escala.

Não houve neste estudo um subconjunto representativo do universo percentualmente a ser definido, portanto realizamos um censo, pois, procuramos abarcar o maior número de jovens possível matriculados no projeto Conectando com a Vida. Em 2016, responderam ao questionário quinhentos e quatorze (514), em 2017 seiscentos e quarenta e quatro (644), em 2018 seiscentos e oitenta e dois (682) jovens responderam ao questionário e em 2019 setecentos e trinta e três (733), totalizando um quantitativo de dois mil quinhentos e setenta e três jovens na faixa etária de 14 a de 24 anos de idade, anualmente, o Instituto recebe 1200 jovens.

Os dados são construídos no estudo de Usuário através de questionário online composto de questões semiestruturadas constando cento e trinta e quatro (134) questões de múltipla escolha, sendo quatro (04) questões abertas. Dividido em blocos treze (13) blocos: Dados pessoais; Sobre os jovens (características); Sobre domicílio; Sobre trabalho; Grau de satisfação com a vida que tem; Lazer; Sobre o ILBJ; Contribuições do Projeto Conectando com a Vida em sua vida; Com relação ao saber; Interesse; Aprendizagem; Política e Cidadania e Segurança na Internet. Embora as informações do questionário sejam bastante significativas, para o bojo das análises, os quatro últimos blocos se constituem específicos para esta investigação.

Os blocos específicos, a saber: Interesse (6), Aprendizagem (18), Política e Cidadania (20), e Segurança na Internet (9), compostos ao todo por 53 perguntas de múltipla escolha de tipo escalonada em sua maioria. Foram blocos de questões criados para avaliar o projeto de Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos, proposto pela Universidade de Brasília - UnB e Universidad Complutense de Madrid – UCM que teve como objetivo a formação em Competência Informacional para Cidadania, contribuindo portanto para a melhoria dos processos de inclusão dos cidadãos na Sociedade da Informação nas áreas social e economicamente desfavorecidas no Centro-Oeste e Nordeste do Brasil, em particular, em Brasília (Sobradinho) e Sergipe (Aracaju), através da criação e aplicação de um modelo formativo baseado em competências digitais e informacionais em uma amostra significativa de alunos (em contextos informais de ensino), o projeto foi implantado, implementado e avaliado entre fevereiro e maio de 2015.

O questionário, de modo geral, faz parte das ações de avaliação do Instituto e têm como objetivo mensurar a satisfação do jovem diante dos serviços socioeducativos prestados, o grau de aprendizagem, as características socioculturais, econômicas, grau de escolarização, além de situá-los geograficamente. Para mensurar a evolução ou não das competências Informacionais por parte dos jovens a partir das práticas desenvolvidas, será utilizado o modelo de indicadores para avaliação da competência digital dos jovens está baseado no modelo DigComp 2.1, adaptado a realidade local.

Este referencial apresenta 22 competências e oito níveis de progressão distribuídas por cinco áreas: Informação e alfabetização digital; Comunicação e colaboração; Criação de conteúdos digitais; Segurança; Resolução de problemas. Foi adaptado ao perfil do jovem e a proposta de ALFIN da instituição, estabelecendo indicadores de avaliação que nos permitisse melhor conhecer quais as competências conseguiram desenvolver durante os dez meses de sua permanência no Projeto Conectando com a Vida, contrapondo os resultados alcançados com as perspectivas teórico/metodológico de especialistas da área de investigação.

1.6. Lócus e sujeito da investigação

O universo desta investigação é composto pelos jovens matriculados no projeto Conectando com a Vida do Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), dos anos 2016 a 2019, tentando

conhecer as contribuições que as ações socioeducativas fundamentadas na Alfabetização Informacional contribuem para as práticas de cidadania, e em consequência criar um modelo teórico-aplicativo de competências informacionais.

1.7. Fontes

A natureza pluridisciplinar²¹ desta investigação exige, à rigor, a utilização de campos diferenciados do conhecimento fazendo com que as fontes de informações por esta investigação empregadas se encontrem tanto nas Ciências da Informação e da Documentação como também na Educação, Ciências Políticas, Ciências Humanas e Sociais, da Comunicação, das Tecnologias e Ciências do Direito. As análises feitas e revisadas determinam a dimensão do problema apresentado e buscam conhecer o escopo da Alfabetização Informacional para a infoinclusão social e as práticas de cidadania para jovens, assim como apreciar as propostas de modelos de atos formativos semelhantes ao nosso campo de estudo.

Para obtenção de informações sobre as áreas de Ciência da Informação e Documentação e Educação, em especial, privilegiamos teses, dissertações, periódicos especializados, para tanto nos utilizamos dos principais buscadores e mecanismo de metabusca em consultas de base eletrônica. As Bases de Dados consultadas estão entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Web of Science que nos disponibiliza seis²² bancos de dados online; SciELO-Scientific Electronic Library Online – Biblioteca científica eletrônica online; Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD; Google Acadêmico; REDALYC – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal, a consulta esteve restrita ao Brasil e Espanha. Consultas foram feitas em portais de projetos de pesquisa, assim também como em manuais e tutoriais, programas de pós-graduação, publicações em artigos científicos, com vistas a nos documentar sobre o estado da investigação do tema que nos ocupa.

²¹ Disponível para consulta eletrônica em: http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geped/planejamento/2018/planejamento_docente/abordagens_multi_pluri_inter_transd.pdf Para Nicolescu (2000) a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo, traz algo a mais a uma disciplina, mas restringe-se a ela, está a serviço dela.

²² Disponível para consulta eletrônica em: <https://bce.unb.br/2018/06/conheca-a-web-of-science/> . Science Citation Index Expanded; Social Sciences Citation Index; Arts & Humanities Citation Index; Emerging Sources Citation Index; Book Citation Index; Conference Proceedings Citation Index.

Não nos limitamos a fontes digitais, livros foram consultados em grande escala nesses últimos dois anos. A aquisição de material impresso na área de ALFIN em língua portuguesa é escassa, a especificidade do tema nos rendeu alguma dificuldade, já que o tema é relativamente novo e sua produção gráfica restrita. Em contrapartida, os demais impressos relacionados a educação, ciências humanas e sociais e ciências políticas, comunicação, tecnologias e do direito, são de grande produção gráfica e intensa circulação acadêmica e profissional.

A Base de Dados consultada, manualmente e automaticamente (busca avançada), com a utilização de Metadados buscou facilitar o entendimento das variáveis, considerando o resultado do primeiro levantamento, a ausência significativa da temática nos repositórios acadêmicos, exigiu a rigor, o procedimento, passando neste sentido à ampliação dos dados alcançados. Considerando-se a expansão da rede e o acesso amplo às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação a feitura de cinco levantamentos foi necessária, o primeiro utilizou-se dos temas amplos intencionando aproximação com o assunto, *informação, educação, cidadania e jovem*, na segunda, refinamos os termos e utilizamos as palavras-chaves informação e cidadania a terceira informação e jovem a quarta educação e jovem e na quinta apenas a palavra-chave educação.

Fica evidente, portanto, que a obtenção de informações mais atualizada e abrangente amplia os dados alcançados de modo rápido e eficaz. Constatamos que a temática tem sido um tema relativamente pouco trabalhado, isso fica evidenciado nos quadros que serão apresentados a seguir, entretanto tem sido um tema em ascensão, parece-nos que o meio acadêmico despertou, não apenas para a necessidade de saber lidar com a informação, mas sobretudo passa a ter um olhar de acuidade em relação a importância da ALFIN, para que os jovens possam vir a exercer sua cidadania de modo pleno.

Salientamos que outras fontes de origem não bibliográfica se fizeram por utilizar, em nossas buscas foram lidos alguns relatórios de organizações do Terceiro Setor, de escolas e projetos de inclusão digital e de informática educativa que tinham em vista a formação para cidadania, além obviamente da técnica de participação e observação do cotidiano dos jovens, tanto no âmbito físico quanto no ciberespaço. Estas fontes de investigação são bastantes significativas e geradoras de conhecimento, através das experiências de outros, destas muitas evidências de formação determinam a capacitação das habilidades, a partir das competências em informação adquiridas através da ALFIN.

Nas tabelas a seguir apresentamos os resultados alcançados,

BASE de DADOS		
Filtros de Busca: palavras-chave; anos; pesquisa por títulos		
BASE DE DADOS	RESULTADOS REFINADOS	SELECIONADOS MANUALMENTE
Web of Science We	24	18
SciELO-Scientific Electronic Library Online	5	1
Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD)	5	2
Portal de Periódicos CAPES/MEC	21	10
Google Acadêmico	95	36
REDALYC (BRASIL e ESPANHA)	204	2
TOTAL	354	69

Tabela 1- Informações Gerais, palavras-chave: ‘Informação’ e ‘Cidadania’

Fonte: Elaboração e pesquisa da autora, julho 2020

BASE de DADOS		
FILTROS DE BUSCA: PALAVRAS-CHAVE; ANOS; PESQUISA POR TÍTULOS		
BASE DE DADOS	RESULTADOS REFINADOS	SELECIONADOS MANUALMENTE
Web of Science	303	23
SciELO-Scientific Electronic Library Online	5	1
Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações	9	4
Portal de Periódicos CAPES/MEC	19	8
Google Acadêmico	82	18
REDALYC (BRASIL e ESPANHA)	2	0
TOTAL	420	54

Tabela 2- Informações Gerais, palavras-chave: ‘Informação’ e ‘Jovem’

Fonte: Dados da pesquisa, elaboração da autora em julho 2020

As análises dos documentos, a partir do levantamento bibliográfico demonstraram que as pesquisas relacionadas à Alfabetização Informacional, para construção da cidadania de jovens, teve como resultado, após refinamento da busca, através da utilização de operadores lógicos booleanos, *and*, *or* e *and not*, 420 (Palavras-Chave: Informação; Jovem) 354 (Palavras-Chave: Informação; Cidadania) trabalhos acadêmicos distribuídos entre teses, dissertações e artigos científicos. Os quadros acima estão organizados de modo a trazer quantitativamente os documentos recuperados.

1.8. Sistema de citações e referências bibliográficas

Todos os passos – diretrizes de estilo - seguidos por esta investigação para formatação, estão circunscritos em conformidade com a normalização padrões do American Psychological Association (APA), 7ª Edição de 2020, a mais usada nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, o modelo APA corresponde à lógica AutorData, sendo estes elementos os que iniciam tanto as citações no corpo do texto como as listas de referência, esta será disponibilizada a cada finalização de capítulo.

1.9. Estado da Arte

A temática Alfabetização Informacional entrelaçado com o campo da educação e com ênfase para construção da cidadania de jovens, após cuidadosa e intensa investigação, evidencia que o alcance relacionado ao nosso objeto de estudo, nos últimos cinco anos, cresceu de modo tímido e quase que restritamente ao campo da Ciência da Informação relacionado à educação de usuário. Entretanto outras áreas do conhecimento a exemplo da educação, comunicação, ciências humanas e sociais e ciência da computação têm se preocupado com exposição da excessiva quantidade de informação e a ausência do “desenvolvimento de competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos” (Gasque, 2012, p.86).

Determinar o estado da arte ²³da temática de estudo em tela, requer o entendimento de que trata-se de temáticas que recentemente têm sido academicamente desenvolvidas a ALFIN no Brasil, o marco situa-se nas pesquisas de Hatschbach (2002), Dudziak e Campello (2003), Miranda (2004), Belluzzo (2005), Gasque (2008) e Vitorino & Piantola (2009), além de outros autores. Alvo de intensas discussões, a temática tem se consolidado no meio acadêmico devido principalmente à Sociedade da Informação e ao processo de globalização e a exigência da aquisição de habilidades informacionais.

As publicações relacionadas a ALFIN estão em sua grande maioria relacionadas a discussão por uma definição terminológica, e a busca por uma tradução do termo em inglês *information literacy* que abarque toda sua complexidade estes são fatores que fomentam uma propagação

²³ Estado da Arte ou “Estado do Conhecimento”, visa cartografar a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento, por meio da análise de dissertações, teses, publicações em periódicos, anais de congressos etc. O objetivo dessas pesquisas, de caráter bibliográfico é buscar diferentes aspectos e dimensões atribuídas em diferentes épocas e locais.

de produções acadêmicas, entretanto, apesar de transcorrido mais de uma década da primeira publicação sobre a temática, ainda não se chegou a uma terminologia definitiva, embora comumente seja utilizada nomenclatura de competência informacional. A temática, embora que com restritas publicações, tem avançado, são muitos os autores que buscam contribuir com propostas teóricas e práticas ao abrir o escopo da ALFIN para diversos contextos.

O tema cidadania passa a ser trabalhado com mais ênfase a partir da Constituição de 1988 com a revisão de seus artigos quando deixa de ser pensada e entendida apenas como condição restrita ao direito de votar e ser votado. Conceitualmente a temática passa a ser percebida sob um outro olhar com a ampliação dos direitos civis, políticos, culturais e sociais que permitem o desenvolvimento humano com vista à emancipação do sujeito de direitos. O embricamento de ALFIN com a cidadania surge com mais força, a partir do momento em que a informação passou a ser considerada um Direito Humano Fundamental, e os países passaram a criar suas próprias Leis de acesso e uso da informação, a informação como excesso e seus desdobramentos passou a fazer parte das preocupações das nações.

O jovem e ou as juventudes sujeitos desta investigação, são outra categoria que passa a ser objeto de muitas discussões, e os aspectos são múltiplos, desde o envelhecimento das populações a percepção tardia de que ser jovem não é apenas uma fase da vida. O aumento na atenção dirigida aos jovens - mais especificamente no Brasil – seja pelas instituições públicas, pelo ordenamento jurídicos, pela mídia organizações governamentais e do terceiro setor, de acordo com Abramo (1997, p. 25)²⁴ está relacionado a mobilização em defesa dos direitos das crianças e adolescentes nas décadas de 70 e 80 que resultam no Estatuto da Criança e Adolescente – ECA em 1990. Inicialmente às publicações estiveram centradas nos ‘problemas sociais’ nomeadamente os relacionados a drogas e violência, os meios de comunicação de massa são outro segmento que muito contribuiu para a inserção da categoria jovem nos debates contemporâneos, especialmente no que tange ao consumo, o surgimento de programas, revistas de comportamento, moda e aconselhamento direcionado ao jovem.

Tais considerações são tão somente para suportar como argumento que justifica as recentes e tão restritas publicações que promovem a conjunção de temas Alfabetização Informacional,

²⁴ Disponível para consulta eletrônica em:
http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/442_1175_abramowendel.pdf

cidadania e jovem. Abaixo tabela demonstrativa dos últimos cinco anos com as produções levantadas a partir da Base de Dados acima já descritos, levantamento organizado em metadados (tipo, título, ano, divulgação).

1.10. Bases de Dados com ênfase na temática “Informação e Cidadania”

WEB OF SCIENCE			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Web of Science (apps-webofknowledge.com) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 24 resultados > 18 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Article	Contributions of Information Science to digital citizenship in Brazil: the social participation in question	2020	Revista em Questao
Article	Women and mothers of Bolsa Familia: access to information, empowerment and citizenship in three communities in Sergipe (Brazil)	2019	Revista Ibero-Americana de Ciencia da Cnformacao
Article	A low-cost information nudge increases citizenship application rates among low-income immigrants	2019	Nature Human Behaviour
Article	The power of information on customers' social withdrawal and citizenship behavior in a crowded service environment	2019	Journal of Service Management
Article	The Role of Digital Nativity and Digital Citizenship in Predicting High School Students' Online Information Searching Strategies	2019	Egitim ve Bilim-Education and Science
Article	Incentives and Information in Athenian Citizenship Procedures	2019	Historia-Zeitschrift fur Alte Geschichte
Article	Information in digital spaces for the construction of citizenship	2019	Investigacion Bibliotecologica
Article	Why should I share? An answer from personal information management and organizational citizenship behavior perspectives	2018	Computers in Human Behavior
Article	Promoting digital citizenship in first-year students: Framing information literacy as a tool to help peers	2018	College & Undergraduate Libraries
Article	Information Provision and Active Citizenship: An NGO's Information-Based Interactions	2018	Journal of the Australian Library and Information Association
Article	Building citizenship from the public library: the role of information for better citizen participation in open government	2018	Anales de Documentacion
Article	Research in information and communication for citizenship: an educational experience of social inclusion	2017	Informacao & Sociedade- Estudos
Article	The principle of publicity by kant: the law on access to public information as an instrument of citizenship participation in the access to public space for fighting corruption	2017	revista eletrônica pesquiseduca
Article	Heroes or robots? challenges to citizenship in the information society. Elements for an Historical-Constitutional Prospective Theorization	2017	História Constitucional
Article	Libraries, democracy, information literacy, and citizenship An agonistic reading of central library and information studies' concepts	2017	Journal of Documentation

Article	The role of the university in initiatives aimed at information, citizenship and accountability in cordoba and SAO PAULO	2017	Cadernos GestãoP e Cidadania
Article	The Obligation to Know: Information and the Burdens of Citizenship	2016	Ethical Theory and Moral Practice
Article	Construction of citizenship and Information and Communication Technologies. Pedagogical integration of ICT in secondary schools	2016	Virtualidad Educacion y Ciencia

Tabela 3- Base de Dados Web of Science

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (http://bdtd.ibict.br) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 5 resultados > 2 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Mestrado (Dissertação)	A promoção da cidadania por meio do acesso à informação	2015	Repositório UFPE
Doutorado (Tese)	A ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível	2016	Repositório IBICT/UFRJ

Tabela 4- Base de Dados Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações BBTB

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

Portal de Periódicos CAPES			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (periodicos.capes.gov.br) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 21 resultados > 10 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	ARTIGO/TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	Direito à informação para o exercício da cidadania	2015	Revista Direitos Culturais
Artigo	O uso de técnicas de pesquisa participatória na comunicação da informação em comunidades, levando em conta letramento informacional e trabalho colaborativo para desenvolvimento de cidadania	2015	Revista Ibero-americana de Ciência da Informação
Artigo	Inclusão digital como forma de cidadania e a lei de acesso à informação	2018	Environmental Smoke
Artigo	Dignidade da pessoa humana, cidadania e dialética: valores e princípios constitucionais na sociedade da informação	2017	Revista Direitos Culturais
Artigo	Heróis ou robots? Desafios à cidadania na sociedade da informação. Para uma teorização histórico-constitucional prospectiva	2017	Revista Electrónica de Historia Constitucional
Artigo	A Lei de Acesso à Informação no Brasil, Portugal e Espanha: uso da internet, transparência e cidadania	2016	Razón y palabra
Artigo	Com-viver, com-ciência e cidadania: Uma pesquisa baseada em design integrando a temática da saúde e o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na escola	2016	E-curriculum

Artigo	Internet e Mídias Sociais como Canais de Promoção de Integração e Cidadania	2015	Ciência da Informação em Revista
Artigo	A concretização do direito à informação ambiental: o acesso à informação para a efetividade da cidadania socioambiental brasileira	2019	Revista de Direito Econômico e Socioambiental
Recurso textual	A competência em informação e midiática voltada à cidadania: o uso da informação governamental para a participação na democracia	2017	-

Tabela 5- Base de Dados Portal de Periódicos CAPES

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

GOOGLE ACADÊMICO			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (scholar.google.com.br) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 95 resultados > 36 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	Informação legislativa, acesso e cidadania	2015	Revista em Questão
Artigo	Cidadania pós-social e encontros pós-humanos: integrando sentido, informação e emoção	2016	Pontes Editores
Artigo	A Importância da utilização de tecnologias de informação para estimular a cidadania na educação básica	2018	ANAIS CIET:ENPED:2018
Artigo	O papel da universidade em iniciativas voltadas à informação, cidadania e accountability em Córdoba e São Paulo	2017	Cadernos de Gestão Pública e Cidadania
Artigo	O papel do educador na formação do profissional da informação e os desafios da cidadania responsável	2016	Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade - INHUMAS
Artigo	Direito à informação para o exercício da cidadania	2015	Revista Direitos Culturais
Mestrado (Dissertação)	A ágora digital, a competência crítica em informação e a cidadania ampliada: uma construção possível	2016	Teses e dissertações do PPGCI IBICT-UFRJ
Artigo	Direito de Informação e Internet: O Acesso à Rede como Condição Fundamental da Cidadania	2017	Hórus
Artigo	As mídias sociais da Biblioteca da Câmara dos Deputados: da promoção institucional à informação para cidadania	2019	ANAIS CBBBD
Artigo	Projeto Gestão Social e Cidadania: Comunicação e Informação como forma de Empoderamento dos Cidadãos	2019	Seminário Integrador de Extensão
Artigo	Literacia Midiática: participação, cidadania e liberdade na Era da Informação	2018	ANAIS Congreso Internacional de Educación y Aprendizaje
Artigo	Biblio (Cri) Ativa: espaço de sociabilidade e informação para cidadania	2017	ANAIS CBBBD

Monografia TCC	O direito a informação e a inclusão do ensino da Constituição Federal no ensino médio como instrumento de cidadania	2018	Biblioteca Digital de Monografias UFMA
Artigo	Comunicação pública, cidadania e democratização da informação	2015	ANAIS I Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Públicas
Resumo	Informação e desenvolvimento social: usos das tecnologias da informação para acesso a conhecimento e cidadania	2016	Apresentação no V Seminário Hispano Brasileiro de Investigación en Información, Documentación y Sociedad
Artigo	Heróis ou robots? Desafios à cidadania na sociedade da informação. Para uma teorização histórico-constitucional prospectiva	2017	História Constitucional
Mestrado (Dissertação)	Acesso à informação, transparência e cidadania: experiência de gestão do ensino fundamental de Teresina-PI.	2016	Repositório UFPI
Artigo	Políticas de acesso à informação pública no Brasil: avanços e recuos nas vias de acesso à cidadania	2017	Edição Universidad Complutense de Madrid
Artigo	Sociedade da informação, governo eletrônico e participação popular: uma perspectiva da cidadania no ciberespaço	2015	Revista Eletrônica do Curso de Direito das Faculdades OPET
Artigo	O novo cidadão: A relação entre juventude, cidadania e as tecnologias de informação e comunicação	2015	Revista Anhanguera
Artigo	A cidadania entre o passado e o presente: direito à informação e à verdade no Brasil	-	-
Artigo	A Lei de Acesso à Informação no Brasil, Portugal e Espanha: uso da internet, transparência e cidadania.	2016	Edição CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho
Artigo	Mulheres e mães do Bolsa Família: acesso à informação, empoderamento e cidadania em três comunidades de Sergipe	2019	Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação
Artigo	A Competência em Informação e Midiática voltada à cidadania: o uso da informação governamental para a participação na democracia	2017	Inovação e Conhecimento
Mestrado (Dissertação)	A promoção da cidadania por meio do acesso à informação	2015	Repositório UFPE
Artigo	O direito fundamental à informação: do paradigma da cidadania à consolidação democrática	2015	ANAIS Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas na Sociedade Contemporânea
Artigo	A Lei de Acesso à Informação Enquanto Instrumento Facilitador da Cidadania Através do Uso de TICS	2016	Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias
Artigo	Inclusão digital como forma de cidadania e a lei de acesso à informação	2018	Environmentalsmoke
Doutorado (Tese)	A Lei de Acesso à Informação na Bahia: Cidadania e Eficácia Social	2018	Repositório UFBA

Artigo	Alfabetização em mídia e informação: reflexões e perspectivas para construção da cidadania digital	2017	ANAIS SIMEDUC
Artigo	Direito à informação: a Educação Ambiental como instrumento de politização social e cidadania plena	2018	Repositório UFSM
Artigo	Por uma reforma educacional em face da concretização da cidadania na atual sociedade da informação	2017	Revista Jurídica UNICURITIBA
Artigo	Cidadania de resultados: a lei de acesso à informação como aliada da pesquisa e controle social	2018	NEXUS
Artigo	Inclusão digital, informação e cidadania: relações na favela Santa Marta, Rio de Janeiro/RJ	2015	Questões em Rede
Mestrado (Dissertação)	O papel do Centro de Informação Europeia Jacques Delors no (re) conhecimento da cidadania europeia em Portugal	2015	Repositório Universidade Nova
Artigo	Educação e formação para o exercício da cidadania: possíveis práticas sociais por meio das tecnologias da informação e comunicação (TIC's).	2015	ANAIS congresso de extensão universitária da UNESP

Tabela 6- Base de Dados Google Acadêmico

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

SciELO			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (scielo.org/) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 5 resultados > 1 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	Información y ciudadanía, una propuesta desde la gobernanza	2015	Investigación Bibliotecológica

Tabela 7- Base de dados SciELO

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

REDALYC			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (www.redalyc.org) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro Brasil e Espanha > filtro dos últimos cinco anos > 204 resultados > 2 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	La cultura mediática. reflexiones y perspectivas	2015	Comuni@cción
Artigo	Engagement en ciudades inteligentes. Diseño de un marco de análisis teórico y aplicado para la participación ciudadana	2018	Gestión y Análisis de Políticas Publicas

Tabela 8- Base de Dados REDALYC (Brasil e Espanha)

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

1.11. Bases de Dados com ênfase na temática ‘Informação’ e ‘Jovens’,

WEB OF SCIENCE			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Jovens”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Web of Science (apps-webofknowledge.com) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 303 resultados > 23 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Article	The complex information needs of disadvantaged young first-time mothers: insights into multiplicity of needs	2020	Journal of Documentation
Article	Somebody Google a Doctor! Urgent Health Information Seeking Habits of Young Adults	2020	Online Journal of Communication and Media Technologies
Article	"Nothing's available": Young fathers' experiences with unmet information needs and barriers to resolving them	2020	Information Processing & Management
Article	Examining the usage of Instagram as a source of information for young consumers when determining tourist destinations	2020	South African Journal of Information Management
Article	The role of information in the migration experience of young Polish women in the UK	2020	Journal of Documentation
Article	Information Literacy, Young Learners and the Role of the Teacher Librarian	2019	Journal of the Australian Library and Information Association
Article	"Yes they have the right to know, but horizontal ellipsis ": Young Adult Women Managing Private Health Information as Dependents	2019	Health Communication
Article	Information and awareness-raising on natural disasters among young university students from Madrid. Expert opinion	2019	Revista Espanola de Comunicacion en Salud
Article	The Reaction of Young Netizens to Information Overload in Cyberspace	2019	Journal Komunikasi-Malaysian Journal of Communication
Article	Collaborative Information Seeking in Tourism A Study of Young Chinese Leisure Tourists Visiting Australia	2019	Proceedings of the 2019 conference on human information interaction and retrieval
Article	Isolated, Overwhelmed, and Worried: Young First-Time Mothers Asking for Information and Support Online	2018	Journal of the association for information science and technology
Article	Job search information behaviours: An ego-net study of networking amongst young job-seekers	2018	Journal of librarianship and information science
Article	Young Black Men's Information Seeking following Celebrity Depression Disclosure: Implications for Mental Health Communication	2018	Journal of health communication
Article	Health information seeking among young adults in Sweden	2018	Ieee International Symposium on computer-based medical systems
Article	Influenced by Peers: Facebook as an Information Source for Young People	2017	Social media + society

Article	Assessing information literacy skills among young information age students in Singapore	2017	Aslib journal of information management
Article	Young people, health and the internet. Perceptions, attitudes and motivations of young people in relation to health information	2017	Revista latina de comunicacion social
Article	Young people's conceptions of political information Insights into information experiences and implications for intervention	2017	Journal of documentation
Article	A Student Competition with Focus on Economic Issues Brings Information and Media Literacy to Young People	2016	Bibliothek forschung und praxis
Article	Watching young children "play" with information technology: Everyday life information seeking in the home	2016	Library & information science research
Article	Everyday health information literacy in relation to health behavior and physical fitness: A population-based study among young men	2016	Library & information science research

Tabela 9- Base de Dados Web of Science

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

BIBLIOTECA BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Cidadania”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (http://btdt.ibict.br) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 9 resultados > 4 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Doutorado (Tese)	Redes de informação e sociabilidade de jovens da região do Seridó Potiguar	2018	repositório UFRN
Mestrado (Dissertação)	A utilização de smartphones no acesso à informação científica por jovens estudantes: um estudo de caso	2017	repositório UFSCAR
Doutorado (Tese)	Novas tecnologias, a busca e o uso de informação por jovens do ensino médio privado para a formação escolar	2017	Repositório UnB
Mestrado (Dissertação)	Competência em informação por estudantes do ensino médio (educação de jovens e adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP	2017	Repositório USP

Tabela 10- Base de Dados Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações -BBTD

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Jovens”			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (periodicos.capes.gov.br) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 19 resultados > 8 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	ARTIGO/TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	Conectividade contínua e acesso móvel à informação digital: jovens brasileiros em perspectiva	2015	Informação & Sociedade
Artigo	JOVENS JORNALISTAS E O CONSUMO DE INFORMAÇÃO IMEDIATA NAS REDES SOCIAIS	2016	Revista Observatório

Artigo	Competência em informação por estudantes de ensino médio (educação de jovens e adultos) na cidade de Ribeirão Preto/SP	2018	DOAJ
Artigo	Jovens na modalidade EJA: do “ficar de boa” à função das tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão	2018	Perspectiva
Artigo	As fontes de informação digitais sobre política: estudo exploratório com jovens adultos portugueses	2016	Observatório
Artigo	Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: análise de estudos e o impacto de novas práticas midiáticas	2016	Observatório
Artigo	Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação: trajetória e desafios para a formação dos jovens da educação básica	2015	Eccos
Artigo	As Literacias de Mídia e Informação como suporte para o empreendedorismo digital de jovens de baixa renda	2020	Eccom

Tabela 11- Base de Dados Portal de Periódico CAPES

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

GOOGLE ACADÊMICO			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Jovens”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (scholar.google.com.br) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 82 resultados > 18 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: questões a partir da análise de Relatórios sobre usos e práticas midiáticas	2016	Observatório
Artigo	Uso de tecnologias da informação e comunicação pelos jovens brasileiros	2016	Capítulo de Livro
Artigo	Conectividade contínua e acesso móvel à informação digital: jovens brasileiros em perspectiva	2018	Informação & Sociedade
Artigo	Plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação: trajetória e desafios para a formação dos jovens da educação básica	2015	EccoS Revista Científica
Doutorado (Tese)	Redes de informação e sociabilidade de jovens da região do Seridó Potiguar	2018	Repositório UFRN
Artigo	Tecnologias da informação e comunicação: como os jovens do ensino médio se relacionam com as mídias?	2018	Revista EIXO
Mestrado (Dissertação)	A percepção da tríade acadêmica e dos agentes acadêmicos através da Competência em Informação (CoInfo): uma experiência na Biblioteca Central da Universidade de Brasília com os Jovens Talentos para a Ciência	2018	Repositório UnB
Mestrado (Dissertação)	O comportamento informacional de jovens secundaristas e a utilização dos produtos e serviços da biblioteca: como uma juventude busca pela informação	2017	Repositório bddt
Doutorado (Tese)	Novas tecnologias, a busca e o uso de informação por jovens do ensino médio privado para a formação escolar	2017	Repositório UnB
Monografia (TCC)	Prática informacional e competência em informação na educação de jovens e adultos	2017	Repositório UFRJ

Artigo	Meios e necessidades de buscar informação: uma percepção de jovens da região do baixo São Francisco sergipano	2016	SIMEDUC
Monografia (TCC)	A busca de informação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para resolver problemas acadêmicos	2016	Repositório UnB
Artigo	Comunicação, Política e Juventude: O Acesso à Informação influenciando na Participação Política dos jovens do Brasil	2017	INTERCOM
Artigo	Os jovens, a aprendizagem histórica e os novos suportes de informação	2015	Revista OPSIS
Artigo	Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: análise de estudos e o impacto de novas práticas mediáticas	2016	Observatorio
Artigo	Interação, informação e entretenimento a um clique: o que sabemos da relação dos jovens com as diferentes telas?	2016	Revista Literatura em Debate
Artigo	Jovens jornalistas e o consumo de informação imediata nas redes sociais	2016	Revista Hal Archives-Ouvertes
Mestrado (Dissertação)	Hábitos de consumo de informação dos jovens famalicenses: o smartphone e o tablet	2015	Repositório Digital da UBI

Tabela 12- Base de Dados Google Acadêmico

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

SciELO			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Jovens”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (scielo.org/) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro dos últimos cinco anos > 5 resultados > 1 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Artigo	Os jovens e o acompanhamento da informação sobre a atualidade: questões a partir da análise de Relatórios sobre usos e práticas mediáticas	2016	Observatorio

Tabela 13- Base de dados SciELO

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

REDALYC			
Trabalhos próximos da temática “Informação & Jovens”			
Áreas de concentração pesquisadas: Ciências da Informação; Educação			
Roteiro da busca: Acesso ao Portal (www.redalyc.org) > Busca pelas palavras-chave por título > filtro Brasil e Espanha > filtro dos últimos cinco anos > 2 resultados > 0 resultados próximos da temática pesquisada.			
TIPO	TÍTULO	ANO	MEIO DE DIVULGAÇÃO
Sem vestígios de artigos de referência			

Tabela 14- Base de dados Redalyc

Fonte: Dados da pesquisa, julho de 2020

A realização da pesquisa corrobora as nossas impressões ao eleger a temática ora investigada, no desenvolvimento dos atos formativos de ALFIN no ILBJ, quando necessitávamos de apoio

científico para o fortalecimento das práticas sentimos muito de próximo a carência de material direcionado aos jovens e a cidadania. Esperamos poder, de algum modo, em algum momento, contribuir para a os movimentos de Alfabetização Informacional futuros, atos formativos que venham a promover junto aos jovens em desvantagem socioeconômica, habilidades e competências informacionais que lhes possibilitem a melhoria na qualidade de vida.

1.12. Estrutura do Trabalho

Estruturada em quatro partes e oito capítulos com referências, índices e anexos, esta tese de doutoramento tem início com as *Notas Introdutórias* circunscritas nas impressões diante da vida e dos desdobramentos que esta, na contemporaneidade, tem propiciado ao sujeito, através dos avanços técnico-científicos. O **Capítulo 1** arrola a introdução que contextualiza e justifica a proposta de investigação, descreve o objeto e os objetivos do estudo, a metodologia e procedimentos, assim como as fontes de informação de uso para fundamentar a construção teórica e a estrutura da tese.

Na **Parte I**, nomeada de Arcabouço Teórico Conceitual, situam-se os Capítulos 2 e 3. No *Capítulo 2*, argumentamos a opção sobre o termo alfabetização em anteposição a palavra letramento, discorremos sobre a estrutura teórico-conceitual da Alfabetização Informacional procedência, evolução e avanço conceitual e a contextualizamos na Sociedade da Informação e do Conhecimento e chamamos atenção para a necessidade das multialfabetizações. No *Capítulo 3*, são apresentados os modelos teórico-aplicativo de Alfabetização Informacional baseados em técnicas de buscas de informação, para a promoção de ensino aprendizagem de habilidades fundamentais para a solução de problemas ao longo da vida. Permite-nos conhecer oito propostas formativas nas quais podemos ancorar a construção teórica e aplicativa necessários para a construção do modelo resultado desta tese doutoral.

Na **Parte II**, nomeada de “Informação e educação como direito à cidadania planetária”, encontram-se os capítulos 4 e 5. O *Capítulo 4* “O direito à informação e à educação como condição das práticas de cidadania”, teoriza a partir da ciência do direito, das ciências sociais e da pedagogia o direito à informação e à educação. O *Capítulo 5* intitulado “o Instituto Luciano Barreto Júnior em sua atuação frente à sociedade da informação do conhecimento e da aprendizagem” arrola a estrutura institucional pedagógica da instituição, os pressupostos e

princípios da ação socioeducativa além de contextualizar historicamente o espaço e tempo da pesquisa.

Na **Parte III** apresentada como “as estruturas sociais das juventudes, as tecnologias digitais de informação e comunicação e as pluriperspectivas das diferentes dimensões” estão inseridos os capítulos 6 e 7. O *Capítulo 6*, “Como foi realizada a pesquisa: métodos, perfil do jovem e as pluralidades de aspectos e dimensões”, detalha de modo cuidadoso as informações contidas nos dados construídos, a partir dos instrumentos analisados como, relatórios de gestão, questionário online, diário de pesquisa. O *Capítulo 7*, analisa as práticas formativas de ALFIN desenvolvidas no ILBJ, a partir da mensuração do grau de competência adquirida pelos jovens, neste capítulo é proposta uma reflexão acerca da necessidade ou não de se elaborar um Modelo Teórico- Aplicativo que possibilite a melhoria na qualidade do trabalho de infoinclusão social desenvolvido.

Na **Parte IV**, contém o *Capítulo 8*, denominado “Considerações, recomendações, intenções e possibilidades futuras” apresentamos as considerações finais da investigação considerando as reflexões críticas para futuramente desenvolver o Modelo teórico-Aplicativo de Alfabetização Informacional elaborado para o desenvolvimento de competências informacionais para jovens em instância de desvantagem socioeconômica e que, eventualmente, possa vir a contribuir para as áreas da Ciência da Informação e da Educação.

PARTE 1
ARCABOUÇO TEÓRICO CONCEITUAL

CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO EM INFORMAÇÃO ESCOPO TEÓRICO

2.1. O esboço do campo de estudos e suas contexturas teóricas.

Pretender acompanhar o marco histórico e evolutivo que demarcam o conceito de Alfabetização Informacional, e buscar refletir sobre as aproximações teóricas em especial no campo da educação acerca de sua viabilidade no contexto da Sociedade da Informação e Conhecimento (SIC), tecendo discussões acerca da terminologia e da escolha por uma perspectiva epistemológica, se constitui fundante para o desenvolvimento desta investigação.

Não se intenciona esgotar o assunto em definições, a busca é por conhecer as mudanças que o tempo teceu no apuramento do conceito, a partir do objetivo desta investigação proposto e das aproximações possíveis de serem estabelecidas em relação a sua evolução, precisão e clareza às áreas de outras tantas ciências, a exemplo das ciências sociais, que enriquecem progressivamente o tema como caminho de acesso a autonomia no pensar e agir dos atores sociais envolvidos. As aproximações aqui propostas, não estão sujeitas às normalizações que, de certo modo, engessam o conceito, respondem aos avanços da sociedade, das ciências e tecnologias e, portanto, suscetível ao desenvolvimento infinito.

A Ciência da Informação (C.I), como arcabouço conceitual da biblioteconomia e documentação, tem por base o fluxo de tratamento e recuperação da informação. Estudos apontam para possível marco histórico entre final do século XIX e início do século XX no âmbito da documentação - Paul Otlet²⁵ e La Fontaine - os princípios conceituais já eram encontrados nos escritos do Instituto de Bibliografia em 1895. O termo ‘Ciência da Informação’ entretanto, foi utilizado pela primeira vez em 1955, segundo Rayward (1997, p.298) e garante relevância com a disseminação global do uso das redes de computadores.

²⁵ O entendimento de Otlet de documentação ou organização da documentação como sendo um campo de estudo e pesquisa está, de fato, compreendido em nosso termo ciência da informação. Rayward (1997, p. 298). Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EdbertoFerneda/MRI%2001%20-%20Rayward,%20WB%20%201997.pdf>

De natureza interdisciplinar e forte dimensão social e humana, (Saracevic, 1995), a C.I tem recebido significativas contribuições de outros campos científicos e portanto se mantém uma ciência em contínua construção, Targino (1995, p. 14) reafirma de forma categórica o pensamento de Saracevic e outros teóricos, “diante dessa interdisciplinaridade irrefutável, a C.I emerge como metaciência ou supraciência, no sentido de que [...] ultrapassa fronteiras rigidamente demarcadas para interagir com outras áreas”. Misto de ciência aplicada e ciência social, a C.I é uma ciência complexa que ao tempo em que aplica suas leis com fins práticos, estuda modos de circulação/intervenção da informação na sociedade com vistas a sua melhoria. De acordo com Le Coadic (2004, p.20),

A interdisciplinaridade traduz-se por uma colaboração entre diversas disciplinas, que leva às interações, isto é, uma certa reciprocidade nas trocas, de modo que haja, em suma, enriquecimento mútuo. A forma mais simples de ligação é o isomorfismo, a analogia.

A ciência da informação é uma das novas interdisciplinas, um desses novos campos de conhecimentos onde colaboram entre si, principalmente: psicologia, linguística, sociologia, informática, matemática, lógica, estatística, eletrônica, economia, direito, filosofia, política e telecomunicações ...

.... De prática de organização, a ciência da informação tornou-se, portanto, uma ciência social rigorosa que se apoia em uma tecnologia também rigorosa. Tem por objeto o estudo das propriedades gerais da informação (natureza, gênese, efeitos), e a análise de seus processos de construção, comunicação e uso.

Além da intrínseca interdisciplinaridade, a C.I está de maneira rigorosa ligada à tecnologia da informação, determinante para sua constituição. Entre a investigação científica e a prática profissional coexistem as tecnologias de informação e comunicação que aliadas a expansão da internet têm se constituído papel central na construção de um sistema informacional coeso. Tem quem como, Heylighen e Lenartowicz (2017) visualizam um futuro para a sociedade da informação em que toda a humanidade possa se conectar por meio das TIC.

Para Capurro (2003) a C.I nasce do encontro de três momentos paradigmáticos: o *físico* (1945-1970), exige um objeto físico que o emissor transmite ao receptor, este paradigma é representado por unidades que podem ser armazenadas em qualquer lugar e transmitidas por canais (Buckland,1991). O *cognitivo* (1980-1990) atestado pela ciências humanas e sociais opõe-se a lógica das ciências exatas e altera a relação sujeito-objeto, resgata-se a noção de sujeito na condição de agente transformador da informação em conhecimento (Smit, 2012). Concentra-se no sujeito individual e cognoscente, possuidor de modelos mentais que são transformados durante o processo informacional, e o *social*, que para além de tratar a informação como uma mensagem (centrado em sistemas informatizados) que se processa na

dimensão do cognitivo (ênfase no usuário e seu conhecimento individual) se concretiza na relação com o contexto, a situação, a motivação e intencionalidade (Saracevic, 1999).

Os arranjos conceituais da C.I estabelecidos por Saracevic²⁶ (1996), ao tratar dos fundamentos do campo científico da Informação estabelece como ciências aliadas, a Biblioteconomia, a Comunicação, a Ciência Cognitiva, linguística e a Ciências da Computação. Neste domínio interdisciplinar, as TDIC apoiam o processo de comunicação, o fluxo da informação, que permite a circulação mais fluida, acesso melhor mais amplo e uso mais efetivo que se reorganizam-se, retroalimentam-se formando o ciclo da informação.

2.2. Alfabetização Informacional: reflexões e aproximações

A Alfabetização Informacional – ALFIN é um recorte teórico-conceitual e contextual, parte constitutiva do todo composto formado pela irrefutável interdisciplinaridade da C.I, surge intencionando criar ambiências de aprendizagens que possibilitem o sujeito adquirir competências informacionais específicas com vistas ao domínio, à busca, à recuperação e o uso da informação de modo eficiente na vida pessoal, acadêmica - aprender a aprender - e profissional ao longo da vida, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos.

Para fins desta investigação consideramos ALFIN como processo desafiador, uma alfabetização diferenciada e contextualizada, não inócua às influências do entorno e muito menos abstrata, percebemos como um fenômeno que promove encontros profícuos que envolve mudanças de ordem psicológica, antropológicas, sociológicas, culturais com fortes implicações econômicas. São muitos os autores que consideram urgente preparar o sujeito para lidar com a abundância de informação, reconhecer a necessidade e saber como buscar, acessar e avaliar de modo efetivo a informação e, após essas preliminares, organizá-las e transformá-las em conhecimento e, por fim, obter a autonomia de aprender a aprender ao longo da vida.

Dudziak (2009) estabelece um ciclo de competência informacional como podemos observar a seguir,

²⁶ Disponível no endereço eletrônico: https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/08/pdf_fd9fd572cc_0011621.pdf

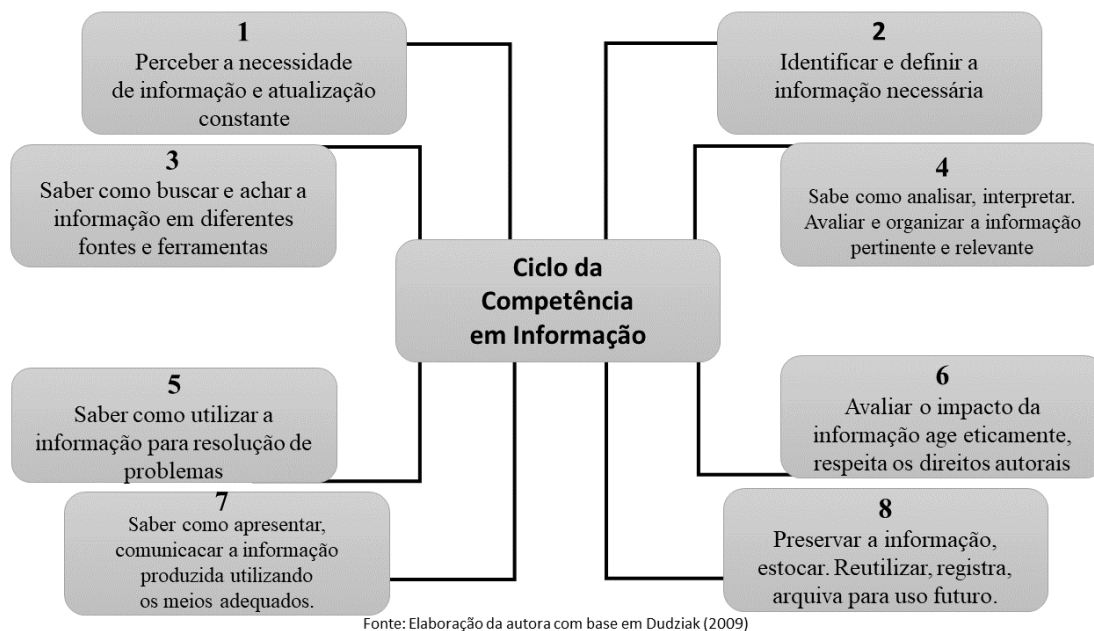


Figura 1- Ciclo da Competência em Informação

Fonte: Elaboração da autora com base em Dudziak (2019)

Todo e qualquer conceito é definido e compreendido em contexto histórico, social e cultural, assim como sua estruturação se dá em ambiente sociopolítico, a partir das conjurações do sujeito e entorno. O campo das práticas sociais onde o sujeito situa-se e constrói suas ações tem significado e produção de sentido, é nesta ambiência onde se encontra a gênese do conceito. Com o conceito de alfabetizar não poderia ser diferente, ele se gesta, ordinariamente simplista em um contexto que restringia a ação no aprendizado do alfabeto e de sua aplicação como código de comunicação e assimilação do sistema de escrita, alfabetizar nessa perspectiva, diz respeito tão somente ao domínio da leitura e escrita.

Para além do processo mecânico, alfabetizar é muito mais que aprender a grafia das palavras, é ter a competência de utilizar a língua e a escrita para compreender e expressar não apenas conteúdos determinados na escolarização, mas sobretudo problematizar, levantar proposições que são inerentes a sua realidade, portanto, implica uma outra leitura que aproxima da alfabetização enquanto ato de conhecimento e ato criativo, onde o sujeito é o alfabetizando. (Freire, 2011, p. 13)

O conceito de alfabetização e seus atos de acontecer motivam a reflexão fundante deste capítulo, a base e ação do processo alfabetizador permite entender o modo como é expresso, dada a sua complexidade reforçada, não apenas pelas forças políticas que a norteiam, mas, por

todo processo que pode vir a ser desenvolvido em tempos, espaços e vias diferenciadas e permanecer ao longo da vida como elemento para o desenvolvimento pessoal, social, econômico (ocupacional) e notadamente educativo. Antevemos nessas premissas as demandas por ‘multialfabetizações’ que nos obriga a não apenas pensar sobre essas emergências, mas, sobretudo, operacionalizar atos formativos que venham a contribuir como componente essencial do direito à educação, porque de acordo com a Unesco (2014) “a alfabetização é um processo de aquisição de habilidades cognitivas básicas responsáveis por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da capacidade de conscientização social e da reflexão crítica como base de mudança pessoal e social”.

O que nos leva a acreditar que a alfabetização não se constitui em dose única expedida em uma determinada fase da vida do sujeito, mas é um processo tal qual um tratamento homeopático – por assim dizer – que é dispensado em diversas mínimas doses ao longo da enfermidade. É a mesma lógica com a Alfabetização, que acontece durante todo o espectro da aprendizagem ao longo da vida conforme as demandas e necessidades que surgem, ela acontece antes, durante e depois da vida escolar, dentro e fora da escola de modo informal, não formal e formal e como base para muitas oportunidades de aprendizagem, implica e avigora a ideia e a relevância de se pensar as questões biológicas, antropológicas, psíquicas, sociais e culturais do sujeito quando se mobiliza ao conhecimento, (Morin, 2006).

Tais considerações nos fazem compreender a importância do projeto ‘Conectando com a Vida’ – ação de ensinagem²⁷ ‘não formal’ - no contexto de complementaridade formativa na vida dos jovens, sob maneiras de engajamento em atividades socioeducativas, tendo em vista o enfrentamento das questões cotidianas, da família, da escola e das práticas de cidadania. Os jovens ao buscarem o ILBJ têm um propósito de estudo, crescimento pessoal e profissional, procuram através do trabalho socioeducativo desenvolvido em condições de preparação para o mundo do trabalho e ampliação de conhecimentos. Esses jovens sabem da necessidade de qualificação, sabem que a formação é o caminho mais seguro para melhoria nas condições de sua inserção no mundo do trabalho, é a qualificação que lhes dará a possibilidade de competir, tanto no que diz respeito ao acesso à universidade, quanto um posto no mercado de trabalho.

²⁷ Disponível para consulta no endereço eletrônico: http://www.adventista.edu.br/_imagens/asped/files/ensinar%20aprender%20aprender%20e%20processos%20de%20ensinagem.pdfEnsinagem é o termo cunhado por Léa das Graças Camargo Anastasiou em 1994, para se referir a uma prática social, crítica e complexa em educação entre professor e estudante, que engloba tanto a ação de ensinar quanto a de aprender. A ensinagem enquanto processo de ensino-aprendizagem abandona a ideia de “dar aulas” para dar lugar ao “fazer aulas” num sentido de trabalho real, in loco.

Sabem também que a qualificação se configura como forma efetiva de redução de sua própria vulnerabilidade.

A Figura 02 logo a seguir, exibe os dados construídos, a partir do instrumento de pesquisa desta investigação – questionários online de 2016 a 2019 – os inquiridos, 2.572 (dois mil quinhentos e setenta e dois) jovens, expressam “sentir muito desejo de aprender” e as razões pelos quais optaram em participar do Projeto Conectando com a Vida relacionadas à preparação para o mundo do trabalho e construção/ampliação de conhecimentos. Evidencia-se em respostas o quanto estar em movimento de aprendizagens é para eles importante, e neste sentido entendemos que a alfabetização não é estanque, ela não é pontual, mas se estrutura ao longo da vida e que, “acena para um conjunto de práticas que funcionam para empoderar ou desempoderar as pessoas (*empower/disempower*) é um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora”. (Freire, 2011)



Figura 2- Motivos para participar dos atos formativos do ILBJ

Fonte: Elaborado pela autora da autora, maio de 2020

A alfabetização, portanto, não está restrita a um estágio da vida humana, já que ela se inicia bem antes da escolarização e não tem período certo para encerrar, o conceito de ‘educação ao longo da vida’ perpassa pelo processo de alfabetização nas diferentes ensinagens e nas diversas aprendizagens, na compreensão de que, a analogia entre viver e aprender está na relação consigo, no movimento de cada sujeito aprender, dos diferenciados estímulos recebidos, incide em consonância aos acontecimentos sociais e, por fim, a alfabetização não é um ato formativo

único e inócuo ao entorno e às condições bio-psico-antropo-sociológica, fundamento do inacabamento humano. As considerações são materializadas a partir dos dados abaixo apresentados, que evidenciam uma busca bastante significativa por formação fortalecida pelo intenso desejo de aprender.

A noção de alfabetização intenciona ser universal voltada para a “construção de sociedades pacíficas, justas, inclusivas e sustentáveis”²⁸. (Ki-moon, 2016). É pensando sobre estabelecer a proporção da alfabetização como ‘doses ao longo da vida’, - às devidas mudanças contextuais – que percebemos, diante de toda a precariedade no ler, escrever e interpretar qualquer material literário ou disciplinar dos sujeitos desta investigação, no quão distantes estão em adquirir – apesar da procura significativa por formação e pelo desejo de aprender - “habilidades cognitivas básicas responsáveis por contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da capacidade de conscientização social e da reflexão crítica como base de mudança pessoal e social” (Unesco, 2014), e o quão necessário e inadiável é a mobilização para que se alcance o ODS4 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável²⁹ – que assegura a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Nossa compreensão do mundo é cada vez mais mediada pela palavra escrita, tanto na forma impressa quanto digital. Portanto, as habilidades de leitura, escrita e de realizar operações com números tornaram-se um requisito essencial para a participação ativa na sociedade. Mudanças na economia, na natureza do trabalho, no papel da mídia e da digitalização, bem como em muitos outros aspectos da sociedade, destacam a importância da alfabetização hoje. Quantidades crescentes de informação (incluindo as disponíveis online) e a necessidade de selecionar e utilizar o conhecimento a partir de uma variedade de fontes representam um desafio para pessoas com falta de habilidades de leitura e escrita.³⁰ (Unesco, 2014, p.19).

Preparar, orientar e oferecer condições para que venham a se constituir alfabetizados de fato e assim obterem autonomia nos processos de busca e resgate da informação, é um comprometimento do ILBJ, especialmente, quando nos deparamos com o baixo nível de competência apresentado nos resultados acerca do hábito de leitura, quantitativo de livros lidos

²⁸ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://nacoesunidas.org/no-dia-internacional-ban-lembrar-importante-papel-da-alfabetizacao-para-a-agenda-2030/>

²⁹ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://nacoesunidas.org/pos2015/> Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: ações tomadas em 2015 resultaram nos novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se baseiam nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). As Nações Unidas trabalharam junto aos governos, sociedade civil e outros parceiros para aproveitar o impulso gerado pelos ODM e levar à frente uma agenda de desenvolvimento pós-2015 ambiciosa.

³⁰ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230725>

e presença em bibliotecas. Os dados apresentados no Quadro 03 abaixo, extraídos dos questionários online de 2016 a 2019 nos possibilita identificar e compreender o porquê da precariedade persistente – temos um jovem que não tem o hábito da leitura e que pouco frequenta bibliotecas, apesar de todo desejo sentido em aprender - e como esta nos autoriza a busca por meios legítimos de promover a multialfabetização ao longo da vida.

Ações	2016 (514)	2017 (644)	2018 (682)	2019 (732)
Ler livros (sempre)	19.6%	16.7%	15.8%	13.9%
Ler Revistas (sempre)	2.5%	34.7%	1.9%	2.1%
Ler jornais (sempre)	5,4%	4.2%	5.2%	4.5%
Ler Quadrinhos (sempre)	6.2%	11.2%	4.8%	6.9%
Leu dois livros nos últimos três meses	-	-	23.9%	24.5%
Frequentar Biblioteca uma vez por semana	-	-	28.7%	29%
Obs. Em 2016 e 2017 as informações referentes à leitura de livros e frequência à biblioteca ainda não estavam inseridas nos questionários. As questões foram inseridas com vistas à construção de dados que respaldasse o baixo índice de acesso correto a informação.				

Tabela 15- Hábito de leitura

Fonte: Elaboração da autora com base nos resultados da pesquisa

Vale a pena lembrar que a avaliação da competência em leitura é determinada no relatório PISA³¹, a partir da análise de três dimensões: conteúdo, habilidades cognitivas e contexto. Em seu último relatório, a organização além de ter tido avaliada como área de foco a Leitura, fez questão de chamar atenção as particularidades relacionadas às mudanças na sociedade e na cultura neste século XXI,

As habilidades de Leitura necessárias para crescimento individual, sucesso educacional, participação econômica e cidadania de 20 anos atrás são diferentes das habilidades necessárias atualmente. E, provavelmente, serão diferentes daqui a 20 anos. Portanto, a matriz do PISA para avaliação de letramento em Leitura dos estudantes ao final da educação obrigatória deve focar em habilidades que incluam encontrar, selecionar, interpretar e avaliar informações, a partir de uma ampla série de textos, incluindo textos usados dentro e fora da sala de aula. (Relatório Pisa 2018, p. 41-41).

³¹ Disponível para consulta no endereço eletrônico:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf
Relatório Brasil no PISA 2018

À vista do até aqui exposto, cumpre observar que, por algum tempo, questionamo-nos acerca da terminologia a ser utilizada – Alfabetização ou Letramento³² - muitos insistiram em nos fazer acreditar do equívoco que cometíamos na deferência ao termo Alfabetização em renúncia ao termo letramento. Nossa defesa não é terminológica, defendemos uma posição, uma atitude, a partir das práticas alfabetizadoras freireana, esta já impetrava o que hoje se diz adquirir apenas através do letramento, “O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformações, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”, diz Freire (1992, p.36). Para Gadotti (2009) trata-se de uma posição ideológica que busca negar toda a tradição freireana, esvaziando o processo do seu caráter político.

O nosso posicionamento busca não desvalorizar o arcabouço pedagógico da educação popular desenvolvida por Freire na América Latina e que traz para a história da educação e da pedagogia contribuições significativas, “o uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de contrapor-se ideologicamente à tradição, reduzindo a alfabetização à “lecto-escritura” salienta Gadotti (2009). A Alfabetização em que acreditamos está sedimentada na perspectiva de Paulo Freire, noção abrangente que não se limita a ensinar e aprender, a ler e escrever, não se trata do domínio do código alfabético e ortográfico desenvolvido através das habilidades de leitura e de escrita.

O conceito de Alfabetização para Paulo Freire (1991) tem como espectro da sua teoria a ideia de que a leitura do mundo precede à leitura da palavra, nesta perspectiva, o sujeito antes de inventar códigos linguístico, já lia ao mundo. Para Freire, a Alfabetização enquanto prática discursiva “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (1991, p.68)

Por outro lado, delineia-se, oportuno lembrar que o projeto institucional/pedagógico do ILBJ encontra-se em grande medida alicerçado na teoria de Freire, mais especificamente na perspectiva da educação popular em teoria e práxis voltada para jovens e adultos³³. Na busca

³² “O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2003, p. 31).

³³ O Instituto Luciano Barreto Júnior (2003-), desenvolve desde 2012 o projeto Portas Abertas voltado para a inclusão social dos pais e/ou responsáveis dos adolescentes e jovens matriculados no Conectando com a Vida. O projeto tem duração de dois meses e meio e compreende todo o curso de informática com ênfase na Alfabetização Informacional (ALFIN). O Portas Abertas foi criado com a intenção de proporcionar aos pais/responsáveis atualização em informática como possibilidade de inserção no mercado de trabalho, como

por alternativas possíveis que impliquem mudanças, um projeto social que visa o desenvolvimento humano através de ações socioeducativas que se guiam por direcionamentos a favor da ética, fraternidade, liberdade, diversidade, solidariedade, autonomia e independência, a educação popular nesta perspectiva é um modo diferenciado de buscar e aplicar o conhecimento, a partir de critérios pedagógicos que privilegiam o saber de experiências pré-existentes: saberes próprios, experiências singulares, interesses e desejos, sistematizados, materializam-se em formas diversas de diminuir as desigualdades.

A noção da prática de Alfabetização em Paulo Freire, desde sempre ultrapassa a definição tradicional de alfabetizar, Freire (2008) afirma que "a prática docente vai mais além do ato de entrar na sala de aula e dar, por exemplo, a classe dos substantivos. A prática educativa é muito mais que isso". Um educador que se compromete com a sociedade e tem na alfabetização instrumento de mudança social, não pode conceber que a alfabetização seja termo restrito à mera técnica de leitura e escrita, Ferreiro (2005) acredita seja isto um retrocesso conceitual,

Há um tempo, descobriram no Brasil que se podia usar a expressão letramento. E o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos textos, o compreender o que se lê. Isso é um retrocesso [...]. Eu não uso a palavra letramento. Se houvesse uma votação e ficasse decidido que preferimos usar letramento em vez de alfabetização, tudo bem. A coexistência dos termos é que não dá (Ferreiro, 2005).

Muitos educadores e pesquisadores consideram Paulo Freire, em sua proposta alfabetizadora, desatualizado, embora ao trocarmos amiúde, percebe-se que seu método de ensino e aprendizagem persiste fortalecido por novos olhares e novas leituras, que entendem, que o conhecimento tem como princípio o cotidiano, as experiências, as vivências, os saberes e, portanto, estão vinculadas às práticas sociais, a partir da politicidade inerente a relação dialógica entre educador e educando ao fazer crítica frente à concepção bancária³⁴ de educação e pelo respeito a diversidade cultural.

qualificação profissional, trazê-los para as dependências da instituição como forma de melhor assistir seus filhos e dependentes e fornecer subsídios para acompanhar os filhos no ciberespaço. Disponível para consulta eletrônica em: www.ilbj.org.br

³⁴ Na visão bancária da educação, o saber é uma doação dos que se julgam Sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (Freire, 1987. p. 33).

Mas como dito, anteriormente, não é nesse quesito que pretendemos nos ater, mesmo porque não cabe discorrer com profundidade - parece não ter fim - neste momento acerca da mais apropriada nomenclatura. A opção pela terminologia Alfabetização e especificamente a freireana, consubstancia-se à percepção que temos de como devemos conduzir um processo de ALFIN direcionado a jovens, assim como Freire, acreditamos que um ato de educar deve contemplar a reflexão, argumentação e criticidade. Para ratificar a existência interdisciplinar entre Ciência da Informação com a Educação, Freire (2006, p.228), salienta que “[...] um dos objetivos da Ciência da Informação seria o de contribuir para a informação se tornar, cada vez mais, um elemento de inclusão social, oferecendo oportunidades de inclusão para pessoas, grupos e nações. ”

A aquisição de possíveis níveis de domínio e habilidades de informação, a partir do desenvolvimento de práticas inclusivas com ênfase na ALFIN e na mediadosção tecnológica do conhecimento - lê-se, crescimento exponencial no volume de informação e vias de acesso aos múltiplos suportes – tornam os sujeitos em condições de adaptar-se às mudanças, exercer os direitos de cidadania e a aprender ao longo da vida. A falta de competência em informação decorre da ausência da Alfabetização Informacional que necessita estar disponível a todos independentemente de estrato social, do nível de alfabetização e capacidade cognitiva.

Para a efetivação dos processos infoclusivos, Ferreira & Dudziak (2004) estabelecem três níveis distintos e complementares, apresentados no esquema abaixo,

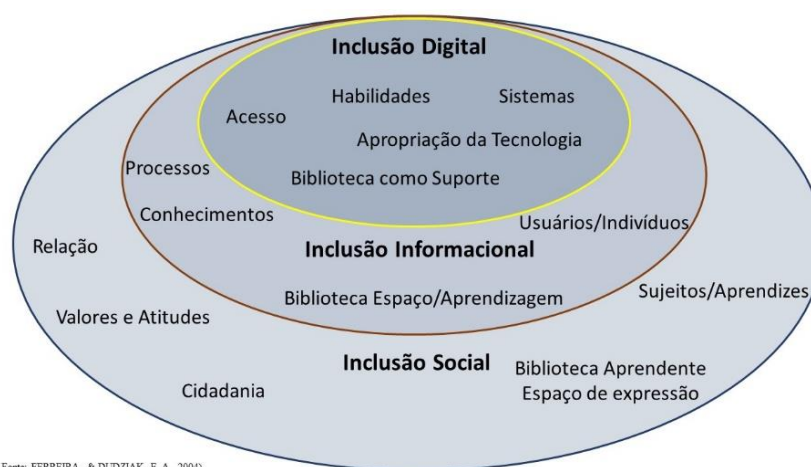


Figura 3- Diferentes tipos de inclusão

Fonte: Ferreira e Dudziak E. A., 2004.

Reforçamos a escolha, por um lado, coadunamos com a perspectiva freiriana, com a concepção de alfabetização dinâmica, que faz e se refaz na circunstância, no saber e experiência do aprendente, por outro lado, estamos em conformidade com os mais de cem especialistas da temática, participantes do Seminário de trabalho - Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía - realizado em Toledo em fevereiro de 2006, que optaram pelos termos Alfabetização Informacional, Alfabetização em Informação, Alfabetização Informática (enquanto sinônimos), sintetizado na composição escrita ALFIN, na tradução do termo anglo-saxão *information literacy*.(Cuevas-Cerveró & Marzal, 2007). Uribe Tirado (2008) baseado em Bruce (2003) nos apresenta com um quadro didático e elucidativo das concepções de ALFIN, conforme pode ser observado esquema descrito no figura 04.

As sete concepções expostas na figura 04 são complementares e evidenciam a necessidade de considerá-las para a efetivação dos usos adequados da informação, assim como, compreender como potência na construção do conhecimento, na aprendizagem na formação ao longo da vida.

Seguramente essa perspectiva inclui a transmissão de competências de base como a leitura, a escrita, o cálculo ou a utilização autônoma do computador, porém, até mesmo essas basic skills devem estar ligadas a experiências práticas e as habilidades cognitivas adquiridas devem ser relacionadas a competências sociais ou afetivas. (Giddens, 1998, Apud: Alheit; Dausien, 2006, p.183).

Nesta perspectiva, considera-se a integralidade de todos os elementos constitutivos da aprendizagem/formação nos atos formativos/cidadão para viver na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL

FONTE: ELABORAÇÃO DE URIBES TIRADO (2008), A PARTIR DE BRUCE (2003).

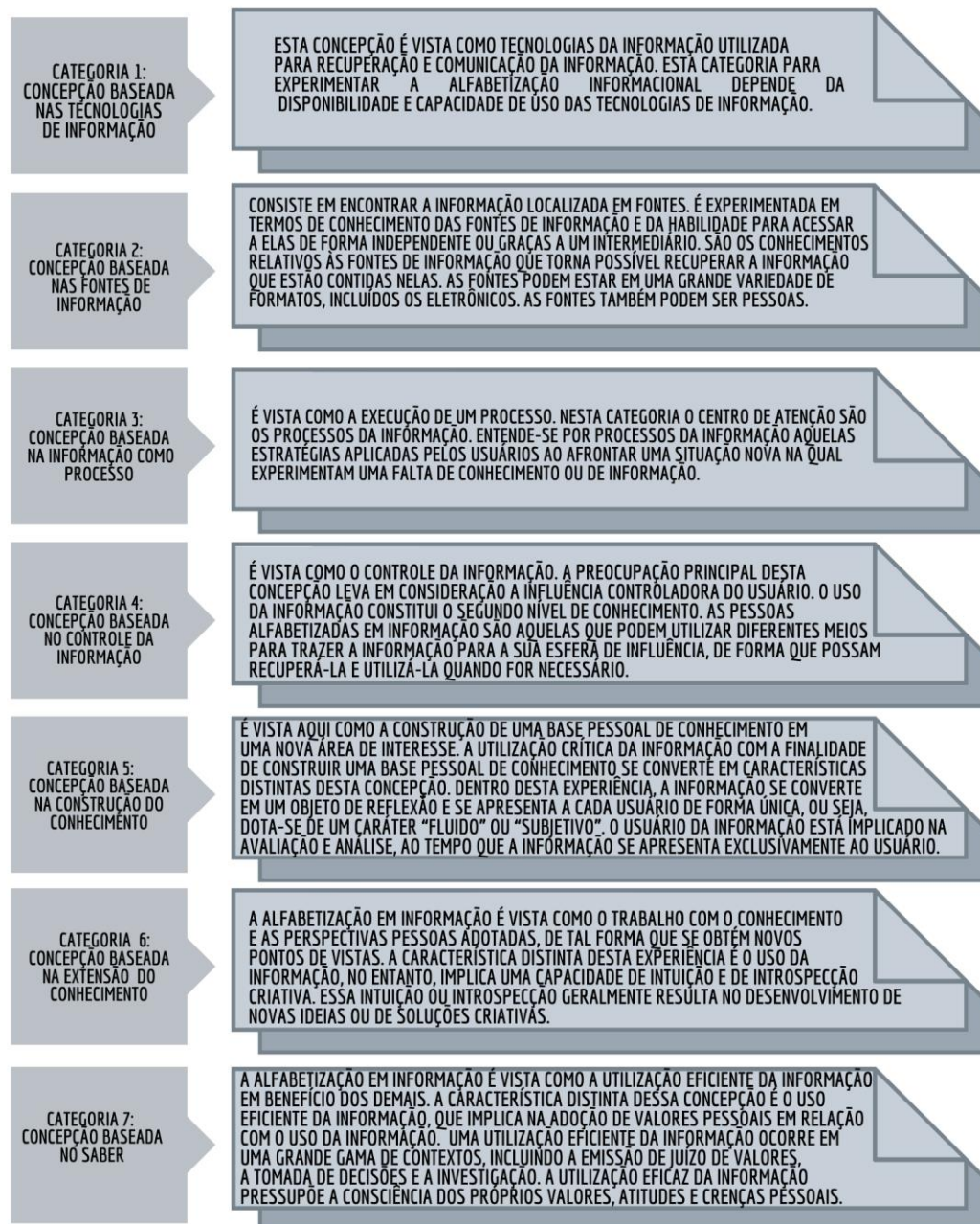


Figura 4- Concepções de Alfabetização Informacional baseada em Uribe(2013)
Fonte: Elaboração da autora com base em Tirado Uribe(2013)

Parte-se neste momento da investigação, da premissa de que a informação sempre, em todos os tempos, teve papel central no desenvolvimento social e cultural da humanidade. Entretanto, na contemporaneidade o fenômeno da informação passa a ter uma importância sem precedentes, promovendo mudanças, em especial aos modos de produção, fonte de poder que movimenta a economia global e de construção e difusão do conhecimento. A informação e o conhecimento

passaram a ser as forças produtivas por excelência do mundo contemporâneo, batizado apropriadamente de Sociedade da Informação, para Freire, (1998, p.103) “é no espaço social, político e econômico que ocorre o processo da produção e circulação da informação”.

A literatura - específica do campo da Ciência da Informação e ciências correlatas - reporta várias formas de conceber os tempos contemporâneos, a partir do enfoque da Informação, o impacto causado pelas mudanças advindas do deslocamento dos modos de produção de uma economia antes baseada na indústria para uma economia informacional que passa a ser processada no eixo da inserção da microinformática e dos avanços técnico-científicos sem precedentes que demarcam o campo das telecomunicações. Para Cintra, et. al. (2002, p. 20),

[...] a partir da década de 1970, a noção de informação, bem como os termos que a representam tomam vulto, seja na constituição dos discursos, seja na criação de disciplinas específicas. Acredita-se mesmo que a sua expansão represente, na sociedade ocidental, um dos maiores sucessos de uma palavra no século XX.

Desse ponto de vista, repousa em momentos distintos a recursividade expressa nos usos da palavra, que faz emergir uma variação conceitual que inibe estabelecer uma conformidade conceitual para Informação nos contornos das ciências. Notadamente, tornam-se frequentes os questionamentos a respeito dos modos mais apropriados para situar e lidar com a Informação no contexto da sociedade contemporânea que tem também no conhecimento um de seus pilares.

A Ciência da Informação enseja, desde a década de 70 do século XX, o surgimento de termos próprios que possibilitem expressar com clareza as atividades demandadas inicialmente por profissionais da informação - principalmente os que trabalham nas bibliotecas – haja vista promover e facilitar a aquisição de habilidades de informação por seus usuários, a partir de bases políticas de ação pedagógica, sendo este sido apropriado por outras ciências, a exemplo da educação e ciências sociais.

Não obstante, Campello (2003) salienta que, a *information literacy* de certo modo se constituiu um revide dos bibliotecários americanos, tendo em vista a melhoria da imagem da classe e das ações por estes empreendidas, por não terem sido citados como recurso pedagógico no relatório

*A Nation at Risk: the imperative for Educational Reform (United States, 1983)*³⁵ que acusa problemas de aprendizagem na década de 1980,

A exclusão gerou forte reação da classe que, por meio de uma série de iniciativas, procurou ressaltar sua capacidade em contribuir para aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao ensino de habilidades de pesquisa, de uso da biblioteca e das fontes de informação (...)", (Campello, 2006, p.65).

A repercussão do movimento levou ao lançamento do relatório *Presidential Committee on Information Literacy* pela *American Library Association*³⁶ (ALA) em 1989 em reconhecimento a importância da *information literacy* para sustentação de uma sociedade democrática, o documento inclui um conceito amplamente difundido, "Para ser 'competente em informação', a pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente esta informação... e usar a informação de forma que os outros também possam aprender com ela." (ALA, 1989, p.1).

A primeira versão da ALA de 1989 para definir uma pessoa competente em informação compunha-se de três aspectos relacionados: aprenderam a aprender ao longo da vida, costumam saber onde encontrar a informação e sabem como o conhecimento é organizado. Nove anos mais tarde, em 1998, a primeira versão de competência informacional é ampliada passando a incorporar mais dois aspectos que incluem habilidades e conhecimentos para saber quando existe a necessidade de informação e identificar a informação para a necessidade específica.

As habilidades para saber quando há necessidade de informação, para identificar a informação para a necessidade específica, para ser capaz de localizá-la, avaliá-la e efetivamente usá-la não são habilidades novas que emergiram como resultado da Era da Informação. Na verdade, estas habilidades sempre foram importantes para o sucesso e para a qualidade de vida. A única coisa que mudou foi a quantidade e variedade da informação que agora está disponível. Cinquenta anos atrás, as pessoas tinham fontes limitadas das quais poderiam obter as informações necessárias: livros, jornais, rádio, jornais, especialistas da comunidade e escritórios do governo. Hoje, no entanto, a informação não está apenas disponível nessas fontes, mas também na televisão, CD-ROM, bases de dados on-line, Internet, multimídia, pacotes e documentos

³⁵ Tradução nossa: O relatório nomeado, Uma nação em risco: O imperativo para a reforma educacional, produzido a partir da Comissão Nacional de Excelência em Educação em 26 de agosto de 1981 pelo então secretário de educação T.H. Bell. Direcionado a examinar a qualidade da educação nos Estados Unidos. com recomendações: "a percepção pública generalizada de que algo está seriamente negligenciado em nosso sistema educacional sistema". Através do relatório solicita apoio de todos os que se preocupam com o futuro do país. Disponível em: https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf Acesso em: 3 de agosto de 2020

³⁶ AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Washington, D.C.: ALA, 1989, p.1.

governamentais digitalizados. A quantidade de informações de todas as fontes é impressionante [...]”³⁷. (ALA, 1998, p.11)

Desde então, muitas são as organizações que passaram a contribuir e promover o termo e desenvolver o avanço conceitual da *Information Literacy*, a exemplo das seguintes organizações: National Forum of Information literacy-NFIL (1990); Institute for Information Literacy - IIL (1997), da Association of College and Research Library/American Library Association-ACRL/ALA. International Federation of Librarians Associations and Institutes -IFLA; Australian and New Zealand Institute for Information Literacy -ANZILL (2002); a Organização das Nações Unidas para educação, a ciência e a cultura - UNESCO, este último tem promovido muitas publicações e desenvolvido eventos em todo o mundo com vistas não apenas à competência informacional, mas também a alfabetização midiática. (Hatschbach, 2002)

Do inglês, o termo *information literacy* talvez se constitua a palavra mais polissêmica do campo da Ciência da Informação, por não haver uma única ou exata tradução, - talvez este seja o maior desafio da CI, a busca por uma definição para o conceito de *information literacy* que permita entendê-lo em toda sua dimensão - se abre em possibilidades dando margens não somente a variações terminológicas, mas a uma gama de construção de significados e sentidos diferentes que se constroem gradualmente e historicamente, a partir de outras perspectivas teóricas devido à grande interface com outros campos do conhecimento a exemplo da educação, ciências sociais, informática, comunicação, marketing, direito e a psicologia cognitiva, além da Ciência da Informação, assim como dos interesses de autores de organismos nacionais e internacionais.

Analisado circunstanciadamente o termo, segundo o Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia³⁸ (Cunha; Cavalcante, 2008, p. 10), sugere algumas traduções para *information literacy*: alfabetização em Informação, fluência informacional, competência informacional, literacia informacional, educação para a informação, letramento informacional, alfabetização tecnológica. No entendimento de Dudziak (2003, p.1)

A information literacy “liga-se a necessidade de exercer o domínio sobre o sempre crescente universo informacional. Incorporando habilidades, conhecimentos e valores relacionados à busca, acesso, avaliação, organização e difusão da informação e do conhecimento. A *information literacy* é a própria essência da competência informacional. (Dudziak, 2003, p.1).

³⁷ AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Washington, D.C.: ALA, 1998, p.11.

³⁸ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34113>

De acordo com da Mata, Casarin e Marzal (2016, p. 3) sob uma ótica de fundamentação epistemológica e com a qual coadunamos,

A alfabetização informacional é o modelo, o método, a especialidade ou a área acadêmica; a competência informacional é, por sua vez, seu objeto e seu campo de estudo. Sendo assim, a pesquisa aplicada, os cursos, os programas, as ações, os planos concernem às competências em informação, enquanto os projetos de investigação, a fundamentação conceitual e a modelização são do âmbito da alfabetização informacional. (Casarin e Marzal 2016, p. 3).

Portanto, ambos os termos são pensados nesta perspectiva e serão utilizados conforme se adequem a argumentação e situação.

A despeito de todo excesso de especialização que tem dificultado outros campos das ciências, de modo geral, expandirem-se e consubstanciarem-se, em razão da compreensão dos contextos e inibição do entendimento, acerca de seus problemas conjunturais. A Ciência da Informação, a partir do conceito *information literacy* caminha ao lado inverso, de natureza polissêmica e caráter fundante, tem defendido a aproximação com outros domínios disciplinares, como comedimento necessário para superação de sua própria proximidade aos padrões científicos cartesianos que resultam na fragmentação dos saberes. Neste sentido, aprofunda o distanciamento entre o sujeito e objeto, além do irrefutável processo de hiperespecialização que tem incidido sobre a ciência, para Morin (2000, p.34) “o conhecimento científico é um conhecimento que não se conhece mais a si próprio”.

Faz-se necessário salientar que outros tantos autores, a exemplo de Bawden (2002, p.1) que, ao revisar a literatura existente, combinam ao conceito básico de alfabetização novas formas de alfabetizações, mais alinhadas com ambientes informativos complexos: alfabetização em computadores, alfabetização em rede, alfabetização na Internet e hiper-alfabetização, para este autor essas alfabetizações incorrem a conceitos gerais como Inteligência Artificial e alfabetização digital.

[...] para lidar com as complexidades do atual ambiente informacional, é necessária uma forma complexa e ampla de competência. Ela deve abranger todas as competências baseadas em habilidades, mas não pode se restringir a elas nem a qualquer tecnologia em particular ou conjunto de tecnologias. Compreensão, significado e contexto devem lhe ser centrais. (Bawden, 2001, p. 251)

Para Behrens (1994, p.309) a *information literacy* é um conceito abstrato, difícil em sua literal aplicação e não facilmente interpretável, implica aspecto mais qualitativo e difuso do evidenciado em seus significados historicamente concebidos relacionado à alfabetização e a formação. Para este autor, a Alfabetização Informacional representa a capacidade de usar informações ou possivelmente possuir um conhecimento de informações.

Há de fato uma significativa produção da literatura de referência da Alfabetização Informacional, que caminha a passos largos, desde a década de 1990, para um composto teórico coeso e não fragmentado. Dudziak (2003) salienta que a *information literacy* para além dos limites das tecnologias, extrapola a soma de suas partes, para a autora trata-se de um termo inclusivo que engloba todos os tipos de literacys: tecnológica, cultural, acadêmica, marginal etc. A expressão mais adequada para tradução de acordo com Dudziak (2003) é competência informacional, “em função de sua definição voltar-se a um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos habilidades, que agreguem valor ... direcionados à informação e seu vasto universo”. Dudziak (2003, p.2)

Duas tendências ganham força na década de 1990, as implicações da educação e sua relação com a competência informacional e a competência informacional como fator imperativo para a aprendizagem ao longo da vida. Essas tendências se expandem para o século XXI do ano 2005 e, a partir da Declaração de Alexandria, marco para a intrínseca relação entre competência informacional e Aprendizagem ao Longo da Vida – faróis da Sociedade da Informação para os caminhos do desenvolvimento e prosperidade e a liberdade – afiança que,

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

Bruce (2000) desenha um quadro evolutivo em que estabelece quatro fases iniciais de seus estudos relacionados a *information literacy*, neste esquema, ver Figura 05, podemos observar que em cada uma dessas quatro fases, novos elementos vão sendo incorporados, ampliando o conceito e o papel social da competência informacional.

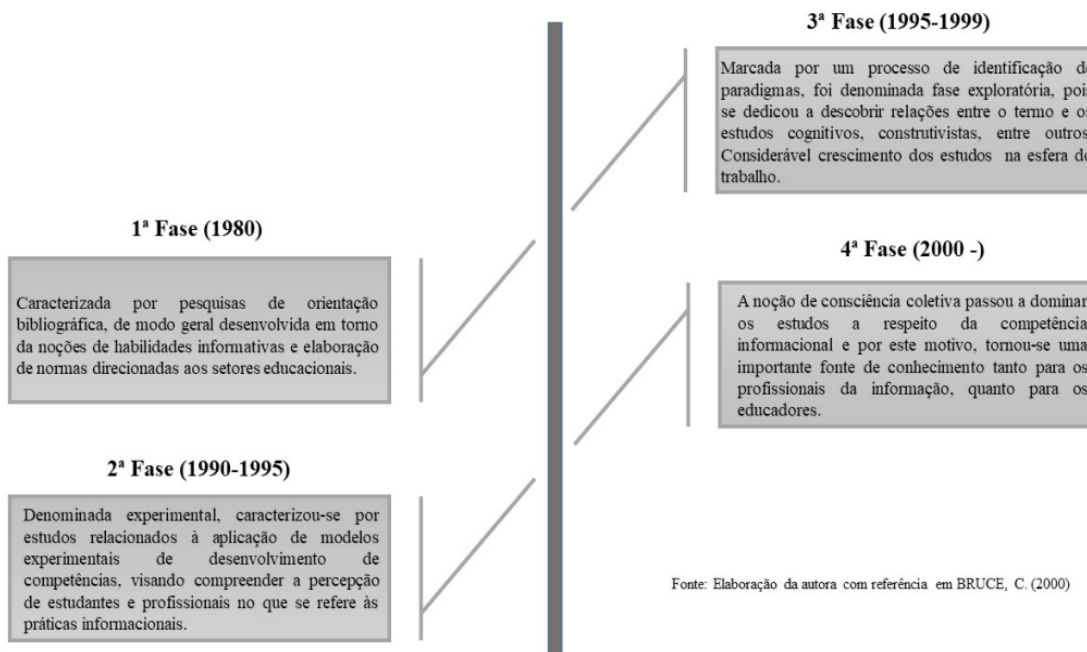


Figura 5- Estudos de Bruce (2000)

Fonte: Elaboração da autora, 2020

Entretanto, o que se apresenta na figura 05, é tão somente a fase inicial para uma nova fase em que adotando a abordagem fenomenográfica³⁹ Bruce (2003) desenvolve um modelo relacional de CoInfo na perspectiva de aprendizagem informacional, denominado “The seven faces of information literacy”. Do ponto de vista reflexivo, criativo e ético, a partir das experiências vivenciadas pelo sujeito com a informação e as tecnologias de informação, a autora propõe ‘Sete faces da Competência em Informação’ e ‘Seis Facetas para o ensino da Competência em Informação’ (2003, 2008) Estas fases representam os modos pelos quais vivenciamos o uso da informação para o aprendizado e resolução de situações do cotidiano.

³⁹ A fenomenografia é um método de pesquisa que visa à apreensão de diversas concepções acerca de um fenômeno, com base no pressuposto de que os indivíduos, fundamentados em suas vivências, têm maneiras diferentes de experienciar a realidade.

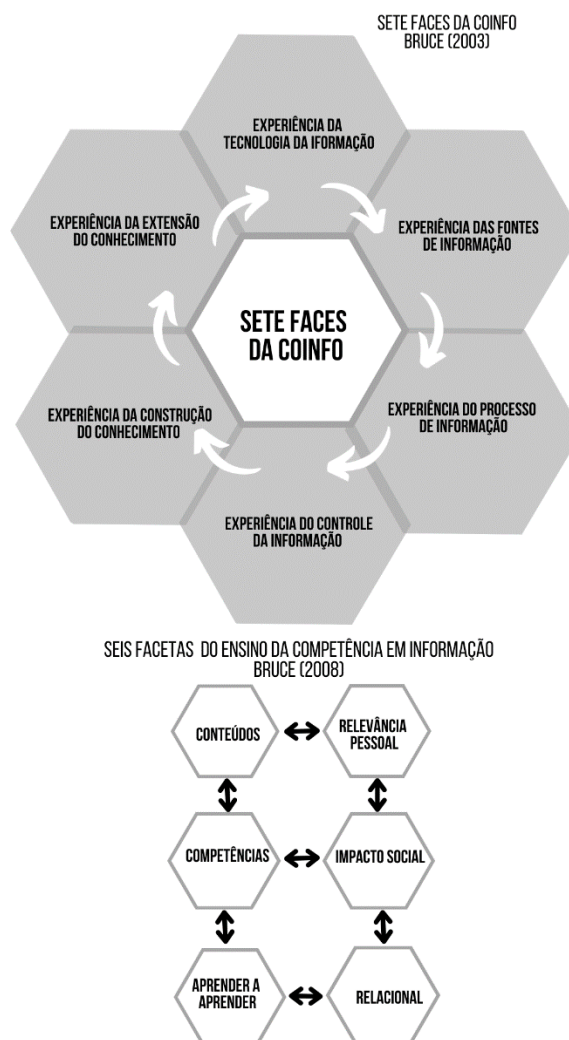


Figura 6- Sete Faces da CoInfo e as Seis Facetas do ensino da Competência em Informação

Fonte: Elaboração da autora com base em Bruce, (2003, 2008)

Em especial, é a literatura que emana dos Estados Unidos, a mais fecunda, de onde, através de Zurkowski (1974, p.6) foi apresentado⁴⁰ a primeira definição a *Information Literacy*, acompanhada de sugestões de aplicação, o autor assevera que, ter a capacidade de moldar informações às suas necessidades, o faz diferente dos demais, a partir da definição⁴¹ (descrita no Quadro XX abaixo representado) acerca das pessoas que podem vir a ser chamadas de “competentes em informação” (*information literacy*).

⁴⁰ Submete relatório da Information Industry Association da qual era presidente à National Commission on Libraries and Information Science – NCLIS, recomenda um programa nacional para que todos alcançassem a Information Literacy na próxima década.

⁴¹ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://eric.ed.gov/?id=ED100391> Texto original: People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems

Em seguida, outros tantos autores se manifestam apresentando contribuições para o desenvolvimento do conceito, de modo que, novos elementos agregavam não apenas atualização, mas aspectos bastante relevantes a exemplo da emancipação política e da concepção de cidadania de Hamelink e Owens (1976) e da construção do conceito de *information literacy* de Kuhlthau (1989) que envolve experiência de vida, sentimentos, ideias e atitudes. Sempre que possível, as citações têm tradução literal da própria autora extraídas dos autores originais.

‘Information Literacy’ Marco Evolutivo

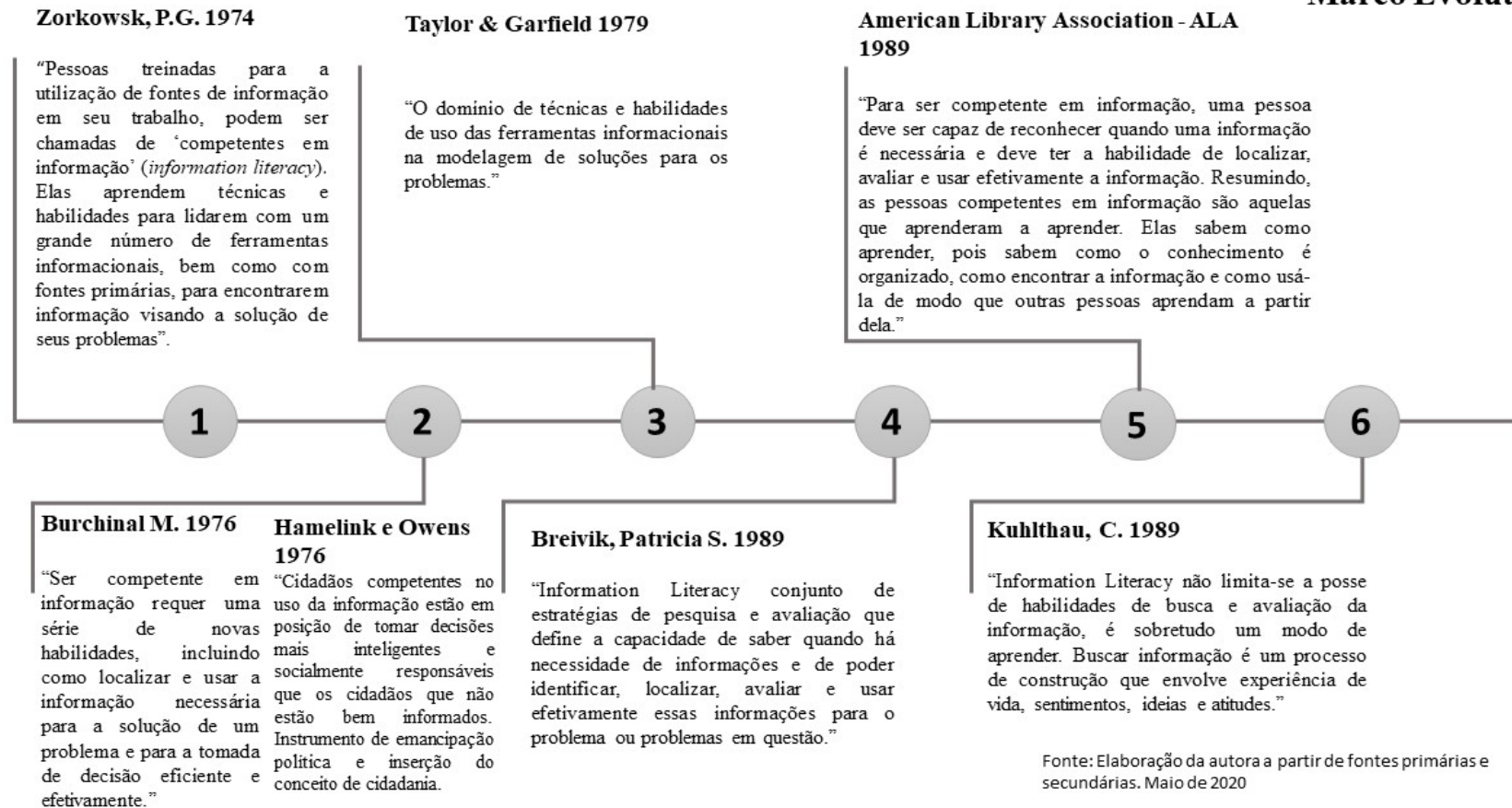


Figura 7- Marco Teórico Evolutivo (1) “Information Literacy”
Fonte: Elabora da autora a partir de fontes primárias e secundárias, maio 2020

Entre a década de 70 e 80 do século XX, o processo de desenvolvimento na *Information Literacy* é surpreendente, a noção gradativamente perde a conotação instrumental e passa a ter cunho fortemente educacional, nesta mesma época a teoria construtivista de aprendizagem passa a ser utilizada como fundamento nos estudos biblioteconômicos. A classe bibliotecária promove a implantação de novas diretrizes da American Association of School Librarians – AASL. De acordo com Campello (2003) a *Information Power: Guidelines for School Libraries Media Programs*,⁴² define com maior clareza a função pedagógica do bibliotecário, que passa assumir papel significativo de mediador, no fomento das ações pela biblioteca desenvolvidas, entre professores, dirigentes escolares de acordo com as necessidades específicas da escola.

Uma das funções do bibliotecário seria a de professor, encarregado de ensinar não apenas as habilidades que vinha tradicionalmente ensinando (localizar e recuperar informação), mas também envolvido no desenvolvimento de habilidades de pensar criticamente, ler, ouvir e ver, enfim ensinando a aprender a aprender [...]. (Campello, 2003, p.03)

Observa-se, a rigor, que a relação entre educação e competência informacional à medida que o tempo passa tornam-se mais próximas, a atualização do conceito *information literacy* e a inserção de elementos e aspectos culturais e sociais passam a afirmar a necessidade inadiável de fazer parte do currículo escolar. Dudziak (2003, p. 31) nos chama atenção para o fato de que “Apesar de novos projetos educacionais terem surgido, ainda não se discutiu amplamente a implementação de um projeto educacional voltado para a informação. Isto exige uma transformação nos papéis sociais e profissionais atuais, no âmbito da comunidade educacional e ante a sociedade”. Estamos em 2020 e com todos os avanços conceituais e esforços de instituições e órgãos nacionais e internacionais não se conseguiu atingir de modo efetivo as competências informacionais necessárias para melhoria na qualidade de vida das populações.

A Figura 09 a seguir dá sequência ao processo de evolução da década de 1990 a 2000. Nenhum dos elementos anteriormente são descartados, ao contrário, aglutinaram-se não apenas os elementos já estabelecidos, como também a uma infinidade aspectos de ordem plural que passam a dar a ALFIN uma conotação diferenciada no século XXI.

⁴² AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. *Information power: guidelines for school libraries media programs*. Chicago: ALA, 1988

‘Information Literacy’ Marco Evolutivo

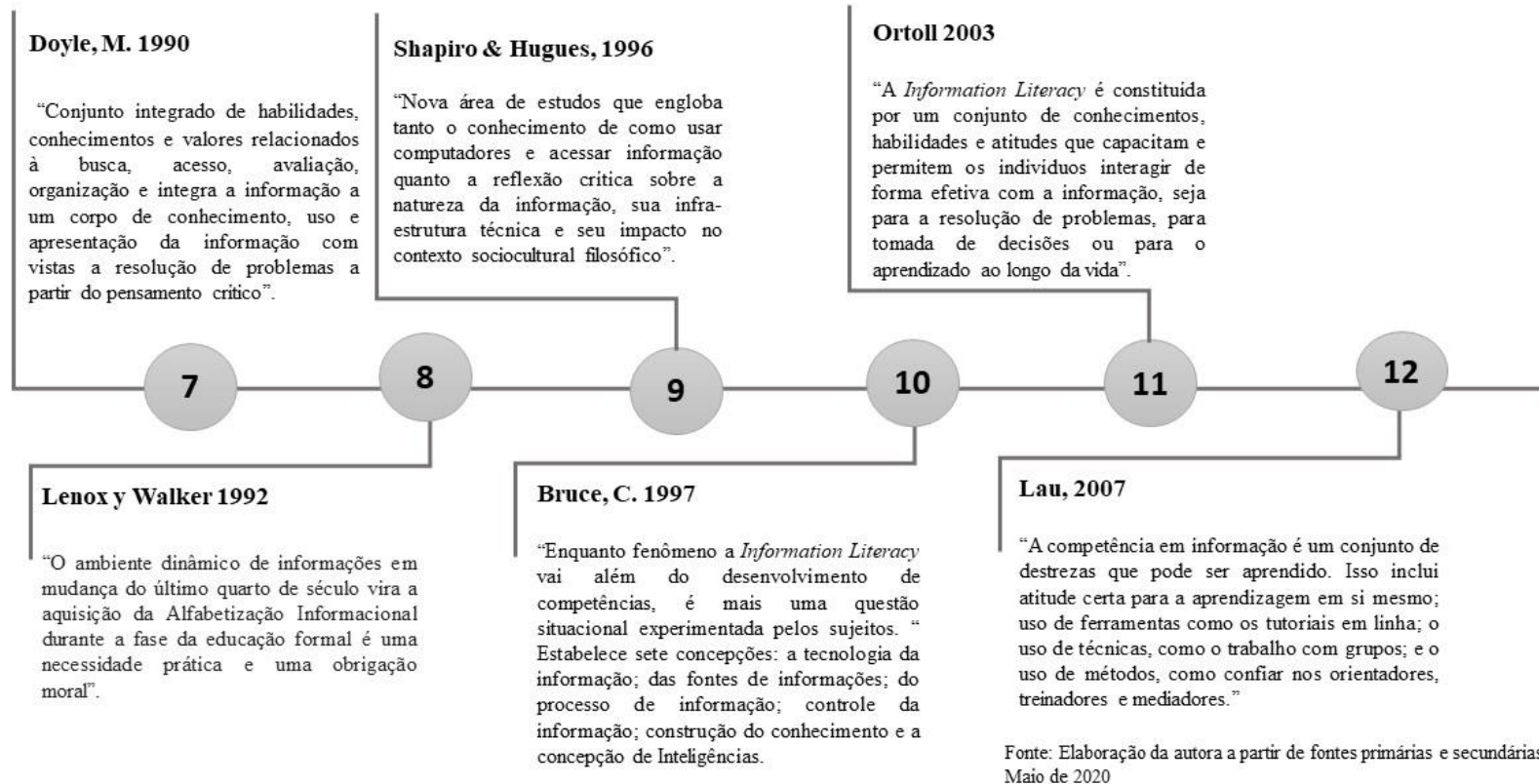


Figura 8- Marco Teórico Evolutivo (2) ‘Information Literacy’
Fonte: Elaboração da autora a partir de fontes primárias e secundarias, maio 2020.

Por motivos óbvios - situamo-nos na América Latina - e de modo breve fazemos um panorama da situação da *information literacy* na América Latina, segundo Tirado (2010, p. 165) falar do tema na perspectiva Ibero-América é um grande desafio, pois implica abranger diferentes contextos e desenvolvimentos, implica abranger realidades diversas e multiculturais e correr o risco de cair em generalizações. Na América Latina, existe, de acordo com o autor, uma disparidade de desenvolvimento bastante significativa, considerando os diferentes níveis de desenvolvimento de cada país. Tirado (2010, p. 166) chama atenção para o fato de estarem interligados, embora ainda não exista um acordo terminológico definitivo. Tirado (2010) estabelece cinco fases como constitutivas do desenvolvimento do conceito na América Latina, assim como cita seus principais autores.

<p>Período 1. Pré-Início (1985-1994)</p>	<p>Primeiras reflexões diferencia a instrução bibliográfica e formação de usuário; propõem novas formas e ações formativas de um conceito amplo de informação e geração de conhecimento. Bernal Cruz (1985)</p>
<p>Período 2. Início (1995-1999)</p>	<p>Políticas de informação de ciência e tecnologia; I e II Encontro de DHI da Cidade Juarez; Declaração de Bolonha; espaço europeu de educação superior. Gomez Hernandez (1996); Ferreira (1996); Benito Morales (1996); Oliveira y Blanco (1998); Cortés (1999); Lau e Cortés (1999)</p>
<p>Período 3. Pré-Avance (2000-2003)</p>	<p>Primeiros planos de incorporação das TIC; Declaração e normas ALFIN Cidade Juarez (2000-2002); 1ª Publicação de alcance internacional; Novos programas de ALFIN apoiados em ferramentas web 1.0; tradução de documentos chaves de ALFIN, INFOLIT a nível mundial. Gomez Hernandez (2000,2001,2003);Belluzzo(2001); Lau (2000,2002); Cortés (2002, 2003); Ricardo João (2002); De Arenas (2002); Dudziak (2001,2002,2003), Hatschbach (2002); Correia (2002,2003); Teixeira (2002,2003); Matos Sepulveda (2002); Calzada Prado (2003); Campello (2003); Ângulo Sánchez (2003); Naranjo Veléz (2003); Martilhera (2003); Ortollespinet (2003) etc.</p>
<p>Período 4. Avance (2004-2007)</p>	<p>Congresso IFLA-Argentina; Maior diferenciação entre alfabetização digital, tecnológica e informacional; ALFIN e Aprendizagem ao Longo da Vida; Estado da Arte em ALFIN; Processo de Credenciamento e Re-credenciamento das Universidades; Publicações de ALFIN em contextos internacionais de autores ibero-americanos; ALFIN e CRAI; Multialfabetizações. Vivés e García (2004,2005); Dudziak (2005,2006,2007); Rojas Días e Alarcón Leiva (2004, 2006); Pasadas Ureña (2004,2006); Marzal (2004,2006, 2007); Cuevas Cerveró (2004,2006, 2007); Cortés(2005, 2006); Pinto (2005,2006,2007); Uribe Tirado (2006, 2007); Ângulo Marcial (2006); Miranda (2006, 2007), Martílhera (2007); Lau (2006, 2007) Area Moreira (2007) etc.</p>

Período 5. Pré-Posicionamento (2008 - ...)	Trabalhos UNESCO/IFLA; Formação de formadores em ALFIN; Cursos Curriculares ALFIN; Formação ALFIN mediante E-Learning; maior divulgação da tarefa ALFIN via Web 2.0. Dudziak (2008); Fernandez Valdes (2008); Gonzalez Fdez-Villavicencio (2006); Marzal (2008,2009); Machin Mastromatteo (2008,2009); Pinto (2008, 2009, 2010); Sales (2008,2009); Uribe Tirado (2008, 2009, 2010); Azevedo (2008, 2009, 2010); Naranjo Velez (2009); Somoza Fernandez (2009) etc. Sites e serviços ALFIN Web 1.0; Listas e Grupos de discussão (2003 ... 2010...) Web 2.0; Blog e redes sociais (2008... 2010...)
---	--

Tabela 16- Desenvolvimento do conceito de ALFIN na América Latina

Fonte: Elaboração de Uribe Tirado, A. (2010)

O cenário corrent, apresenta, nos últimos treze anos, a expansão conceitual alcançada pela ALFIN, o fortalecimento empreendido no crescimento exponencial das produções teóricas relacionado a organismos nacionais e internacionais e autores nos leva a acreditar na imensa rede que se forma no entorno do conceito e que o leva a ser emergencial nos currículos escolares de todos os níveis. A produção espanhola de ALFIN tem bases consolidadas, o desenvolvimento do conceito neste país perpassa pela ampliação do suporte à docência e à investigação através do Centro de Recursos para Aprendizagem e Investigação - CRAI⁴³, serviço que objetiva dar suporte e formação a docentes e discentes, intencionando aproveitar de modo adequado os recursos e ferramentas tecnológicas nas atividades de aprendizagem no acesso e uso da informação.

De acordo com Cuevas-Cerveró (2007), a biblioteca permanece ambiente significativo de combate ao analfabetismo digital, para a autora a biblioteca está se adaptando de modo inteligente às novas demandas sociais.

A Alfabetização Informacional tem cada vez mais presença nas atividades bibliotecárias pela grande importância que tem adquirido a informação digital e o aprendizado ao longo da vida em um momento de grande desenvolvimento tecnológico e informacional no contexto da sociedade da informação [...] ⁴⁴, (Cuevas-Cerveró; González, 2011, p. 59-60).

Em Espanha, a bibliografia relacionada a Alfabetização Informacional é vasta e engloba muitos autores de perspectivas diferenciadas e de certo modo complementares, já que contexto

⁴³ Em Espanha, este novo modelo europeu de biblioteca universitária denominado Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación foi implementado pela REBIUN, surgiu face aos novos desafios do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) e como resposta ao modelo de docência centrado na aprendizagem do aluno.

⁴⁴ De acordo com o informe Rumo à Alfabetização Informacional nas bibliotecas públicas espanholas realizado pelo grupo de trabalho ALFIN do Conselho de Cooperação Bibliotecária do Ministério da Cultura Espanhol.

históricos, científicos e social têm grande inferência sobre a produção. Embora a intenção não seja fazer uma análise exaustiva da bibliografia de autores hispanos de referência, torna-se relevante chamar atenção para vários especialistas a exemplo de: Gómez Hernández (2019), Pinto (2012), Marzal (2013), Area-Moreira (2020), Cuevas-Cerveró (2019), Benito Morales (2019), Valero P. (2019), Calzada-Prado (2013), García Moreno (2018).

É oportuno lembrar que no contexto acadêmico espanhol, o termo information literacy passou a ser discutido na década de 1990 e foi traduzido para Alfabetización Informacional com abreviação ALFIN, esta sendo a preferência de professores e pesquisadores para a investigação. Situada como uma área que tem como objeto a Competência Informacional, esta nomenclatura é mais utilizada nos meios profissionais, por mais especificamente os bibliotecários.

Autores	Definições
Benito (2000)	As habilidades básicas da alfabetização tradicional - leitura e escrita - são insuficientes em uma sociedade na qual pessoas e máquinas estão continuamente interagindo. São necessários e habilidades essenciais relacionadas ao uso e gerenciamento de informações, tais como: saber gerenciar o volume de informações que podem ser acessadas; sabe como navegar diferente tipos de fontes infinitas de informação; saber usar sistemas de informação; saiba como avaliar a qualidade e confiabilidade de uma fonte; saiba como aplicar informação a problemas reais, saiba comunicar a outras pessoas as informações encontradas e, mais do que outras coisas, saber usar o tempo, recurso escasso real na sociedade do conhecimento, para aprender constantemente.
Cuevas-Cerveró (2007)	O conceito de alfabetização informacional está intimamente ligado ao contexto histórico, econômico, cultural e social do indivíduo. Uma pessoa pode ser considerada ou não alfabetizados com base no fato de serem ou não capazes de decodificar as informações que são relevantes para eles para depois avaliá-lo, assumá-o e codifique uma nova mensagem para comunicar, com o objeto ter uma participação ativa em sua sociedade que lhes permita se desenvolver plenamente, o que é claramente determinado pelas demandas que a referida sociedade impõe ao Individual
Gómez (2000)	O conceito de alfabetização informacional está intimamente ligado ao contexto histórico, econômico, cultural e social do indivíduo. Uma pessoa pode ser considerada ou não alfabetizados com base no fato de serem ou não capazes de decodificar as informações que são relevantes para eles para depois avaliá-lo, assumá-o e codifique uma nova mensagem para comunicar, com o objeto ter uma participação ativa em sua sociedade que lhes permita se desenvolver plenamente, o que é claramente determinado pelas demandas que a referida sociedade impõe ao Individuo.
Marzal (2009)	A literacia da informação "é entendida como uma estrutura intelectual para compreender, encontrar, avaliar e usar informações, atividades que podem ser realizadas em parte pelo Gestão de TIC, em parte por meio do uso de métodos de pesquisa válidos, mas principalmente por meio do uso de tudo, através do pensamento crítico e do raciocínio.

Tabela 17- Autores espanhóis e suas definições de ALFIN

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

No Brasil, a discussão em torno da “*information literacy*” tem início com Caregnato (2000, p. 58)⁴⁵ – que traduz como Alfabetização Informacional – em seu ensaio trata da educação de usuário chama atenção para a necessidade de desenvolver habilidades informacionais nas bibliotecas universitárias,

Na medida em que novas formas de acesso surgem promovidas pela disponibilidade da informação digital em rede, novas e mais aprimoradas habilidades para buscar, selecionar, sintetizar e utilizar estas informações são necessárias.” Os estudos iniciam-se pelos bibliotecários “segundo a tradição de preocupação social-educativa, ação cultural bibliotecária, interação biblioteca-escola e interação biblioteca-usuário. (Dudziak, 2003, p.28)

Embora incipiente, por requerer ainda estudos detalhados de seu desdobramento, no contexto brasileiro, afinal, são vinte anos de início às discussões relacionadas a ALFIN, gradualmente têm surgido novas pesquisas com múltiplos e enriquecedores vieses que se estendem intencionando a compreensão da natureza do campo de estudos. Os estudos da comunidade que emerge, assim como os resultados de ordem quantitativa têm dotado a área de inerente qualidade científica tanto por sua significativa e contínua permanência nos espaços específicos, quanto por sua relevância e abrangência social e política. De natureza interdisciplinar a ALFIN no Brasil tem prática crítico-reflexiva e o uso dos corpos especializados do conhecimento são complementares entre si, o que pode ser observado no quadro evolutivo da *Information Literacy* no Brasil apresentado a seguir,

⁴⁵ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://core.ac.uk/download/pdf/290478428.pdf>

Information Literacy Marco Evolutivo - Brasil

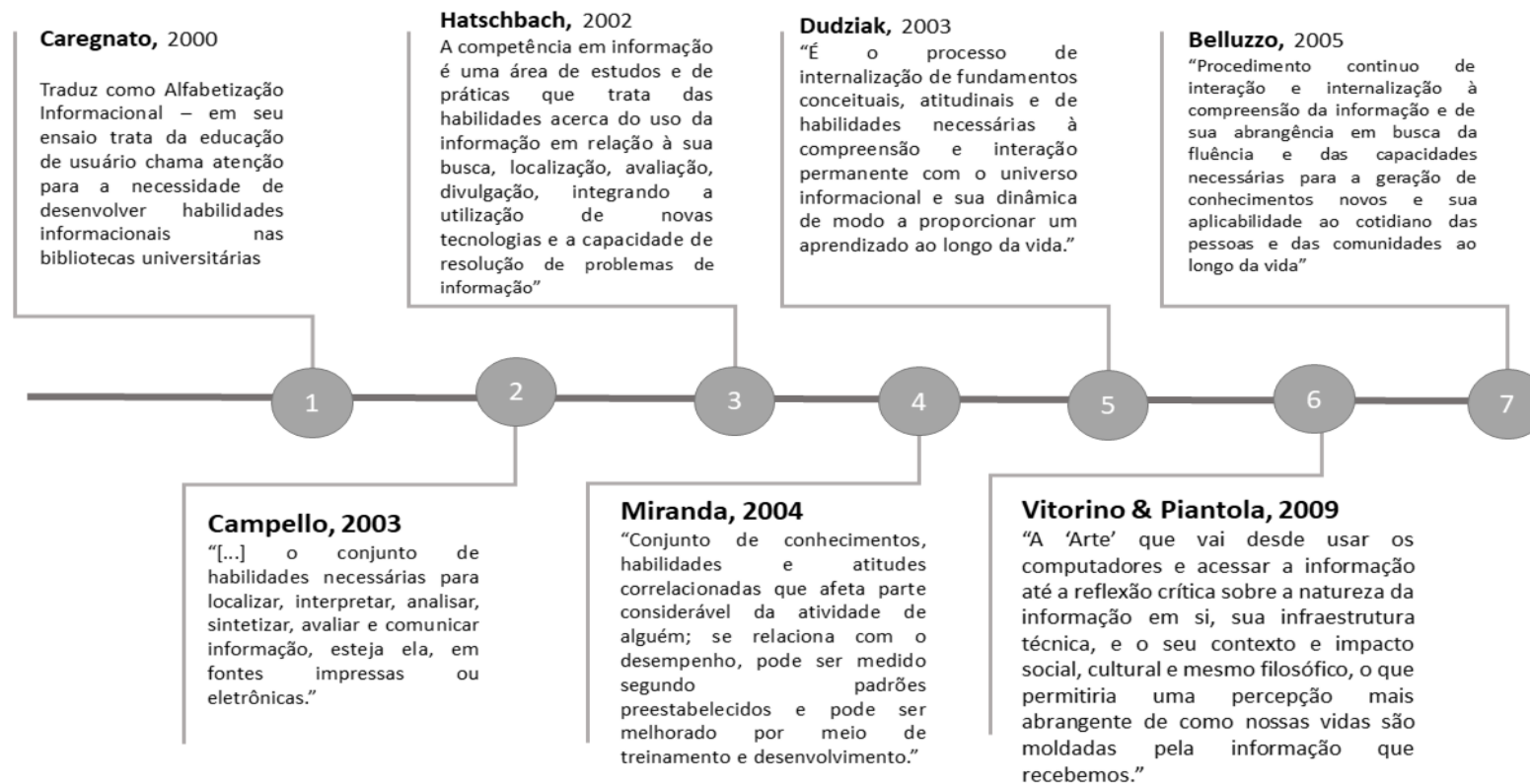


Figura 9- Marco Evolutivo da Information Literacy do Brasil
Fonte: Elaboração da autora com bases primárias e secundárias, maio 2020.

De acordo com Lau (2004), a maior parte dos conteúdos estão fundamentados nas experiências geradas e publicadas por associações internacionais de bibliotecas, entre muitas definições a definição⁴⁶ habitualmente mais citada e utilizada é a adotada pela ALA (1989), mas as diretrizes internacionais para o desenvolvimento de habilidades de informação foram compiladas em nome da *Section of Informational Literacy of the International Federation of Library Association and Institutions* (IFLA, 2000), com o objetivo de provar um esquema prático para os profissionais que precisam ou estão interessados em implementar um programa de desenvolvimento de habilidades de informação, partindo dos aspectos mais básicos (Lau, Cortés, 2006, p. 01)

As noções acerca do original *information literacy* entre as instituições se abrem em recomendações para a *The Association of College and Research Libraries* (ACRL) é definido o conceito da seguinte maneira, e sugere o que seria um cidadão de competências na sociedade da informação em que busca compreender as questões econômicas, sociais e legais,

[...] corresponde à estruturação sistêmica de um conjunto de competências que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas. Alguém que tenha a competência de letramento informacional razoavelmente desenvolvida terá condições básicas para determinar, com alguma eficácia, a extensão das informações necessárias, acessá-las e avaliá-las, relacionar a informação selecionada com os conhecimentos prévios, empregá-la para acompanhar um objetivo específico, compreender os aspectos econômicos, legais e sociais do contexto do uso da informação para, assim, ser capaz de usá-la ética e legalmente (ACRL, 2000, p.02).

A *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA), segundo Lau (2006) preocupa-se além das questões relacionadas a avaliação e interpretação, referência as habilidades de busca, organização e reorganização da informação. No ano de 1994 em cooperação com a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) elabora o Manifesto sobre as Bibliotecas Públicas⁴⁷ em que assinalam,

A liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse da informação que lhes permita exercer os seus direitos democráticos e ter um papel activo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de

⁴⁶ “Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando a informação é necessária e ter a habilidade para localizar, avaliar e usar efetivamente a informação. [...] Pessoas competentes informacionais são aquelas que aprenderam a aprender”. Citada na íntegra na página 13 deste capítulo.

⁴⁷ O Manifesto foi preparado pela IFLA e aprovado pela UNESCO em sua Conferência Geral de novembro de 1999, original disponível em <http://www.ifla.org> (rev. de 16 de fevereiro de 2000). Tradução (2002) para consulta eletrônica em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>

uma educação satisfatória, como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. (IFLA/UNESCO, 2002, p.01)

A Unesco (2005) em novos contextos de aprendizagem passa a considerar a noção de Aprendizagem ao Longo da Vida como um dos pilares fundantes para o pleno exercício de cidadania e na promoção de dispositivos de aprendizagem adequados à uma sociedade em que a mudança se tornou uma constante e que, para além dos ambientes formais, não formais e informais atua em contexto sociopolítico. Neste sentido, declara e reafirma que,

A competência informacional está no cerne do aprendizado ao longo da vida. Ele capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. É um direito humano básico em um mundo digital e promove a inclusão social em todas as nações. O aprendizado de toda a vida prepara os indivíduos, as comunidades e as nações a atingir suas metas e a aproveitar as oportunidades que surgem no ambiente global em evolução para um benefício compartilhado. Auxilia-os e suas instituições a enfrentar os desafios tecnológicos, econômicos e sociais, para reverter a desvantagem e incrementar o bem-estar de todos (UNESCO).

Em tempos recentes, estas organizações têm passado por um processo de atualização rigoroso e até por desconstruções conceituais que incorporam de modo crítico e contundente as contextualizações que fazem referência a aspectos em termos de delineamento geral, assim como, da intensa exploração da informação como recurso de natureza complexa e multifacetada. A ponte de suas atualizações podem ser feitas em referência aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, apresentado no Figura 10, logo a seguir,



Figura 10- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS

Fonte: Fundação Perseu Abramo, 2017.

Por este objetivo englobar todas as áreas de ação do ser humano, desde a erradicação da pobreza, passando pela educação de qualidade, redução das desigualdades, trabalho, gente e crescimento econômico, a parceria e meio de implementação. Assim novas formas de pensar e atuar se manifestam para enfrentamento dos muitos desafios que se apresentam em dimensão local e dimensão planetária, o compromisso no acesso à informação é inadiável. Encerramos este tópico lembrando que Alfabetização Informacional está respaldada por nove declarações elaboradas por diversos países que convergem entre si acerca da necessidade de uma série de competências que reconheça as necessidades de informação, para localizar, para avaliar, para aplicar e criar informação em contextos social e cultural.

Tais declarações, relacionadas na Tabela 10, por ordem de ano de criação, assevera a ALFIN e o Aprendizado ao Longo da Vida como fatores de desenvolvimento social e redução das desigualdades entre as pessoas e países.

Declaração	
Declaración de Praga (2003)	A alfabetização informacional abrange o conhecimento dos próprios problemas e necessidades, informações e a capacidade de identificar, localizar, avaliar, organizar e criar, usar e se comunicar com eficácia das informações para o enfrentamento das dúvidas ou problemas que

	surgirem; constitui um pré-requisito para uma participação efetiva na Sociedade da Informação, e faz parte do direito humano básico para aprendizagem ao longo da vida.
Declaração de Alexandria (2005)	A alfabetização informacional está no cerne da aprendizagem ao longo da vida. Capacita pessoas de toda as esferas da vida a encontrar, avaliar, usar e criar informações efetivamente para atingir seus objetivos pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Constitui um direito humano básico no mundo digital e promove a inclusão social de todas as nações
Declaração de Toledo (2006)	Uma ferramenta essencial para a aquisição de competências de informação, bem como para o desenvolvimento, participação e comunicação dos cidadãos.
Declaração de Lima (2009)	Incluir conteúdo de alfabetização informacional em programas educacionais, formais e educacionais, informal, em todos os níveis e modalidades. Compartilhar e divulgar resultados, experiências, lições aprendidas e recursos de informação gerado com relação a ações e iniciativas de alfabetização informacional
Declaração ALFIN nos EUA(2009)	Aprenda as habilidades necessárias para adquirir, contrastar e avaliar informações em qualquer circunstância. Esta nova alfabetização engloba habilidades em tecnologias de comunicação.
Declaração de Paramillos (2010)	A literacia da informação destina-se a que as pessoas desenvolvam competências para saber quando, como e onde localizar a informação, como avaliá-la, utilizá-la e transmiti-la. Tem como objetivo desenvolver habilidades para usar a informação em qualquer lugar, tempo e estágio da vida do ser humano, de forma a facilitar a aprendizagem ao longo da vida. As habilidades informativos estão intimamente relacionados às competências investigativas.
Declaração de Maceió (2011)	Capacitar no uso da informação dos primeiros níveis de ensino e promover a biblioteca a escola como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento da literacia da informação. Melhorar o nível de escolaridade de toda a população, promovendo a leitura, capacitando para cidadania e aprendizagem ao longo da vida
Declaração de Fez (2011)	Importância da alfabetização midiática e informacional para o desenvolvimento social, econômico e cultural. Chave para os cidadãos participarem ativamente na sociedade.
Declaração de Havana (2012)	Oferecer, promover e apoiar de forma colaborativa diferentes opções, para que a alfabetização informacional não é ensinado apenas na área educacional (curricular ou extracurricular, obrigatória ou eletiva), mas também na educação não formal e continuada (atualização, profissionalização, formação cidadão, etc.), e assim estar presente em organizações sociais, governamentais e empresariais, considerando a importância das competências informacionais para a interação na sociedade atual e processos de capital social, gerenciados

Tabela 18- Declarações ALFIN

Fonte: Fonte: Elaboração da autora, maio de 2020

2.3. Alfabetização Informacional no contexto da Sociedade da Informação, do conhecimento e da aprendizagem

Viver ‘na’, ‘para’, e ‘a’ sociedade contemporânea tem se constituído um desafio, até pouco tempo atrás, inimaginável, mesmo que sempre tenhamos tido o vislumbre de que os tempos

vindouros suportados pelos avanços das ciências e tecnologias seriam tempos de conhecimentos novos e inovadores. No entender de Castells (1998) “uma sociedade pode dizer-se nova quando houve uma transformação estrutural nas relações de produção, nas relações de poder e nas relações entre as pessoas. Estas transformações - contínuas –provocam uma modificação igualmente assinalável na especialidade e na temporalidade sociais e na aparição de uma nova cultura.” Para o autor, a sociedade que aponta como Sociedade da Informação representa de fato o novo.

Ajustado ao pensamento de Castells (1998), Varela (2005, p.02) diz que, “A sociedade contemporânea apresenta a característica de estar modulada em redes – por onde fluem a comunicação e a informação – e de ser interdependente em atividades e relações humanas, mediante uma estrutura tecnológica globalizadora [...]”, a autora ainda chama atenção para as novas formas de expressão cultural, as atividades produtivas, econômicas, educativas e de lazer, que surgem, a partir deste novo contexto.

Esse novo contexto baseado em outra forma de organização social, econômica e cultural, implica em quantidade significativa de mudanças arroladas à inovação tecnológica e informacional, a exemplo das inúmeras linguagens e seus desdobramentos que fazem emergir novos modos de comunicar esteados por grande diversidade de suportes, de mais a mais, o crescimento exponencial da informação passou a se constituir o grande vetor - para ruptura paradigmática dos modelos instituídos pelos mais diversos campos das ciências - para que muitos passassem a definir e conceituar o momento vivido como Sociedade da Informação.

O nosso mundo está em processo de transformação estrutural desde há duas décadas. É um processo multidimensional, mas está associado à emergência de um novo paradigma tecnológico, baseado nas tecnologias de comunicação e informação, que começaram a tomar forma nos anos 60 e que se difundiram de forma desigual por tudo mundo. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. (Castells 2005, p.16).

A Sociedade da Informação em rede, deve ser considerada tomando diferentes pontos de vista, aos olhos de Castells (2006) promove a reconstrução estrutural da economia mundial a partir das conexões em rede, no qual a informação e o conhecimento se constituem os pilares fundamentais não só para o mundo do trabalho, modos de produção e a relação de poder, assim

como para as redes que se estabelecem decorrentes do processo de globalização⁴⁸, entre os aspectos sociais e as características econômicas e políticas unidas pelas TDIC e pela informação. Para este autor, as TDIC permitem uma organização diferenciada, executada pelas redes e pelos seus nós, em que o conceito de tempo dissipa-se e vai se ajustando conforme as conjunturas que se formam ao trazerem melhoramentos para os atores sociais.

O pensamento de Castells (1999) coaduna, entre tantos outros autores, com as ideias de Gouveia (2004), ambos salientam que, por si só as tecnologias não transformam a sociedade, estas tornam-se vivas, a partir das atitudes e aplicações humanas,

A Sociedade da Informação está baseada nas 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, telefone e computadores, entre outros. Essas tecnologias não transformam a sociedade por si só, mas são utilizadas pelas pessoas em seus contextos sociais, económicos e políticos, criando uma nova comunidade local e global: a Sociedade da Informação. (Gouveia, 2004, p.01).

O conceito de Sociedade da Informação, de acordo com Gouveia (2004), surge dos trabalhos de Touraine (1969) e Bell (1973) sobre as influências dos avanços tecnológicos nas relações de poder identificando a informação como ponto central da sociedade contemporânea. Para este autor, numa Sociedade da Informação, as pessoas aproveitam as vantagens das tecnologias em todos os aspectos da vida, no trabalho, em casa e no lazer, entretanto, sob seu ponto de vista, os eventos destas tecnologias não se limitam à utilização de serviços automatizados, a exemplo dos caixas eletrônicos, telemóveis, etc. ou a comunicação de dados e a internet e sua dinâmica na transmissão de informações, neste sentido, “além disso não é a tecnologia, apesar de tudo, o elemento crucial, mas sim o que esta pode potenciar nas relações entre pessoas e pessoas e organizações.” (Gouveia, 2004, p.03)

Para fundamentar o conceito de Sociedade da Informação (SI), optamos pelo ‘modo informacional de desenvolvimento’ de Castells (1999), para este, da revolução tecnológica originou-se o informacionalismo, fenômeno que abrange a formação de redes de informação e a nossa dependência do fluxo informacional gerado por elas. Para Castells, as tecnologias no

48 “Globalização” pode ser conceituada como “(...) um processo econômico e social que estabelece uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo. Através deste processo, as pessoas, os governos e as empresas trocam ideias, realizam transações financeiras e comerciais e espalham aspectos culturais pelos quatro cantos do planeta. O conceito de Aldeia Global se encaixa neste contexto, pois está relacionado com a criação de uma rede de conexões, que deixam as distâncias cada vez mais curtas, facilitando as relações culturais e econômicas de forma rápida e eficiente”. Disponível em: www.suapesquisa.com/globalizacao, Acesso em: 22 de abril de 2020.

informacionalismo adquirem evidências em todos os segmentos sociais, assim se perpetra a aceitação da estrutura social em rede, por conseguinte, a nova economia é uma constatação da qual as tecnologias de informação e comunicação são instrumentos indispensáveis para o acesso e manuseio da informação e a construção de conhecimento pelos sujeitos, uma vez que, “a geração, processamento e transmissão de informação torna-se a principal fonte de produtividade e poder.” (Castells, 1999, p.21).

A informação converge, portanto, para as práticas de cidadania, para o mundo do trabalho, para as relações pessoais e coletivas. Para compreender a dimensão e alcance de todas as mudanças é necessário garantir ao sujeito o acesso à educação e à informação. É preciso um novo acordo, que afiance ao sujeito o direito de ter direito à educação de qualidade e à informação em toda sua abrangência, a partir do dever do Estado de promover infraestrutura de acesso às redes e as tecnologias. Políticas Públicas, inserção nos currículos escolares e programas de Alfabetização Informacional, nesse sentido, tornam-se basilares, uma vez que, quanto mais habilitada está a capacidade de reter, de transportar e de usar a informação, mais efetiva se torna sua inclusão na rede e mais capaz encontra-se o sujeito para criar sua realidade, compreender e interpretá-la.

A Sociedade da Informação e Conhecimento tem na aprendizagem, uma porta aberta para o enfrentamento do cenário de incertezas que caracterizam nossa existência. O compromisso do novo paradigma é caracterizado pela flexibilidade e tem incorporado em sua essência a ideia de aprendizagem, processo de mudança que acontece em vários níveis, a partir da experiência que se constrói por fatores biológicos, neurológicos, sociológico, antropológico, psicológico, ambientais. Os processos que constroem a sociedade dita da informação, conhecimento e aprendizagem requerem um árduo e complexo arranjo que nos possibilite, além do acesso à informação, saber construir conhecimento, pois, ter a informação disponível não é suficiente para que uma sociedade se caracterize sociedade da aprendizagem.

A premissa de que a informação e o conhecimento devem ser de posse de todos perpassa, sem sombra de dúvida pela capacidade que se tem em saber enfrentar a expansão avassaladora da quantidade de informação, este é o sinal mais evidente de que há na sociedade atual a urgência de modos de aprendizagens que sejam permeados por um intenso processo de aprendizagem ao longo da vida, imperativa condição para o bem-estar, desenvolvimento e progresso da humanidade. De acordo com Almeida (2008),

Podemos dispor de informações e não construir conhecimento algum. Um computador, por exemplo, acumula milhões de informações e dados sobre diversos temas e fenômenos, e nem por isso produz conhecimento. Estocagem de informação não é conhecimento, daí falarmos em “banco de dados”, expressão que denota o sentido da sociedade capitalista, bancária, mercantil. O problema é o que fazemos com as informações estocadas. Às vezes não fazemos muita coisa e nos limitamos a anunciá-las em profusão, sem estabelecer nenhuma relação entre elas. (Almeida, 2008, p.3).

Cumpramos ressaltar que, neste contexto, ocorrem movimentos de acesso aberto e livre ao conhecimento, que sinalizam para novos modos de encaminhamentos dos processos de aprendizagem, o que significa redimensionar a noção que se tem de “conhecimento pertinente, capaz de situar qualquer informação em seu contexto” (Morin, 2000, p.15) para este autor, “todo conhecimento é uma tradução, que é seguido de uma reconstrução [...]”⁴⁹.

A discussão tecida apoiada teoricamente em Almeida (2003), Morin (2000), Gouveia (2004), Castells (1999) pode muito facilmente ser transportada para a afirmativa abaixo de autoria do próprio Castells (1999), tal exemplo nos permite inferir que uma informação bem escolhida e bem tratada, portanto, prepara-nos um conhecimento em que nos sentimos implicados.

O que caracteriza o processo da atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso. (Castells, 1999, p. 50-51).

Decerto que não se trata de algo pontual, a mudança ocorrida na cultura material (Castells, 1999) é o que nos leva a viver em uma sociedade que conjuga a expansão desordenada da informação o uso intenso das TDIC, em rede e do ponto de vista da aprendizagem o desafio que a própria sociedade nos impõe para a manutenção do desenvolvimento social e econômico, exige-se cada vez mais que as pessoas aprendam ininterruptamente e que aprendam cada vez mais coisas, “agora o tempo a aprender estende-se e prolonga-se cada vez mais na história pessoal e social ampliando a educação obrigatória, impondo uma aprendizagem ao longo de toda a vida e, inclusive, levando a que muitos espaços de ócio sejam dedicados a organizar sistemas de aprendizagem informal”. (Pozo, 2007, p.01)

Logo, sabe-se que, as evidências, de fato, levam-nos ao entendimento de uma sociedade da aprendizagem, não obstante, a sociedade da informação e de conhecimento. Além da exigência

⁴⁹ Disponível no endereço eletrônico: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>

do aprender de modo contínuo, exige-se que se aprenda de outra forma no contexto de uma nova cultura, para Castells (1999) esta, não se dá de forma homogênea, o autor reconhece a existência de várias sociedades da informação e suas diversificadas especificidades e, portanto, emerge um também diferenciado modo de conceber e gerir conhecimento.

De dimensão descentralizada e, cada vez menos, hierarquizada, a aprendizagem se impõe para além de qualquer controle ou regulação (Deleuze Apud: Gallo, 2003), o novo *modus operandi* fruto do entendimento comum de que o aprender ocorre em qualquer sítio, sob qualquer circunstância. Consideramos, portanto, que uma gama de pensadores tem modificado ou resignificado as concepções de aprendizagem e de conhecimento, a partir de uma visão revisionista de uma educação, sendo obrigada a lidar com a abundância de informação e até certo ponto sob o domínio das TDIC que distribuem socialmente o conhecimento com enorme fluidez. Mais do que aprender, de acordo com Pozo (2007, p.02) “é necessário aprender a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com a existência de múltiplas interpretações de toda informação, para construir, a partir delas, o próprio juízo ou ponto de vista.”

2.4. Alfabetização Multimidiática Informacional: a necessidade contemporânea do ser multialfabetizado

É preciso pensar o mundo sob uma ótica completamente diferente da que pensávamos até o início do século XX, século das grandes mudanças e extensas promessas, a economia e as ciências de modo geral se desenvolveram em larga escala. Estivemos em um século sob a égide da modernidade e globalização, a revolução nos sistemas de comunicação e processamento de informações nos impuseram uma amplidão de mundo jamais vista e sentida, acessar em tempo real informações e romper fronteiras físicas através do ciberespaço nos trouxe a responsabilidade irrefutável da atualização constante e ininterrupta.

Entramos no século XXI com uma sobrecarga na bagagem, o estoque de experiências se caracteriza pela possibilidade de diálogo e troca de informações, entretanto, implica nas condições e capacidade de desfrutar das liberdades fundamentais, hoje, circunscritas pelas competências a serem adquiridas, haja vista a obrigatoriedade que temos em gerir informações de qualidade, proliferada pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, pelas mídias e

outros provedores de informação. Nesta perspectiva, passa a existir a necessidade das alfabetizações múltiplas, de acordo com Freire e Linhares (2018),

É imperativo as buscas por modos e formas de conviver com fluxos tão intensos de informação, disponíveis de forma ubíqua sob a mais variada sucessão de TDIC com evidência na Internet e nas interfaces que ao longo desses avanços se consolidaram, a exemplo das redes sociais, das comunidades de aprendizagens, grupos de discussão voltados para interesses e demandas específicas. (Freire e Linhares, 2018, p.5)⁵⁰

Tais considerações contribuem imenso para o entendimento e fortalecimento da Alfabetização Midiática e Informacional – AMI, reconhecida pela Declaração de Grünwald, de 1982 “como necessidade de os sistemas políticos e educacionais promoverem a compreensão crítica pelos cidadãos[...]”. A Declaração de Alexandria de 2005, propõe que a AMI esteja no centro da educação continuada, pois, reconhece como a AMI “empodera as pessoas de todos os estilos de vida a procurar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingirem suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais. Trata-se de um direito humano básico em um mundo digital que promove a inclusão social em todas as nações.” (Unesco, 2013, p.16)

Assim, ao estabelecer as dimensões que integram o conceito da Alfabetização Midiática Informacional a Unesco (2016) reafirma a necessidade desta nova competência ser adequada a proporcionar ao sujeito a capacidade de desenvolver múltiplas alfabetizações⁵¹: “ciberalfabetização, alfabetização digital, e-alfabetização, alfabetização informacional, alfabetização midiática, alfabetização no uso da biblioteca, alfabetização no uso de jogos, alfabetização no acesso a notícias, alfabetização televisava, alfabetização tecnológica ou alfabetização publicitária e muitas outras” (Unesco, 2016, p. 27). A seguir quadro demonstrativo das múltiplas alfabetizações,

⁵⁰ Disponível para consulta eletrônica em: <http://seminariohispano-brasileiro.org.es/ocs/index.php/viishb/viishbucm/paper/view/451>

⁵¹ A Unesco (2016, p.25) prioriza o termo alfabetização ao analisar sua evolução ao longo das últimas décadas. Em resposta ao maior poder e impacto da informação, o termo adquire aspectos situacional, pluralista e dinâmico. É necessária uma abordagem teórica e conceitual mais holística, chamando atenção para os contextos sociais, culturais, tecnológicos, econômicos e políticos e como eles moldam as formas de as pessoas adquirirem e usarem as competências da alfabetização.

Figura 2: A ecologia da AMI: noções de AMI



Figura 11- A ecologia da AMI: noções de AMI

Fonte: Wilson et al., 2013, p. 19

A AMI, em sua essência, está relacionada a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que, por conseguinte, são intrínsecas ao sujeito cognoscente, deste modo, a competência a ser alcançada é resposta do arcabouço adquirido, a partir de suas próprias experiências, sejam escolares ou cotidianas. Se a AMI está “ligada ao processo de informação e da aprendizagem (transformação de dados em informação, conhecimento e sabedoria), ao processo de decisão que usa tecnologia e recursos apropriados de forma mais eficiente e ética” (Unesco, 2016, p. 28), então não há como desvinculá-la dos processos educativos, sejam eles formal ou não formal.

As práticas socioeducativas desenvolvidas no ILBJ têm possibilitado ao jovem atos formativos para o pensamento crítico e reflexivo, potencializando habilidades para o desafio informacional imposto pelas convergências tecnológicas em âmbito global. De acordo com Guerreiro (2006, p. 190), no contexto da infoinclusão social, a aprendizagem se torna espontânea – lê-se processo natural - em um forte recurso para fomentar o talento, a inteligência, inserindo um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas: capacidade de aprendizagem permanente; capacidade para agir com autonomia ao tomar decisões; capacidade para lidar com a flexibilidade e a problematização diante do desconhecido, capacidade de adaptação.

As dificuldades as quais se apresentam dizem respeito principalmente à condição de vulnerabilidade socioeconômica que de sobremaneira interfere nos processos de aquisição das competências infomidiáticas. Do ponto de vista integrado perfil/características, contexto familiar, capital econômico, cultura, e desvantagem no atributo escolaridade, se apresenta um cenário de desenvolvimento espoliado, em prejuízo, tanto no que diz respeito ao acesso à informação, quanto ao acesso à internet e posse do dispositivo. Ainda assim, percebe-se que, por um lado, existe a capacidade do sujeito em compensar suas carências capitais, e por outro não podemos deixar de reconhecer o quanto esse capital é determinante para pensarmos o interesse, a aprendizagem, a participação política e cidadã.

Voltando ao ano de 2014, quando estivemos desenvolvendo no ILBJ o projeto *Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos*⁵² com o objetivo geral da formação em Competências Informacionais para Cidadania, a voz em uníssono dos educadores sociais registradas nos relatórios relacionados aos projetos formativos em ALFIN, criados e desenvolvidos pelos próprios sob a coordenação da professora Aurora Cuevas-Cerveró, confirmam a percepção acerca do interesse dos jovens e dos bons resultados, entretanto apontam para as dificuldades inerentes principalmente à falta de conhecimento acerca competências de acesso à informação confiável e conseqüentemente a disponibilidade aos serviços públicos por meio digital. Salienta o educador social, “Foi observado também que no momento da pesquisa que poucos alunos sequer tinham noção que ao utilizar um serviço de busca da Internet era possível ir para uma segunda página de um assunto pesquisado. (Educador Social do módulo de Cidadania e Trabalho-CT, 2015, p.54)

Gira em torno desta Sociedade da Informação um sistema social e econômico que têm nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação seu maior suporte e na Internet sua via de compartilhamento e disseminação, comunicação e espaço de circulação de informação, que permite conexão direta, simultânea e instantânea. Para Castells (2002, p. 40), “As redes interativas de computadores estão crescendo exponencialmente, criando novas formas e canais de comunicação, moldando a vida e, ao mesmo tempo, sendo moldadas por ela.” Segundo

⁵² Projeto desenvolvido em programa de internacionalização da ciência e da universidade com o apoio à cooperação e intercâmbio acadêmico e científico entre investigadores da Universidade de Brasília, a Universidade Tiradentes, de Aracaju e a Universidad Complutense de Madrid com o objetivo de contribuir para a melhoria dos processos de inclusão dos cidadãos na sociedade da informação nas áreas social e economicamente desfavorecidas no Centro-Oeste e Nordeste do Brasil, em particular, em Brasília (Sobradinho) e Sergipe (Aracaju), através da criação e aplicação de um modelo formativo baseado em competências digitais e informacionais em uma amostra significativa de alunos (em contextos informais de ensino).

Relatório Estado da Banda Larga 2019, produzido pela Comissão de Banda Larga das Nações Unidas⁵³, no mundo 51% da população, 4,1 bilhões de pessoas acessa a Internet, no Brasil⁵⁴ (Agência Brasil, 2020) são 134 milhões de usuários de internet. Embora esses números continuem a crescer de modo exponencial, registra-se uma lacuna digital - geradora de um hiato social - não apenas por falta de acessibilidade, mas também pelo peso significativo referente à falta das habilidades digitais.

Inevitavelmente o percurso a ser seguido para a infoinclusão social perpassa pela infraestrutura tecnológica com vistas à equidade de acesso às TDIC e à internet, com isso, as práticas de aquisição de informação passaram a ser um dos grandes desafios da educação e ter lugar privilegiado entre as preocupações da Sociedade da Informação e do Conhecimento. Portanto, não é de ontem a necessidade de elaboração de políticas públicas e programas que venham a colocar à disposição dos sujeitos recursos, objetivando a aquisição de habilidade e domínio de saber definir as necessidades informacionais, de localizar, acessar, organizar, apreender, avaliar, comunicar e difundir a informação de modo ético, nas demandas surgidas no seio da cotidianidade individual e coletiva.

A competência informacional desejada está para além do aprendizado básico de hardware e software, ela é proveniente da capacidade humana de distinguir distintas situações que vão desde a ruptura causada no processo de decodificação da informação, a partir da hipertextualidade do suporte digital às “novas alfabetizações” ou “multialfabetizações” para que as aprendizagens se atualizem e se renovem, tendo em vista acompanhar as transformações do mundo da vida.

Desta forma, o ‘hiato social’, acima descrito, é compreendido como o abismo que as tecnologias causam no agravo às desigualdades socioeconômicas, ao exigir maior e melhor qualificação das pessoas, quando não existe equidade no acesso à rede/conectividade e na posse do dispositivo eletrônico. A análise global da União Internacional de Telecomunicações (UIT), chama atenção não só ao preço dos serviços, segundo relatório, o baixo nível de instrução e falta de conteúdo

⁵³ Disponível para consulta eletrônica em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1693711>

⁵⁴ Disponível para consulta eletrônica em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta>

relevante nas línguas locais, além da falta de habilidade de informática e conectividade de qualidade são fortes influenciadores⁵⁵.

Esse são fatores decisivos para se pensar as ‘novas alfabetizações’ (Lankshear & Knobel, 2006) que apontam mudanças no modo como se produz conhecimento e como se percebe e se apreende a ‘aprendizagem social’ conceito gerado, a partir das teorias baseadas no construtivismo e no socioconstrutivismo que parte do entendimento que toda construção de conhecimento é uma interação ativa com o mundo e com o outro. Neste sentido, o conceito de aprendizagem social ressalta que, “a perspectiva que enfatizamos enfoca muito mais como nós aprendemos, não simplesmente o que aprendemos”⁵⁶, (Lankshear & Knobel, 2015, p.93). Aproxima-se desta perspectiva as ‘multialfabetizações’ (Cope & Klantzis, 2013)⁵⁷ e a compreensão de que as alfabetizações convencionais não têm dado conta da formação dos sujeitos, assim como não têm sido suficientes para o exercício da prática social.

As ‘multialfabetizações’ incidem sobre a ampliação dos repertórios de habilidade e competências dos sujeitos, a concepção de Cope & Klantzis (2013) aponta caminhos para novas formas de aprendizagens, uma vez que as necessidades de busca de conhecimento já não são as mesmas, assim como os suportes e recursos diversificaram. Estamos imersos em um cenário de fronteiras com linhas tênues entre o virtual e o real, hábitos e modos outros de interação que em nada nos faz lembrar as reuniões nas esquinas de nossas ruas onde nos encontrávamos para conversar.

[...] quando as tecnologias do significado mudam com tanta rapidez, não pode haver um conjunto único de padrões ou habilidades que constituam o objetivo da aprendizagem linguística[...] decidimos usar o termo multialfabetizações para enfatizar a crescente diversidade das realidades locais e da conectividade global. (The New London Group, 1996, p.64).

Nesta perspectiva, parece-nos fundamental repensar a educação, uma vez que a abundância de sentidos traz novos desafios para não apenas a sala de aula, mas para vida, entender o contexto, para as práticas de alfabetização que possibilitem uma leitura aberta acerca dos fenômenos que norteiam os autores. Dessa forma, reconhecem que, para tanto, é necessário ressignificar a linguagem, a partir de seus usos e práticas sociais, redescobrir a escrita numa perspectiva

⁵⁵ Disponível para consulta eletrônica em: <https://news.un.org/pt/story/2020/05/1714012>

⁵⁶ Disponível para consulta no endereço eletrônico: [file:///C:/Users/Professor/Downloads/90085-Texto%20do%20artigo-169906-1-10-20150511%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Professor/Downloads/90085-Texto%20do%20artigo-169906-1-10-20150511%20(1).pdf)

⁵⁷ Disponível para consulta eletrônica em: <https://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>

sociológica, antropológica e sociocultural. As ‘Novas Alfabetizações’ e as ‘Multialfabetizações’ têm muitas aproximações mais alinhadas com ambientes informacionais complexos, e se relacionam intrinsecamente quando se identifica a importância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como elemento fundante para as aprendizagens e participação efetiva do sujeito no mundo globalizado e desterritorializado, onde as fronteiras de tempo e espaço impõem a escola desafio sem precedentes.

Incidem sobre as considerações acima expressas, o imperativo de outras tantas alfabetizações, e destas, a tecnológica se destaca pelo necessário domínio que o cidadão – aprendente e educador - deve ter para estar inserido de modo considerável na Sociedade da Informação onde a comunicação é feita sobretudo digitalmente. As demandas por inclusão digital perpassam pelos serviços básicos – instituição financeira, saúde, ensino, egov. - automatizados disponibilizados ao cidadão (pouco tecnológico), assim como a utilização de espaços específicos de construção de conhecimento, a exemplo das bibliotecas que têm investido de modo geral sob a ótica e necessidades do usuário, tudo isto não apenas pelo valor de mercado da informação tida como bem de produção, mas ao levar em conta o elevado padrão das tecnologias e a necessidade de aprendizagem relacionada aos dispositivos eletrônicos. Nesta perspectiva, a educação e estudo de usuários tem procurado proporcionar um novo modo de comportamento diante dos usos da biblioteca, a partir dos dispositivos computacionais e informáticos.

CAPÍTULO 3

MODELOS TEÓRICOS PARA A APRENDIZAGEM E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DIGITAIS PARA DESENVOLVIMENTO HUMANO, INCLUSÃO SOCIAL, CIDADANIA E TRABALHO.

3.1. Modelos com base em técnicas de pesquisa de informações

De modo geral, nos estudos sobre aprendizagens, a variedade de correntes teóricas, que tracejam sobre modelos teóricos em ciência da informação, tem sido destinada à aquisição de novos conhecimentos, representação e entendimento da realidade. A criação de modelos teóricos tem sido uma constante em busca de esclarecer os novos conhecimentos que se acumulam, dos novos fenômenos e eventos que se insinuam possibilitando representações da real natureza das coisas.

Para Sayão (2002, p.2) um modelo é uma criação cultural, um “mentefato”, destinada a representar uma realidade, ou alguns dos aspectos, a fim de torná-los descritíveis qualitativa e quantitativamente e, algumas vezes, observáveis. A existência de modelos jaz na impossibilidade cultural de descrever os objetos com perfeição, esgotando as possibilidades de sua observação. [...] Não sendo transparente para o homem, o mundo se lhe apresenta como um permanente desafio à sua descrição.

Aportel (1991, p. 31) se aproxima consideravelmente da perspectiva de Sayão, embora haja em sua descrição a pormenorização dos aspectos, para este autor os modelos são necessários por constituírem uma ponte entre os níveis da observação e o teórico e tratam da simplificação, redução, concretização, experimentação, ação, extensão, globalização, explicação e formação da teoria. Assim, cogita-se em orientar procedimentos que reduzam a complexidade e detalhem os dados para melhor visualização e compreensão, análise a apropriação dos conceitos e os progressos, intencionando torná-los descritíveis qualitativa e quantitativamente, deste modo, surgem modelos que, por natureza buscam propor padrões de comportamentos futuros advindos de práticas de campos específicos do saber, a partir da descoberta de fatos e tendências desconhecidos.

Ponderando os fenômenos relacionados à informação, a dialogicidade existente entre a educação e a ciência da informação se constitui fator relevante para a efetiva aproximação de aspectos que vão desde intenções, necessidades e objetivos a contextos e áreas de concentração. Um modelo teórico-aplicativo não se limita somente enquanto recurso metodológico, constitui-se em instrumento de análise explanatória repletos de conexões entre percepções e saberes, que além da mensuração quantificável e qualitativa apresentados em indicadores de resultados, buscam privilegiar na aplicação de seus modelos os aspectos cognitivos. Neste âmbito, “a compreensão dos processos e arranjos sociais complexos que moldam as informações” (Lloyd, 2020, p.1) passa a garantir o posicionamento do sujeito diante da informação como pressuposto fundamental para assegurar que os modelos não se perpetuem *Ad infinitum*.

O pensamento de Lloyd (2007, p.2) sugere o quanto a complexidade das experiências vividas demanda das competências informacionais expedientes implicativos das práticas profissionais. Para esta autora, o letramento da informação é constituído pelas ligações que existem entre as pessoas, obras de arte, textos e experiências corporais, a competência em informação é o somatório do sujeito e das relações deste estabelecidas com o entorno. A reconceitualização do conceito por Lloyd (2007, p.) caracteriza a competência em informação como um processo sociocultural e corporal complexo, o qual se constitui por meio de grande quantidade de informações.

Comumente elaborados na esfera das organizações educacionais, estruturados e viabilizados por bibliotecários, os modelos surgem, a partir dos estudos de comportamento informacional (*information behavior*). Nesta instância, está presente a individualização do pensar, sentir e agir em resposta às necessidades de informação, mesmo que exista a interferência do contexto. Os modelos, de modo geral, estão relacionados à construção de práticas inclusivas, visam a redução das condições proibitivas que impossibilitam o sujeito e sua inserção na sociedade, no mundo do trabalho e no exercício cidadão.

Baseada em Savolainen (2007), Coimbra (2008, p 19) nos chama atenção para os modelos surgidos nos estudos do comportamento informacional, estes, apesar de relevantes, não são capazes de abarcar a totalidade dos fenômenos possíveis na interação entre sujeitos e informação. Assim, apontam para uma nova perspectiva das Práticas Informacionais que reconhece a prioridade dos fatores sociais e culturais relativos ao indivíduo no que diz respeito ao como e o porquê da atividade informacional. “[...] os processos de procura e uso de

informação são constituídos social e dialogicamente, em vez de estarem baseados em ideias e motivos dos atores individuais” (Savolainen, 2007:122).

No caso específico desta investigação, os modelos teóricos, ora apresentamos, são um misto localizado em meio as duas dimensões - comportamentos e práticas informacionais - já que os modelos apresentados a seguir servem de escopo para novas possibilidades moldais. A escolha por modelos que se aproximassem e se adequassem a esta investigação exigiu certa dedicação, pois os modelos a serem selecionados deveriam ter a plasticidade necessária para servirem, tanto ao espaço escolar quanto ao *não formal* de aprendizagens, assim como contemplar um sujeito jovem e vulnerável socioeconomicamente. Optamos por escolher modelos que em proximidade com as práticas de alfabetização informacional do ILBJ pudessem nos auxiliar na melhoria do trabalho já desenvolvido.

Os modelos teóricos expostos, a seguir, promovem o ensino-aprendizagem de habilidades fundamentais para a solução de problemas de informação, ao longo da vida, são ações formativas com contornos variados, direcionados a um público e formação específicos e não específicos. É crescente o número de iniciativas voltadas para práticas formativas de Alfabetização Informacional, a capacidade de localizar, selecionar e regular a informação bem como sua comunicação se institui entre as capacidades mais urgentes a serem adquiridas para melhoria da competência digital dos cidadãos.

Um modelo de alfabetização informacional é uma estrutura teórica que tenta apresentar o nível de competências necessárias para uma pessoa adquirir as habilidades que a tornam alfabetizada em informações em um determinado estágio evolutivo. O desenvolvimento operacional desses modelos é realizado por meio de normas, compostas por listas de categorias, que descrevem a natureza e escopo de cada uma dessas construções⁵⁸. (Cuevas Cervero 2007b, p.133-134).

A Alfabetização Informacional e a Competência em Informação são duas faces de uma mesma moeda, convergem para que os processos sociais contemporâneos provenientes dos atos formativos de ALFIN sejam alcançados. A década de 80 do século XX é um marco para o surgimento de modelos teóricos relacionados a processos de alfabetização de informações, o

⁵⁸ Traduzido do original: Un modelo de alfabetización informacional es un marco teórico que trata de presentar el nivel de competencias necesario para que una persona adquiriera las habilidades que le hagan ser alfabetizado en información en un determinado estadio evolutivo. El desarrollo operativo de estos modelos se lleva a cabo a través de normas, conformadas en listados de categorías, que describen la naturaleza y el alcance que presenta cada uno de esos constructos.

Big6⁵⁹, disponibilizado em um portal Big six Skills, Information Literacy for the Information Age com diferentes seções sobre habilidades é tido como pioneiro, trata-se de um modelo de seis estágios para ajudar pessoas, resolver problemas ou tomar decisões usando informações, criação de Eisenberg e Berkowitz - com licença original em 1987 - é possível de ser adaptado a níveis escolares diferentes e a processos de ensino-aprendizagem *não formal*. Abaixo descrição dos seis estágios de Eisenberg e Berkowitz para desenvolvimento de habilidades informacionais.

Ação	Desdobramento/Indicadores
1. Definir tarefa	1.1. Defina o problema de informação; 1.2. Identifique as informações necessárias (para completar a tarefa).
2. Identificar estratégias de pesquisa: informações adequadas às necessidades.	2.1. Determine a coleção de recursos possíveis (Abundância de Ideias); 2.2. Avalie os diferentes recursos possíveis para determinar as prioridades (selecionar os melhores recursos);
3. Localização e acesso	3.1. Localizar recursos; 3.2. Encontrar informações nos recursos
4. Uso da informação	4.1. Compreender a informação de um recurso; 4.2. Extrair a informação relevante de um recurso
5. Síntese	5.1. Organizar as informações em vários recursos; 5.2. Apresente as informações.
6. Avaliação	6.1. Julgar o produto (eficácia); 6.2. Julgar o processo de problemas de informação (eficiência).

Tabela 19- Estágios de Desenvolvimento de Habilidades Informacionais

Fonte: Elaboração da autora, com base em Eisenberg e Berkowitz (1987) maio de 2020

Os modelos que aparecem a seguir desenvolvem-se orientados pelos mesmos propósitos, são similares enquanto método científico e coincidem em suas etapas alterando tão somente as estratégias de execução, a exemplo do modelo Annette Lamb (1990) 8WS⁶⁰ que se inicia com o questionamento dos alunos, estes, condutores e protagonista do processo.

Ação	Desdobramento/ Indicadores
1. Watching - Explorar	Definição do Tema
2. Wondering - Questionar	Identificar problemas e formular perguntas
3. Webbing - Buscar	Pesquisar e seleccionar os recursos que são relevantes

⁵⁹ Disponível para consulta no endereço eletrônico <https://thebig6.org/> . O Big6 é um processo de alfabetização de informações, um processo de pesquisa e um processo de investigação porque descreve a forma como completamos atribuições e resolvemos problemas em qualquer situação.

⁶⁰ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://eduscapes.com/wp/seminar-on-literature-for-youth/>

4. Wiggling - Avaliar	Avaliação de conteúdo
5. Weaving - Tecer	Analisar e sintetizar a informação
6. Wrapping - Criar	Criação de ideias e soluções
7. Waving - Comunicar	Apresentar o Trabalho
8. Wishing - Valorar	Avaliar e refletir sobre o processo

Tabela 20- Modelo de Desenvolvimento de Habilidades Informacionais – 8WS

Fonte: Elaboração da autora, base em Annette Lamb (1990) maio de 2020

Kuhlthau, em 1996, ao elaborar um modelo de processo de busca por informação para a aprendizagem, considera que a subjetividade do aluno encontra-se associado a cada uma das sete ações propostas. Nessa perspectiva, pensar o comportamento informacional – resultado do reconhecimento de alguma necessidade de informação – é necessário por este está intrinsecamente relacionado ao contexto situacional, problemas na busca da informação, redução da incerteza, estados cognitivos e afetivos quanto às sucessivas buscas e conseqüentemente nas questões de estilos cognitivos (Beaulieu, 2003, p. 245), habita, nesse modelo teórico-aplicativo, o sentimento como aspecto fundante na obtenção de um melhor grau de aprendizagem.

Ação	Desdobramento/Indicadores
1. Iniciação	1.1. Identifica a necessidade de informação; 1.2. Sentimento associado à incerteza
2. Seleção	2.1. Selecionar um tema; 2.2. O sentimento associado é de interesse
3. Exploração	3.1. Exploração de recursos; 3.2. O sentimento associado é de confusão
4. Formulação	4.1. Delimitação do tema; 4.2. Sentimento associado é de clareza
5. Coleta de Informação	5.1. Seleção da informação; 5.2. Sentimento associado é confiança
6. Apresentação	6.1. Conclusão da busca por informação; 6.2. Sentimento associado é de satisfação ou desencanto.
7. Avaliação	7.1. Avaliação do processo

Tabela 21- Modelo Kuhlthau de processo de busca por informação

Fonte: Elaboração da autora, base em Kuhlthau (1996) maio de 2020

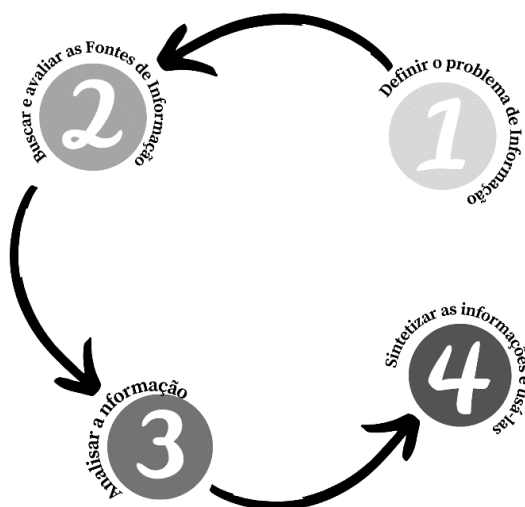
Os modelos acima descritos são pioneiros e, por este motivo, servem de base para subsequentes padrões que com o tempo surgem. Chamamos atenção para dois modelos um na Colômbia, o modelo Gavilán⁶¹ (2006) criado pela Fundação Gabriel Piedrahita Uribe que utiliza os modelos

⁶¹ Disponível para consulta eletrônica em: <http://www.eduteka.org/modulos/1/150>

Big6 e OSLA⁶² como guia e centraliza no uso eficaz da Internet como principal fonte de informação. No Brasil, destacamos o modelo de Competências Infocomunicacionais de Borges (2018), modelo que privilegia a comunicação - habilidades para interagir e relacionar-se - como aspecto essencial aos atos formativos em ALFIN com vistas à competência infocomunicacionais.

O modelo de Gavilán se desenvolve, a partir de quatro etapas, estas indicam e abordam habilidades a serem alcançadas pelo aprendente. Cada uma destas etapas se subdividem, indicam conhecimentos e habilidades a serem postas em prática como exigência para seu desenvolvimento, com vistas a resolução de problemas em informação.

Quatro etapas do Modelo de Gavilán



Fonte: Com base no Modelo de Gavilán. Elaboração da autora maio 2020

Figura 12- Esquema do Modelo de Gavilán

Fonte: Elaboração da autora, com base no Modelo de Gavilán, 2020

Muito usado na educação, o principal objetivo do modelo é coletar e aplicar informações e além, de modo prático, concentrar o processo de coleta de informações. Conforme pode ser observado abaixo a descrição das etapas e suas respectivas subdivisões,

Etapas	Subetapas
--------	-----------

⁶² Disponível para consulta eletrônica em: <https://sites.google.com/site/losbibliotecarios/modelo-big-y-modelo-osla>. O modelo OSLA - Ontario School Library Association Information Studies, consiste em um método que permite criar diferentes tipos de propostas na gestão da informação, o seu principal objetivo é a realização de atividades de forma a desenvolver a gestão da informação e que esta seja feita de forma segura, desenvolvido a partir de quatro etapas e dezesseis Subetapas.

Etapa 1: Definir o problema de informação, bem como o que precisa ser investigado para resolvê-lo.	Subetapa-1a: Faça uma pergunta inicial. Subetapa-1b: Analise a pergunta inicial. Subetapa-1c: Construir um plano de pesquisa. Subetapa-1d: Faça subquestões. Subetapa-1e: Avaliação da etapa 1.
Etapa 2: Pesquisar e avaliar as fontes de informação	Subetapa-2a: Identifique e selecione as fontes de informação mais adequadas. Subetapa-2b: Acesse as fontes de informação selecionadas. Subetapa-2c: Avalie as fontes encontradas. Subetapa-2d: Avaliação da etapa 2.
Etapa 3: Analisar as informações	Subetapa-3a: Escolha as informações mais adequadas para resolver as questões secundárias. Subetapa-3b: Leia, compreenda, compare e avalie as informações selecionadas. Subetapa-3c: Responda às perguntas secundárias. Subetapa-3d: Avaliação da etapa 3.
Etapa 4: Sintetizar as informações e usá-las	Subetapa-4a: Resolva a questão inicial. Subetapa 4b: Faça um produto específico. Subetapa-4c: Comunique os resultados da investigação. Subetapa-4d: Avaliação da etapa 4 e do processo.

Tabela 22 - Etapas e Subetapas do Modelo de Gavilán

Fonte: Elaboração da autora, com base no modelo Gavilán, maio de 2020

No Brasil, a maioria dos modelos estão direcionados, quase que, exclusivamente para o ensino superior, mais especificamente para o aluno de graduação e investiga prioritariamente acerca do nível de competência que este tem em lidar com a informação de modo geral. O modelo criado por Borges (2018) nos chama atenção principalmente por ter sido desenvolvido, a partir da inserção da comunicação em seu escopo, fator que, segundo a própria autora, não havia sido explorado em sua singularidade, já que a capacidade de comunicar a informação é inerente em suas principais definições (Borges, 2018, p.124).

O modelo criado por Borges (2018), para além das bases comuns aos demais modelos já existentes, passa a privilegiar a comunicação como aspecto essencial aos atos formativos de ALFIN. Nesta perspectiva, faz referência a concepção de Reedy e Goodfellow (2012, Apud: Borges, 2018, p. 63), de acordo com estes autores, “a alfabetização digital e informacional engloba a comunicação, o trabalho colaborativo, o respeito e a consciência social com enfoque nos ambientes digitais, assim como a responsabilidade social na criação e compartilhamento de informações.”

O modelo passa a ter uma constituição diferenciada, uma vez que, consiste na relação entre as Competências em Informação (conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenhar atividades relacionadas com a busca, uso, interpretação e a produção de informação e conhecimento), Competência em Comunicação (capacidade de desenvolver relacionamentos

interpessoais necessários para o intercâmbio de enunciados e discursos baseados em linguagem, gestos, ícones etc. (Macedo, Apud: Borges et al., 2012) e a Competência Operacionais (necessárias para um uso discricionário e eficaz das possibilidades de informação e comunicação, através de dispositivos e recursos eletrônicos). Nesta perspectiva, de acordo com Borges (2013) “a convergência e interrelação entre competência em informação e em comunicação leva a expressão ‘competências infocomunicacionais’.

No Tabela 23 abaixo, a pesquisadora estabelece as três competências necessárias que não divergem em propósito da maioria das ações formativas analisadas, entretanto avança significativamente em detalhamento em relação as demais. A proposta formativa⁶³ de Borges (2011) contribui para o fortalecimento das competências informacionais adquiridas ao estabelecer indicadores conforme pode ser observado a seguir,

Competências	Componentes O usuário sabe ou é capaz de...	Indicadores O usuário...
Operacionais	1 Operar computadores e artefatos eletrônicos	1.1. Reconhece a representação do sistema comunicada pela interface (ícones, pastas, programas etc.); 1.2. Compreende a função de cada ferramenta e seus Componentes; 1.3. Personaliza as funções de uma ferramenta de acordo com suas necessidades.
	2 Operar um navegador na internet	2.1. Abre sítios eletrônicos com a entrada de uma nova URL; 2.2. Usa os botões do browser adequadamente para retroceder, avançar, abrir novos separadores, abrir novas páginas etc.; 2.3. Abre, salva e imprime arquivos em vários formatos.
	3 Operar motores De busca de informação	3.1. Insere termos de busca no campo adequado; 3.2. Executa uma operação de busca; 3.3. Abre os resultados, a partir de uma lista;
	4 Operar mecanismos de comunicação	4.1. Reconhece mecanismos de comunicação disponíveis através da internet; 4.2. Cria um perfil de utilizador; 4.3. Recebe, abre e envia arquivos anexados.
	5 Operar recursos para produção de conteúdo	5.1. Preenche campos adequadamente; 5.2. Submete informações.
	6 Perceber a necessidade de informação	6.1. Percebe que seu problemas é passível de ser solucionado com informação; 6.2. Conhece as principais fontes de informação de acordo com suas necessidades(banco de dados, sítios eletrônicos especializados, motores de busca. 7.1. Escolhe um sistema de busca adequado ao tipo de informação necessária;

⁶³ Disponível no endereço eletrônico: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/5558> Proposta elaborada a partir de sua tese de doutoramento

Informacionais	7 Acessar Informação	7.2. Traduz a necessidade de informação para uma terminologia de busca; 7.3. Compreende os diferentes formatos de informação; 7.4. Compreende diferentes formatos de informação
	8 Avaliar a informação	8.1. Compreende e interpreta as informações recuperadas; 8.2. Avalia as informações quanto a aspectos como pertinência, confiabilidade, correção e veracidade; 8.3. Verificar as fontes quanto à fidedignidade; 8.4. Diferencia informação factual de opinião; 8.5. Seleciona informação pertinente.
	9 Inter-relaciona peças de informação	9.1. Compara informações entre si e com o conhecimento prévio; 9.2. Mantém um senso de orientação entre as várias fontes; 9.3. Resume a informação; 9.4. Organiza a informação de forma a recuperá-la para um uso atual e futuro.
	10 Criar conteúdo	10.1. Demonstra capacidade de seleção e reaproveitamento do conteúdo, considerando aspectos éticos e legais; 10.2. Cria e disponibiliza productos informacionais (vídeos, audios, imagens, textos etc.) em ambientes digitais.
Comunicacionais	11 Estabelecer comunicação	11.1. Compreender e responder as mensagens recebidas; 11.2. Conseguir expressar as ideias; 11.3. Adequar a mensagem e o meio, considerando as características do receptor; 11.4. Propiciar que o receptor tenha oportunidade de resposta.
	12 Criar laços sociais	12.1. Participa em redes e comunidades virtuais de acordo com seus interesses; 12.2. Compartilha informações, vivências, experiências (em redes sociais on-line, wikis, blogs, fóruns etc.)
	13 Construir conhecimento em colaboração	13.1. Mobiliza as redes sociais para conseguir ajuda quando precisa; 13.2. Consegue trabalhar em cooperação via Rede; 13.3. Contribui com seu próprio conhecimento; 13.4. Argumenta e defende opiniões.
	14 Avaliar a comunicação	14.1. Discrimina mensagens indesejáveis, como spams e virus; 14.2. Julga questões de privacidade e segurança antes de disponibilizar informações; 14.3. Compreende as consequências de uma publicação on-line; 14.4. Considera aspectos legais e éticos da comunicação; Avalia a própria comunicação.

Tabela 23- Modelo de Competências Informacionais

Fonte: Síntese elaborada por Borges 2011

O detalhamento da proposta formativa de Borges (2011) contribui de modo significativo para análise dos modelos teórico-aplicativo a que nos propomos neste capítulo, dado o lócus e perfil da juventude analisada. A autora, a partir de seu quadro síntese, estabelece ações que vão além

das clássicas estabelecidas e ao definir os indicadores minuciosamente descreve as necessidades que devem ser exigidas, analisadas e avaliadas.

Os indicadores estabelecidos por esta autora nos afiança um ato formativo cuidadoso e qualitativo, já que a percepção trazida pelo instrumento de análise/avaliação desta investigação nos apresenta, de modo geral, as dificuldades inerentes - ao grupo inquirido - nas habilidades de busca, elaboração de estratégias, utilização de ferramentas de pesquisa, manuseio com os procedimentos básicos de acessar e fazer uso competente da informação.

Observamos, resguardadas as singularidades de cada ano analisado (2016-2017-2018-2019) e do total de 2.573, jovens inquiridos na seção aprendizagem que a Alfabetização Informacional é fugaz e a competência informacional permanece longe do desejável para que sejam alcançados resultados satisfatórios quanto às necessidades comunicacionais, digitais e informacionais que se apresentam. Consta-se no instrumento – questionário online - utilizado para a construção dos dados a serem analisados baixo do hábito de leitura, que a fragilidade apresentada tem muito a ver com o baixo índice de leitura,

Ações	2016	2017	2018	2019
Se acham competentes em Informação	87%	88%	87%	86%
O tipo de informação que mais busca - estudos/pesquisa	32%	29%	31%	27%
‘Não’ conhece a Lei de Acesso a Informação Pública - LAI	73%	71%	69%	69%
‘Nunca’ visitou um portal de acesso à informação do governo brasileiro na web?	35%	39%	42%	44%

Tabela 24- Fragilidade na competência informacional adquirida

Fonte: Elaboração própria, Questionários online Instituto Luciano Barreto Júnior.

O déficit digital em sentido *lato* é uma realidade com contornos diversos. É de se verificar que, a insegurança, quanto à competência, é exposta ao se considerarem competentes em informação ao tempo em que não conhecem a Lei de Acesso a Informação Pública-LAI (Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011) ou nunca visitou um portal de acesso à informação do governo brasileiro na web, embora o tipo de informação de maior busca seja estudos e pesquisa.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE com base no relatório Leitores do Século 21 - Desenvolvendo Habilidades de Alfabetização em um Mundo Digital, divulgado em maio de 2021, constata que 67% dos estudantes brasileiros com 15 anos avaliados

no PISA de 2018, não diferenciam fatos de opiniões, são quase sete a cada dez estudantes. Este índice de 67% está acima da média registrada em estudantes de outros 79 países analisados pela organização, que é de 53%, o relatório nos lembra ainda as implicações para a educação e a cidadania. O fato de estar imerso cotidianamente nas tecnologias digitais de informação e comunicação não faz desse jovem um competente digital, não o torna habilitado a utilizar a internet e a informação de modo consciente e eficiente.

Cumpre-nos assinalar a formação⁶⁴ em Competência Informacional ministrada por Cuevas Cervero (2015), com vistas às práticas de cidadania baseada no Modelo Ideias, no quadro 36 apresenta-se o conteúdo de tal formação, a autora salienta que, além da educação e do conhecimento exige-se o desenvolvimento de atitudes, compromisso social e um processo de transformação que permite melhorar a vida dos mais desfavorecidos (Cuevas Cervero, 2011, p.51).

O modelo Ideias é formativo e avaliativo, criado para área de saúde, indicado para a aprendizagem permanente do Agente Comunitário de Saúde (ACS), excede seu âmbito de origem para outros tantos programas de inclusão baseados em competências digitais, informacionais e sociais. É um projeto de investigação de inclusão digital e de Alfabetização Informacional para a Saúde, financiado pela Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID), em cooperação com a Universidade Nacional de Brasília e a Universidade Complutense de Madrid e coordenado por Simeão e Cuevas-Cerveró (2000). Este modelo foi testado e desenvolvido no Nordeste do Brasil através do Projeto de Inclusão Digital dos Agentes Comunitário de Saúde em Sergipe.

Segundo Cuevas-Cerveró (2010, p.240-242), o modelo intenciona ajudar na melhoria da qualidade da aprendizagem em ambientes não formais, a educação e saúde, a educação informacional e a formação tecnológica se mesclam privilegiando os aspectos éticos: ética das TIC, ética da informação, compromisso social (uso social da informação e ética da mudança. Com o objetivo de contribuir para a inclusão digital através da formação em habilidades

⁶⁴ Esta formação ministrada em maio de 2015 se constitui a primeira etapa da formação direcionada aos educadores sociais tendo em vista o desenvolvimento do Projeto de Inclusão cidadã: formação para o acesso à informação e aos serviços públicos, como objetivo a formação em Competências Informacionais para Cidadania. Contribuir para a melhoria dos processos de inclusão dos cidadãos na sociedade da informação nas áreas social e economicamente desfavorecidas no Centro-Oeste e Nordeste do Brasil, em particular, em Brasília (Sobradinho) e Sergipe (Aracaju), em proposta a internacionalização de ações entre Universidade de Brasília, a Universidad Tiradentes de Aracaju e a Universidad Complutense de Madrid.

informacionais, digitais e sociais estruturado em quatro categorias, inclui dezoito parâmetros e cinquenta e quatro indicadores associados a cada parâmetro e categoria. Descrição das categorias do modelo IDEIAS na tabela 25 abaixo,

MODELO DE INCLUSÃO DIGITAL E DE INFORMAÇÕES ORIENTADO PARA A SAÚDE			
Descrição das categorias			
Habilidades	Conhecimentos	Atitudes	Impacto Social
I Inclusão Digital (Alfabetização Digital) Concentra-se em habilidades digitais	II Inclusão informativa (ALFIN) Concentra-se em competências informacionais	III Inclusão social Aprendizagem para o desenvolvimento da cidadania: integração social de cidadãos alfabetizados digital e informacional.	IV Saúde Impacto do programa na saúde dos cidadãos Socialmente desfavorecidos
Acesso às TIC	Acesso à Informação	Autonomia na aprendizagem	Mudanças sociais vivenciadas (individual e coletivamente)
Uso das TIC	Uso da Informação	Uso efetivo das redes sociais para saúde	Utilidade social
Leitura Digital	Leitura de informações (habilidades de leitura)	Relacionamento ideal com instituições de saúde	Efeito multiplicador
Redes Digitais	Produção e comunicação da Informação	Comunicação (social e intercultural)	Evolução dos cenários sociais
Avaliação das TIC	Avaliação da Informação	Atitude crítica em relação à informação	Perspectiva crítica (deficiências detectadas no programa)
Ética da TIC	Ética da Informação	Compromisso social (uso social da informação)	Perspectiva ideológica (ética da mudança)

Tabela 25- Modelo de inclusão digital e informacional voltado para a saúde (Ideias)

Fonte: “IDEIAS inclusión digital y educación informacional para salud” (Cuevas-Cerveró, 2009)

O principal objetivo desse modelo é contribuir para a inclusão digital, por meio da formação em habilidades informacionais, digitais, sociais e de leitura relacionadas à informação em saúde. O IDEIAS está estruturado em quatro categorias que são: inclusão digital (competências), inclusão informacional (conhecimento), inclusão social (atitudes) e impacto social, este último refere-se ao impacto social do programa na saúde da comunidade. Também inclui 18 parâmetros e 54 indicadores associados a cada parâmetro dentro de cada categoria.

INDICADORES PARA INCLUSÃO DIGITAL E INFORMAÇÕES ORIENTADAS PARA A SAÚDE		
Habilidades	Conhecimentos	Atitudes
I Inclusão Digital	II Inclusão Informacional	III Inclusão social
Acesso às TIC	Acesso à informação	Autonomia na aprendizagem

Acesso e distinção de software de automação (auto-serviço); Usos de programas Acesso à Internet; Usos de ferramentas pesquisa e recuperação de informação.	Reconhecer a necessidade de informação; Identificar as fontes de informação; Uso de estratégias para localizar a informação.	Consultas em bibliotecas virtuais; Consultas de recursos especializado na rede; Leitura de documentos em rede digital
Uso das TIC	Uso da Informação	Uso eficaz da mídia social
1. Gestão de conteúdos (Blogs...); Seleção de canais e alertas de informação especializada; Uso de plataformas de ensino-aprendizagem (e-learning)	Organização da Informação; Integração da nova informação com o acervo pessoal; Aplicar a informação incorporada para resolução de problemas.	Frequência de consultas relacionadas à saúde na rede; Variedade de recursos utilizados; Inscrição em grupos relacionados à saúde na redes (associações, fóruns de discussão, listas de distribuição, redes sociais, etc)
Leitura Digital	Leitura da Informação	Comunicação com Instituições
Habilidades para navegar textos com hiperlinks; Leitura em dispositivos eletrônicos diversos; Uso de sistemas de pesquisa avançado.	Compreensão da informação; Leitura e distintos formatos e suportes; Leitura com distintas finalidades (Ócio, aprendizagem, trabalho)	Conhecimento da rede de saúde Conhecimento e uso de documentos institucionais relacionados à saúde (folhetos, relatórios, estudos, etc.); Conhecimento de programas e atividades de saúde.
Redes Digitais	Produção e Comunicação da Informação	Comunicação (Social e Intercultural)
Uso das redes sociais no âmbito da saúde; Habilidade para trabalho em colaboração; Participação em comunidades virtuais.	Comunicação da Informação; Cooperação na produção de conhecimento; Geração de conhecimento a partir da informação incorporada e apreendida.	Elaboração de informações básicas de saúde; Difusão de informações sanitárias; Organização de atividades (palestras, conferências, workshops, etc)
Avaliação das TIC	Avaliação da Informação	Atitude crítica diante da informação
Avaliação da facilidade de acesso e conectividade; Avaliação do uso de TIC; Atualização e manutenção das TIC.	Avaliação da pesquisa; Avaliação da qualidade dos conteúdos aprendidos; Avaliação das fontes de informação.	Reconhecimento da procedência e qualidade dos recursos; Uso dos recursos de reconhecido prestígio.
Ética das TIC	Ética da Informação	Compromisso Social
1. Uso responsável das TIC; 2. Uso de tecnologia de código aberto; 3. Compartilhar habilidades tecnológicas com a comunidade.	Interesse na informação em toda a sua diversidade (contexto, diversas fontes e culturas); Respeito aos direitos de liberdade e propriedade intelectual; Compartilhar informações com a comunidade.	1. Interesse em pertencer a associações de saúde; 2. Interesse na participação ativa na rede; 3. Interesse em ativismo online.

**Tabela 26- Indicadores de inclusão digital e informacional orientado à saúde.
Modelo Ideias**

Fonte: “IDEIAS inclusión digital y educación informacional para salud” (Cuevas, A., 2009)

Acima dispostos, os indicadores estabelecidos e trabalhados nos processos de desenvolvimento da formação para área específica de saúde estão dispostos com vistas a implicar saberes e

fazerem, considerando o entorno socioeconômico e cultural dos atores sociais envolvidos, assim como, aos impactos a estes causados. Nesta perspectiva, a informação, assim como a educação em seus processos de aprendizagens, assume uma interdisciplinaridade intrínseca que legitima, consolida e oportuniza reflexões sobre as práticas informacionais e as competências digitais adquiridas nas experiências do cotidiano.

De acordo com Cuevas-Cerveró (2010, p. 3), os grupos de indicadores estão estruturalmente relacionados, formando um modelo holístico que integra as dimensões digital, informacional e social na mesma ordem de categorias. Isso requer que cada indicador seja relacionado na estrutura a todos aqueles em sua categoria e iguale os indicadores em seu nível de importância no conjunto.

A exposição do Modelo Ideias ora se faz, não por mera coincidência, não se dá ao acaso, posto que suas categorias e indicadores serviram para nortear o processo de ALFIN do Instituto, a partir da vivência desta autora no Projeto de Inclusão Digital dos Agentes Comunitário de Saúde em Sergipe⁶⁵ em 2009 no qual participou como pesquisadora/colaboradora. O projeto envolveu quatro municípios com Curso de Introdução à Informática e Oficina *online* de ALFIN ministradas aos ACS.

O que nos fez adequar o Ideias a proposta do Instituto é seu funcionamento como padrão no entendimento do programa de aprendizagem que, por sua vez, está para além do mensurar a eficácia de aprendizagem, nos possibilita a programação dos conteúdos, a partir do que o modelo propõe sem a obrigatoriedade de seguir o estabelecido pelo modelo. Desta maneira, podemos medir o nível de competências alcançadas, a partir de nossas demandas e realidade e promover a possibilidade de transformação social. Abaixo síntese da malha de conteúdos ministradas aos ACSs e aos educadores sociais do ILBJ.

Iª Etapa: Alfabetización informacional	1.1. Fundamentos teóricos; 1.2. Las competencias em información;
---	---

⁶⁵ Desenvolvido pelas Unidades de Tecnologias da Informação e Comunicação em Saúde (UTICS) e de Estudos e Pesquisa em Saúde da Família (UEPSF), do Núcleo de Estudos de Saúde Pública (NESP), do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM), da Universidade de Brasília (UnB), com a participação de docentes e discentes do Programa de Pós-Graduação stricto sensu, em Ciência da Informação, do Departamento de Ciência da Informação e Documentação e do Departamento de Saúde Coletiva, ambos da UnB, e do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação da Universidade Tiradentes, em Sergipe. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11407/1/ARTIGO_InclusaoDigitalAgentesSergipe.PDF Acesso em: 9 de janeiro de 2020.

	1.3. Modelos para la solución de problemas de información.
IIª Etapa: Alfabetización informacional e incluso social	2.1. Hacia una cultura de la información; 2.2. La participación como aprendizaje; 2.3. Democratización del acceso a la información para la ciudadanía - Etiqueta profesional
IIIª Etapa: Planificación de actividades de Alfabetización Informacional para la ciudadanía	3.1. Cómo programar actividades para la formación en competencias informacionales 3.2. Buenas prácticas de formación en competencias informacionales: a. Proyecto IDEIAS (Inclusión digital y educación informacional para salud); b. Programa de formación: ¿Buscas empleo? ; c. Programa ALFIN Senior

Tabela 27- Etapas de formação em competência informacional Cuevas Cervero

Fonte: Ementa do curso de formação ministrado no Instituto Luciano Barreto Júnior, 2020.

Identificamos no modelo Alfabetização Midiática e Informacional – MIL da UNESCO (2008), condições importantes a serem trabalhadas nas práticas informacionais a que nos propomos, esta, incorpora conhecimentos essenciais sobre as funções da mídia, das bibliotecas, dos arquivos, dos museus, da internet e de outros tantos provedores de informação, esclarece como as mídias de notícias e os provedores de informação podem cumprir efetivamente essas funções, além de fomentar o engajamento do usuário junto às mídias e aos canais de informação, assim como a aquisição das competências podem vir a prover os cidadãos com habilidades de raciocínio crítico. (UNESCO, 2013, p.14).

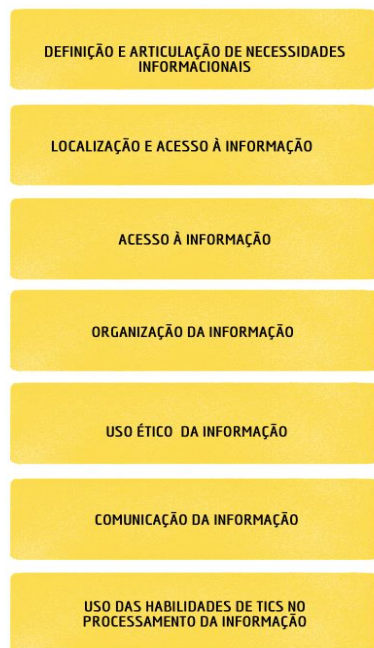


Figura 13- Alfabetização Midiática Informacional: uma proposta

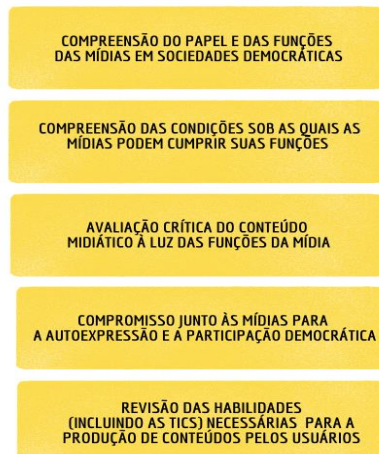
Fonte: Grizzle, A. et al. (2016, p.16)

Como pode ser observado na figura 37, a matriz conceitual reconhece a importância de todas as formas de mídia não se limitando às TIC e converge entre o digital e o analógico, já que inclui antigas e as novas mídias, assim como também as tradições orais. A combinação das áreas antes percebidas como distintas, agora em um único conceito composto impacta de modo significativo para o fortalecimento do campo, ao promover a unificação de seus elementos anteriormente trabalhados em separados. Como uma combinação de competências necessárias para vida e para o trabalho, a nova configuração conceitual alcança os almejados propósitos e objetivos, ao propor uma série de variáveis a serem usadas no desenvolvimento de indicadores tipificados e passíveis de mensuração.

ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL



ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICAS



FONTE: WILSON, CAROLYN ALFABETIZAÇÃO MÍDIÁTICA E INFORMACIONAL: CURRÍCULO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2013

Figura 14- A unificação das noções de Alfabetização

Fonte: Wilson, et al. (2013)

Uma nova alfabetização com uma visão mais integral de educação para as Mídias e para Informação surge, a partir da unificação. É um repertório único, de competências que permitem a construção de uma matriz curricular para formação de professores, para que possam em atos formativos utilizar amplamente a diversificada variedade de plataformas de mídia, gêneros e formatos. Esta unificação se constitui sem sombra de dúvida em ambiente favorável à expansão da MIL, privilegiando, tanto a esfera docente, quanto a discente. Com as metas propostas, espera-se que habilidades de ensino sejam alcançadas, elas têm que refletir as competências centrais as quais se espera que os professores tenham se apropriado e em consequência transmitam de modo fiel aos aprendentes.

O Modelo Mil é um conjunto de competências que capacita os cidadãos a acessar, recuperar, compreender, avaliar e utilizar, assim como compartilhar informações e conteúdos de mídia em todos os formatos, utilizando ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz. Esta definição encontra-se descrita no documento da UNESCO (2013, p. 22) Global Media and Information Literacy (MIL): Assessment Framework: Country Readiness and Competencies.

Os modelos até então descritos sugerem possibilidades formativas em competências informacionais, mais especificamente Cuevas-Cerveró (2014), Borges (2011), Gálivan (2006) e Media and Information Literacy – MIL (2013), estes têm sido utilizados para alicerçar as bases das práticas informacionais do ILBJ. No nosso entendimento destes modelos, situam cada passo a ser seguido pelo aprendente para a resolução de um problema de informação, apresentam-se desafiadores, mediante o perfil de nossos jovens, em similitude com o trabalho de formação em ALFIN dispensado aos educadores sociais e multiplicado entre os aprendentes desde 2011. Oportuno se torna dizer que, os modelos escolhidos contêm as competências necessárias e indicadores de avaliação passíveis de serem utilizados na concretização de nosso projeto de investigação utilizando-os após adequações.

Por fim, trazemos à luz desta investigação o modelo proposto no Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos – DigComp⁶⁶ 2.1 (Lucas, Moreira, & Moreira, A.; 2017, p.6), desenvolvido pelo Joint Research Center (JRD) no âmbito do projeto “Learning and Skills for the Digital Era”, como projeto científico e publicado pela primeira vez em 2013. É tido como referência para o desenvolvimento de estratégias e planejamento das iniciativas de competências digitais tanto a nível europeu como a nível dos Estados-Membros. O DigComp é gestado tendo em vista combater o déficit de competência digital, sensibilizar os sistemas de ensino, formação e qualificação profissional.

Há mais três trabalhos⁶⁷ gerados pela JRD o DigCompEdu direcionado a educadores, a DigCompOrg direcionado às organizações educativas e o último direcionado aos consumidores o DigCompConsumers, todos voltados para a formação. Estes quadros de referências objetivam estabelecer, em seus campos específicos, uma linguagem comum que possibilite aos cidadãos e organizações tornarem-se competentes digitalmente. Quando se diz digitalmente competente não nos limitamos a capacidade técnica de fazer uso de um dispositivo de modo funcional, alinhamos com a definição do DigComp,

um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes (incluindo, portanto, habilidades, estratégias, valores e consciência) que são necessárias ao usar as TDIC e meios de comunicação digitais para executar tarefas; resolver problemas; comunicar; gerenciar informações; colaborar; criar e compartilhar conteúdo; e construir o conhecimento de forma eficaz, eficiente, adequada,

⁶⁶ Mais informações em: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp>

⁶⁷ DigCompEdu: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu>

DigCompOrg: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg>

DigCompConsumers: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcompconsumers>

crítica, criativa, autônoma, de forma flexível, ética e reflexiva para o trabalho, o lazer, participação, aprendizagem, socialização, consumo e capacitação (FERRARI, 2013, p.37).

Em 2016, o JRC publica a versão DigComp 2.0 promovendo atualização terminológica e no modelo conceitual, sendo atualizado mais uma vez em 2017, através da versão DigComp 2.1. Inicialmente centrado em três níveis iniciais de proficiência – básico, intermediário e avançado – passa a ser ampliado e aprofundado para oito níveis e seus usos, tem em vista o aproveitamento do potencial das tecnologias digitais para inovar as práticas de educação e formação, melhor acesso à aprendizagem ao longo da vida [...]”.

Embora o modelo DigComp 2.1 não esteja direcionado unicamente as competências informacionais, ele também não faz menção à educação *não formal*, assim como em seu público alvo não seja contemplada as populações socioeconômicas vulneráveis. Há de se considerar também que a população e realidade europeia diferem enormemente da população brasileira, nosso problema se estende desde os relacionados à desigualdade digital, segundo a pesquisa TIC Domicílios 2020, apenas 43% dos domicílios urbanos brasileiros tinham computador em 2019 (ano da última pesquisa⁶⁸), no meio rural, o número caía para 18%. 71% dos domicílios urbanos contam com acesso à internet em contrapartida a 51% dos rurais.

Embora a nossa realidade se distancie significativamente em relação a situação europeia, hoje, em que os dados mostram que o acesso à internet em todas as suas modalidades está universalizado com 97.5% das casas com conexão fixa/móvel, são 727 milhões de usuários quando sua população atual é de 750 174 882⁶⁹. A União Europeia⁷⁰ com uma população de 447.299.180 de habitantes, têm acesso a internet 92% nas cidades e 89 % nas vilas e subúrbios — o acesso à Internet foi ligeiramente inferior nas zonas rurais (86 %).

Com a revelação desses dados pode-se constatar que o problema de implantação do DigComp na União Europeia não está relacionado a disponibilidade das TDIC e acesso à internet como obstáculo do desenvolvimento a competência digital. De acordo com os autores, (Lucas;Moreira;Costa, 2017, p.182) ser-se digitalmente competente, hoje em dia,

⁶⁸ Pesquisa TIC Domicílio 2019. disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123115919/resumo_executivo_tic_dom_2019.pdf Acesso em: 22 de maio de 2020

⁶⁹ Dados disponíveis em <https://countrymeters.info/pt/Europe> Acesso 6 de junho de 2021

⁷⁰ Dados disponíveis em: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Digital_economy_and_society_statistics_-_households_and_individuals/pt#Acesso_.C3.A0_Internet Acesso em: 6 de junho de 2021

não depende do acesso às tecnologias digitais, nem do saber utilizá-las, nos é lembrado por Ferrari (2013) o reconhecimento como uma das oito competências essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida pela União Europeia,

Competência digital pode ser amplamente definida como o uso confiante, crítico e criativo das TIC para atingir metas relacionadas a trabalho, empregabilidade, aprendizagem, lazer, inclusão e / ou participação em sociedade. A competência digital é uma competência chave transversal que, como tal, nos permite adquirir outras competências essenciais (por exemplo, linguagem, matemática, aprender a aprender, consciência cultural). (Ferrari, 2013, p.4).

Tais considerações nos levaram a distinguir a ampla possibilidade de adequação do DigComp a nossa realidade e ao projeto de ALFIN desenvolvido pelo Instituto, principalmente porque este tem como objetivo ser complementar à escola regular e promover ao jovem uma inclusão social que seja eficaz, eficiente, suficientemente adequada que possibilite a sua emancipação para garantia de sua participação ativa na sociedade e economia e conseqüentemente na melhoria de sua qualidade de vida. A seguir, apresentamos o DigComp 2.1, a partir de seus principais objetivos:

1. Identificar os principais componentes da Competência Digital em termos de conhecimento, habilidades e as atitudes precisam ser digitalmente competentes;
2. Desenvolver descritores de competência digital que irão alimentar uma estrutura conceitual e / ou orientações que podem ser validadas a nível europeu, tendo em conta os quadros relevantes disponível atualmente;
3. Propor um roteiro para o possível uso e revisão de um quadro de Competência Digital e descritores de competências digitais para todos os níveis de alunos.

O DigComp 2.1 está estruturado em cinco dimensões conforme pode ser observado na figura abaixo, entre áreas e descrição das competências, níveis de proficiência, aplicabilidades e exemplos de uso, tudo direcionado aos contextos das aprendizagens.

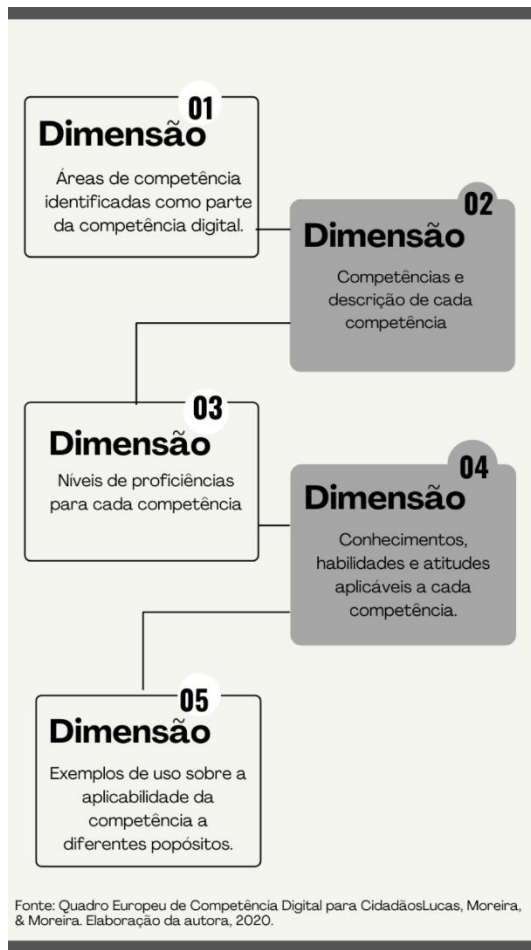


Figura 15- As cinco Dimensões do DigComp

Fonte: Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (2017)

As cinco dimensões, acima salientadas, acomodam, por sua vez, cinco áreas de competências numeradas sequencialmente sem refletir hierarquização, estas estão circunscritas em aspectos que vão do técnico ao cognitivo. Para cada uma dessas áreas, foram identificadas uma série de competências relacionadas organizando-se num total de 21 competências que inspiram complementariedade entre si. Lucas et al (2017) assinalam que, as áreas de competências 1,2 e 3 são mais lineares, enquanto as áreas 4 e 5 são mais transversais, significa que ao passo que as primeiras áreas se referem a competências que podem ser rastreadas em atividades e utilizações específicas, as duas últimas aplicam-se a qualquer tipo de atividade que se realize através dos meios digitais (Lucas et al, 2017, p. 190).



Figura 16- Áreas de Competências DigComp 2.1 e Níveis de Proficiência

Fonte: Elaboração da autora baseado no Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos (2017).

Para cada uma das competências, foram estabelecidos oito níveis de proficiências que se traduzem em resultados de aprendizagem os quais são definidos através da utilização de verbos de ação – utilizando a taxionomia de Bloom – e inspirados pelo vocabulário QEQ. A descrição de cada nível de proficiência contém conhecimentos, habilidades e atitudes apresentados em um descritor único para cada nível de proficiência. (Lucas et al, 2017, p.190). Neste sentido, cada nível representa um avanço no desenvolvimento da competência,

por parte do cidadão, considera, portanto, o desafio cognitivo a desempenhar, a complexidade das tarefas dispostas e o grau de autonomia na resolução/conclusão de tais tarefas.

3.2. Políticas Públicas de Informação no Brasil

O acesso à informação é uma das bases ‘da’ e ‘para’ a democracia, as políticas públicas de informação no Brasil passam a ser legitimadas, a partir de novembro de 2011, com a promulgação da Lei nº 12.527 conhecida como Lei de Acesso à Informação Pública (LAI)⁷¹, esta, “regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios”⁷². A Lei⁷³ é resultado de um longo debate entre as instâncias governamentais e a sociedade civil por transparência nas informações da administração pública e representa um avanço significativo para a consolidação do regime democrático brasileiro e para o fortalecimento das políticas de transparência pública.

Envolvida de modo geral pelos campos da economia, administração, do direito e das ciências sociais, esta, mais próxima do cotidiano das pessoas, encontra-se organizada em políticas públicas setoriais - educação, saúde, saneamento básico, transporte, segurança, informação, etc. - toda política pública por natureza deve estar diretamente associada às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e Sociedade, tendo em vista sempre a igualdade e equidade de acesso aos bens e serviços públicos de qualidade em vinculação com o ideal de justiça social. Relevante se faz, neste contexto, corroborar como o advento da participação popular é valoroso para a regulação da coisa pública pelos cidadãos, parte que conta para garantia de um Estado de Direito.

Condição intrínseca às práticas de cidadania, o acesso à informação se constitui a garantia concreta para o exercício dos direitos e deveres civis, políticos e sociais, nesta perspectiva, quanto maior for a compreensão e apropriação do conceito de cidadania - reitera-se a informação como elemento implícito ao exercício da cidadania - e quanto mais bem

⁷¹ Disponível para consulta eletrônica em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm

⁷² Disponível para consulta eletrônica em: <http://www1.capes.gov.br/acessoainformacao/servico-de-informacao-ao-cidadao/sobre-a-lei-de-acesso-a-informacao>

⁷³ Em 18 de novembro de 2011, o Brasil se tornou o 14º país na América Latina e o 91º país no mundo a aprovar uma lei de acesso à informação.

informado estiver o sujeito, maiores serão as possibilidades de ascender economicamente, socialmente e culturalmente e exercer seu papel pleno de cidadão. De acordo com Targino (1991) a informação é um bem comum, que pode e deve atuar como fator de integração, democratização, igualdade, cidadania, libertação e dignidade pessoal.

Consideramos que a construção da cidadania ou de práticas de cidadania passa necessariamente pela questão do acesso e uso de informação, pois tanto a conquista de direitos políticos, civis e sociais, como a implementação dos deveres do cidadão dependem fundamentalmente do livre acesso à informação sobre tais direitos e deveres, ou seja, depende da ampla disseminação e circulação da informação e, ainda, de um processo comunicativo de discussão crítica sobre as diferentes questões relativas à construção de uma sociedade mais justa e com maiores oportunidades para todos os cidadãos. (Araújo, 1999, p. 155)

As leis brasileiras sobre o acesso à informação são dispostas por Souza (2012, p.165) em dois grupos o primeiro “almeja adotar positivamente o amplo direito de acesso à informação, enquanto programa de Estado acoplado ao direito à democracia e à cidadania, como seus fundamentos” e o outro, resumem-se a medidas estatais reparatórias e indenizatórias concernentes ao direito de acesso à informação, bem como o seu cerceamento diante da presença de caos de violações de direitos humanos, relacionadas ao desaparecimento de pessoas que lutaram contra regimes de exceção na sociedade brasileira.” (Souza, 2012, p. 166)

A política de informação no Brasil, historicamente, tem sido identificada como um tema emergente após a IIª Guerra Mundial, de acordo com Silva e Tomaél (2012) na década de 1980 entram em cena no contexto da redemocratização do país novos atores, a exemplo dos Movimentos Sociais até então à margem do sistema, são questão caras à sociedade brasileira, mas proibidas e/ou limitadas até então pela ditadura militar, (2012, p.02). As discussões incluem aspectos que permeiam o centro gravitacional da informação, no plano de reconstrução do processo de redemocratização do país, a construção dos novos rumos não esteve restrita apenas ao projeto político, mas, em especial os relativos aos fenômenos sociais, como a sociologia, e a cultura. Agentes capazes de interlocução com as populações e com o Estado.

O constructo da Sociedade da Informação no Brasil⁷⁴ foi impulsionado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) idealizado em 1996, as discussões que auxiliaram o Programa

⁷⁴ O Programa Sociedade da Informação resultou de ampla discussão promovida pelo Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia, realizada no ano de 1996, da qual participaram intelectuais, técnicos e especialistas de diferentes formações, organizados em temas desdobrados nos seguintes grupos de trabalho (GT): administração pública; ações empresariais; conteúdo e identidade cultural; cooperação internacional; divulgação à sociedade;

Brasileiro Sociedade da Informação desenhou-se em três fases: A primeira elaborou-se estudos objetivando identificar as possibilidades e desafios relacionados ao programa; a segunda fase estabeleceu-se ações do programa publicadas no Livro Verde (2000) e a terceira diz respeito ao resultado de consulta pública (2001) ocorrida na Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação, esta ação resultou com o detalhamento das ações julgadas necessárias para o desenvolvimento da sociedade da informação no Brasil e sua inserção na sociedade globalizada. Este detalhamento resultou na publicação pelo MCT do Livro Branco em 2002.

Em que pesem os objetivos do programa e os avanços na consolidação da Sociedade da Informação no Brasil, é necessário reconhecer que as bases centradas em complexa plataforma tecnológica, voltada para sociedade civil, que se esperava abarcar o maior número de pessoas conectadas à internet com amplo acesso à informação pública não foram alcançadas. A promessa não foi cumprida em sua totalidade, visto que no Brasil em 2019, 134 milhões, de acordo com TIC Domicílios do Comitê Gestor da Internet (CGI.br)⁷⁵ em maio de 2020, são usuários 74% da população acima de 10 anos de idade com 71% dos domicílios com a acesso à rede, em uma população de 211.755.692 habitantes (2020), segundo dados de agosto de 2020, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁷⁶. Embora o número seja significativo, ainda persiste desigualdade de renda, gênero, raça e regiões. Nesta perspectiva, surgem as políticas públicas.⁷⁷

3.3. Políticas de Alfabetização Informacional e digital para a inclusão social no Brasil

Pretende-se, por meio de serviços de computação, mídias, comunicação e informação incluir socialmente o sujeito. O projeto de infoinclusão brasileira, data da década de 1985 e inicia com o vídeo democratizando a educação cinematográfica, desde então, a inclusão digital, midiática e informacional vêm sendo pauta política obrigatória, governo após governo, estas políticas

educação; infraestrutura de redes e backbones; integração e regionalização; pesquisa e desenvolvimento; planejamento; processamento de alto desempenho e trabalho (Sociedade, 2000).

⁷⁵ Disponível para consulta eletrônica em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-apontapesquisa>

⁷⁶ Disponível para consulta eletrônica em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020#:~:text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,77%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019.>

⁷⁷ Entenda-se por políticas públicas metas coletivas conscientes e interrelacionadas provenientes da tomada de posição do Estado diante das demandas da sociedade. Em sua tipologia podem ser: políticas regulatórias, distributivas, redistributivas e constitutivas. Estas podem ser em legislações, programas, ações, projetos, metas e planos e tantos outros aspectos da vida econômica e social que viabilize o bem-estar da população.

sempre se constituíram desafio norteador de possibilidades e limites, destacados pela tendência à desigualdade e assimetria socioeconômica gerada pelo processo de acumulação capitalista. A desigualdade socioeconômica brasileira pode ser mensurada por diversos instrumentos de avaliação nacional e internacional, a exemplo da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE que revela uma face pouco expressa da proposta de inclusão social através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

O efeito assimétrico provocado pela conjunção das TDIC em ascensão e as desigualdades socioeconômicas, são motivos para a realidade existente nos dados divulgados pela OCDE em setembro de 2020, que classifica o Brasil como 2º país com a menor quantidade em número de computadores por estudante e 52º colocado em conectividade das escolas, de 79 sistemas de ensino, no ranking mundial. Baseado em números do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), em 2018, última avaliação, as escolas no Brasil oferecem, em média, um computador para cada 6,25 alunos (0,16 computador por estudante). O estudo ainda aponta que 53,3% dos estudantes brasileiros analisados declaram ter um computador em casa, (Em 2000 eram 23,2%, crescimento de 129%), portanto a outra metade não dispõe do dispositivo. Hoje, segundo dados do Inep, 9,5 milhões de alunos do ensino fundamental e médio (24% do total) estudam em escolas sem laboratório de informática.

Constata-se, portanto, que no país precisa que sejam implantadas políticas públicas nacional de inclusão digital sustentáveis, que façam as doações dos computadores e conexão à internet, infraestrutura física dos laboratórios, mas sobretudo seja feita uma proposta/formação pedagógica continuada dos professores que se adeque à realidade local e que, ao avaliar, seja mensurado o impacto que esta inclusão teve na escola e na comunidade. A Unesco⁷⁸ (2019) salienta que, “O Brasil precisa melhorar a competência dos professores na utilização das TIC na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a redução da exclusão digital existente no país.” Para tanto, deve haver a facilitação na aquisição de habilidades básicas no uso de computadores para todos e popularizar a implementação de uso de tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento sustentável.

Um desenvolvimento sustentável também está relacionado à diminuição das desigualdades, em relação ao acesso e uso da informação, computador e rede. O mais importante levantamento

⁷⁸ Disponível para consulta eletrônica em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/ict-education-brazil>

acerca do acesso as TDIC o Cetic.br vinculado ao Comitê Gestor da Internet no Brasil, na pesquisa TIC Domicílios de 2019⁷⁹, revela que 20 milhões de domicílios não possuem internet (28%), sendo o Nordeste a região mais afetada (35%) e familiares com renda de até um salário mínimo (45%) encontra-se na classe DE com aumento de 50% na zona rural, revela ainda a diminuição da presença de computador nos domicílios e a acentuada diferença por classe social, em contrapartida houve um crescimento de banda larga por cabo ou fibra ótica. O quadro abaixo nos apresenta a realidade expressa em gráficos,

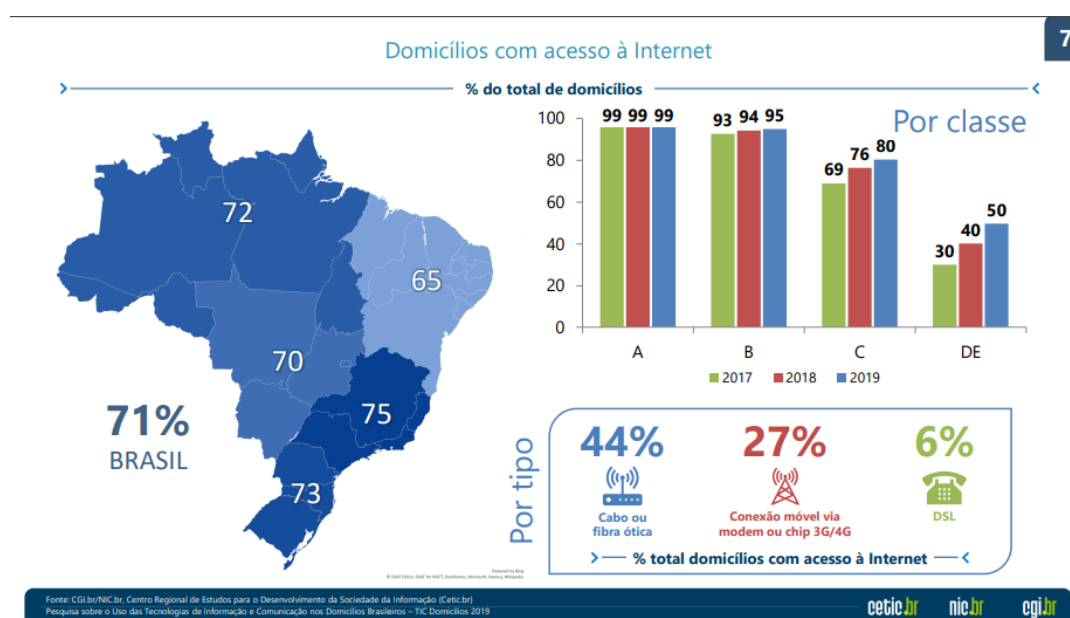


Figura 17- Domicílios com acesso à internet

Fonte: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019

Nessa realidade, encaixam-se nossos jovens, situados nas classes DE, 88% das famílias têm como renda básica fixa até dois salários mínimos (R\$ 1.045,00), nas análises feitas dos quatro anos consecutivos (2016-2017-2018-2019) do total de 2.573 jovens inquiridos, 21% afirmaram ter computador de mesa, informação análoga à média nacional em que as classes DE de modo geral não têm posse do dispositivo. O distanciamento entre a classe A e a DE é expressivo e reflete o abismo existente entre os que têm e os que não têm oportunidades de acesso às TDIC e à internet, importante se fazer lembrar que, apenas o acesso às mídias, TDIC e à internet não é suficiente para assegurar aos cidadãos a realização de seus direitos e as práticas de cidadania, assim como o não acesso tende a acentuar o cenário de exclusão e desigualdade social.

⁷⁹ Disponível para consulta eletrônica em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet-aponta-pesquisa>

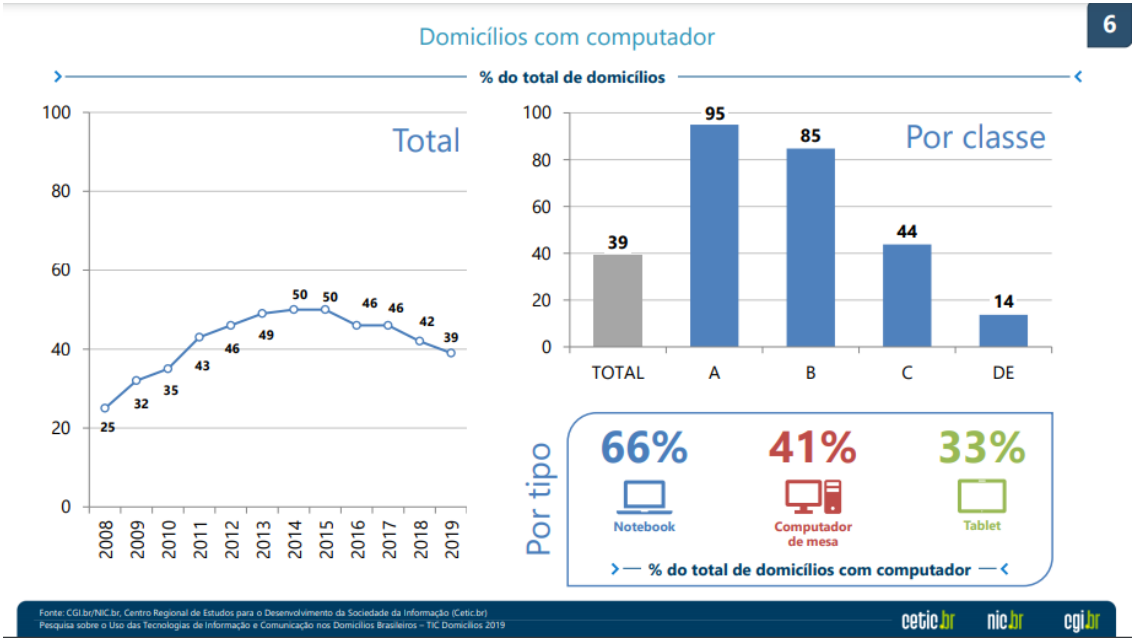


Figura 18- Domicílios com computador

Fonte: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019

Inquiridos, 69% dos nossos jovens, revelam acessar a internet em suas residências, importante salientar que o acesso à internet é feito majoritariamente por Smartphone, dos 2.573 jovens 87.5% fazem uso da internet por conexão móvel via chip 3g/4g, as casas não dispõem de internet via cabo ou fibra ótica banda larga fixa em sua grande maioria. Segundo os jovens, os smartphones são providos de internet a partir de pacotes mínimos o que não contribui, principalmente para estudo/pesquisa por ter conectividade instável. Na média nacional, o celular é o mais utilizado 99% e 58% acessam a internet somente pelo celular, na área rural 74% e as classes DE 85% concentram uso exclusivo⁸⁰, pelo quarto ano consecutivo, constatou-se uma redução da presença de computadores nos domicílios, passando de 50% em 2016 para 39% em 2019. Pelo recorte socioeconômico, enquanto 95% domicílios da classe A possuem algum tipo de computador, eles estão presentes em apenas 44% dos domicílios da classe C e 14% dos domicílios das classes DE. Em análise comparativa aos dados construídos, a partir dos questionários, podemos observar que as semelhanças e as devidas peculiaridades são significativamente proporcionais.

A figura 19 abaixo nos dá a visão geral da situação da infoinclusão no Brasil e do quanto esta deixa a desejar, a inclusão tão necessária e fundamental, para a edificação dos processos

⁸⁰ Disponível para consulta eletrônica em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf

democráticos e para diminuição das diferenças, precisa ser fomentada. O cenário nos faz pensar sobre as políticas públicas, os programas e projetos que a princípio iriam incluir no uso das potencialidades das TDIC nos atos formativos tecidos em rede.

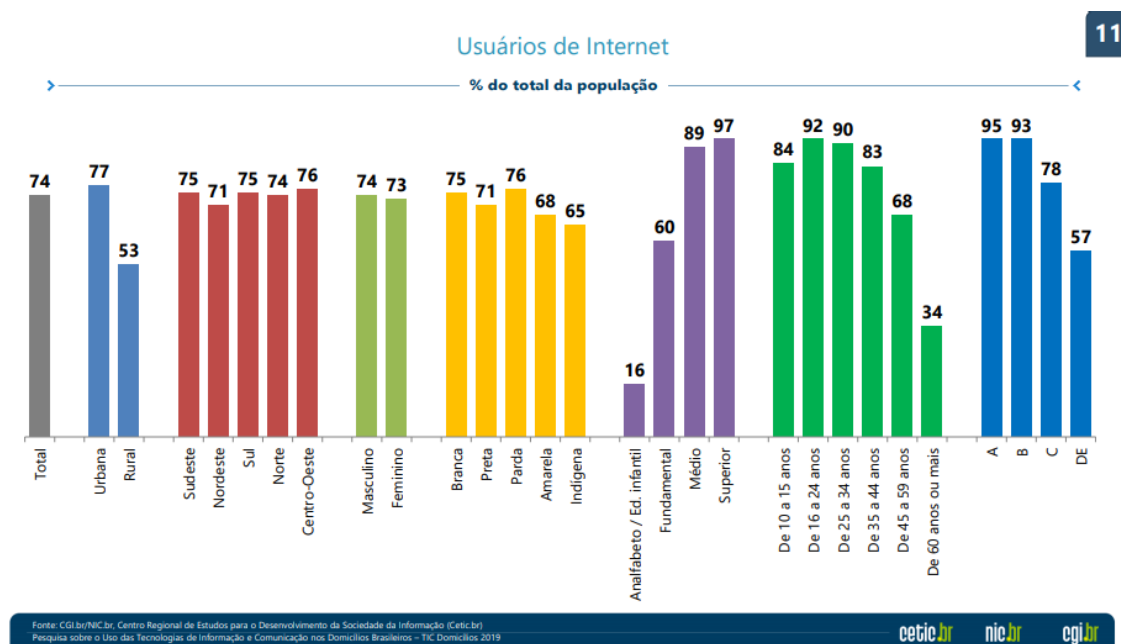


Figura 19- Panorama geral de Usuário de Internet

Fonte: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019

O Brasil deu início as suas políticas públicas de informação com a TV Escola, fundada em março de 1996, pertencente à Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto, associação privada e gerenciada pela ACERP, o PROINFO - Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras, foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio, são as duas primeiras políticas públicas. Em abril de 2008, o Ministério da Educação cria a Política Pública PBLE (Programa Banda Larga na Escola), para além destas políticas podemos citar ainda o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL de 2005 com intuito de melhorar a capacidade de leitura dos cidadãos brasileiros e criar o hábito de ler. Pioneiras, são políticas públicas que resistiram ao tempo e continuam dando suas contribuições.

A agenda da inclusão digital⁸¹ tem sido, não apenas pauta das políticas públicas promovidas pelo Estado, mas também objeto de ação de muitas instituições do Terceiro Setor, escolas, empresas, universidades. O termo tem sido identificado, reconhecido e ressaltado como

⁸¹ Mapa da inclusão digital no Brasil. Disponível para consulta eletrônica em: <http://sismid.ibict.br/mapa>

socialmente e politicamente fundamental para as novas dinâmicas desenvolvimentistas na Sociedade da Informação. Os surgimentos das ações de inclusão digital revelam as desigualdades em grande escala, quanto ao acesso às redes e a posse das Tecnologias de Informação e Comunicação, a constatação de exclusão digital tem impulsionado inúmeras políticas públicas compensatórias e iniciativas privadas tendo em vista minimizá-las.

De modo geral, no âmbito público, os projetos e programas de inclusão digital propõem a universalização do acesso às TDIC e visa o combate à exclusão digital e social por decorrência e com fins compensatórios, no âmbito do privado e das ações empreendidas pelo Terceiro Setor, as intenções estão notadamente voltadas para a inclusão digital com fins de capacitação, a conquista de melhor qualificação para o mercado do trabalho, assim como ser capaz de acessar os serviços. O Governo Federal com ações no âmbito do programa da Sociedade da Informação com vista à inclusão digital, a democratização do acesso as TDIC, implanta e implementa algumas ações de inclusão digital a exemplo dos programas a seguir descritos:

Programa Casa Brasil, idealizado em 2003, tem sua ação articulada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, Instituto Nacional de TI, Ministério do Planejamento, Ministério das Comunicações, Ministério da Cultura, Ministério da Educação, Secom, Petrobras, Eletrobrás/Eletronorte, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal, com vista à construção de espaços públicos multifuncionais de conhecimento e cidadania em comunidade com baixo IDH⁸² (Índice de Desenvolvimento Humano) para disponibilização de internet, uso de computadores e outras tecnologias digitais. Entre seus objetivos estão a promoção do desenvolvimento social, a partir da apropriação autônoma das TDIC, promoção da cidadania pela participação política e social, geração de trabalho, popularização da ciência, da cultura e do acesso a produção de informação e conhecimentos, criar e consolidar redes sociais e parcerias para o desenvolvimento sustentável.

Programa Estação Digital, criado em 2004 é viabilizado pela Fundação Banco do Brasil com apoio de um parceiro local, sendo estes de organizações não governamentais. A iniciativa tem em vista aproximar o computador da vida de estudantes, donas-de-casa, trabalhadores,

⁸² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento. Disponível para consulta eletrônica em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0.html>

populações tradicionais e cooperativas. Contribuir para a melhoria das condições econômicas, sociais, culturais e políticas das comunidades por meio do acesso às tecnologias de informação e comunicação.

Centros de Inclusão Digital - CID, idealizado para ser instrumento de inclusão social sob a responsabilidade da Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social (SECIS) e articulado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) compõe o Programa de Inclusão Digital do MCT. Principal objetivo é proporcionar à população menos favorecida o acesso às tecnologias de informação, capacitando-a na prática das técnicas computacionais, voltadas, tanto para o aperfeiçoamento da qualidade profissional, quanto para a melhoria do ensino.

Computador para todos, idealizado em 2005, o programa viabilizado pela Presidência da República, Ministério do Desenvolvimento, Ministério da Ciência e Tecnologia e Serpro para classe C, objetivando permitir a inclusão digital de famílias de baixa renda. Permite à indústria e ao varejo a oferta de computadores e acesso à internet a preços subsidiados e com linha de financiamento específica, além da isenção de impostos PIS/COFINS. O equipamento deve utilizar obrigatoriamente software livre e contar com um processador de 1,4 GHz, disco rígido de 40 GB, memória RAM de 256 MB, monitor de 15 polegadas, unidade de disco flexível, unidade de CD-ROM (RW)/DVD-ROM (combo), modem de 56 K, placas de vídeo, áudio e rede on-board, mouse, teclado e porta USB e 26 programas.

Programa Um Computador por Aluno⁸³ (PROUCA), teve início em 2010 com o objetivo de promover a inclusão digital pedagógica e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores das escolas públicas brasileiras, mediante a utilização de computadores portáteis denominados laptops educacionais. Inspirado pelas ideias do programa da One Laptop Per Child (OLPC)⁸⁴ que propõe a distribuição de um laptop para uso individual de crianças de países pobres ou em desenvolvimento.

⁸³ Disponível para consulta eletrônica em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/programa-um-computador-por-aluno-prouca>

⁸⁴ OLPC é uma fundação mantida pela associação entre pesquisadores e industriais cujo objetivo proclamado é fornecer a todas as crianças dos “países do sul” um computador simples, robusto, com autonomia de uso desconectado da rede elétrica e suficientemente barato. A ideia propalada foi a de desenvolver um laptop a 100 dólares. Disponível para consulta eletrônica em: <http://one.laptop.org/>

Observatório Nacional de Inclusão Digital⁸⁵ – ONID, de 2007 a iniciativa do Governo Federal através do Ministério do Planejamento em parceria com a sociedade civil organizada, através de convênio com o IPSO - Instituto de Pesquisas e Projetos Sociais e Tecnológicos, atua na coleta, sistematização e disponibilização de informações para o acompanhamento e avaliação das ações de inclusão digital no Brasil.

Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações⁸⁶ – FUST, instituído por em agosto de 2000, para financiar a implantação de serviços do setor especialmente para a população mais carente. O Ministério das Comunicações é encarregado de formular as políticas para orientar as aplicações do FUST. À Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL) compete a implementação e a fiscalização dos projetos, tendo como objetivos prioritários: implantação de redes digitais de informação, inclusive da Internet, em escolas e bibliotecas, incluindo os computadores para operação pelos usuários e redução das contas desses serviços para beneficiar prioritariamente estabelecimentos frequentados por população carente; instalação de redes de alta velocidade para implantar serviços de teleconferência entre escolas e bibliotecas, entre outros.

Programa Nacional de Banda Larga⁸⁷ – PNBL objetiva promover a inclusão digital, reduzir as desigualdades social e regional, promover a geração de emprego e renda, ampliar os serviços de governo eletrônico e facilitar aos cidadãos o uso dos serviços do Estado, promover a capacitação da população para o uso das tecnologias de informação e aumentar a autonomia tecnológica e a competitividade brasileira. A implantação do Programa Brasil Conectado teve início com a publicação do Decreto nº 7.175, de 12 de maio de 2010 e encerrado em 2016 com o fim da vigência dos termos de compromissos assinados com as operadoras.

Lidar com a questão da exclusão digital, em um país como o Brasil, estruturalmente desigual, em que os altos índices de pobreza e analfabetismo interferem sob diversos aspectos, inclusive a efetividade de programas e projetos direcionados à inclusão social é preocupante e de complexa resolução. “Não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre

⁸⁵ Disponível para consulta eletrônica em: <http://editor.planejamento.gov.br/assuntos/logistica-e-tecnologia-da-informacao/noticias/governo-e-sociedade-lancam-observatorio-nacional>

⁸⁶ Disponível para consulta eletrônica em: <https://www.anatel.gov.br/setorregulado/perguntas-frequentes?catid=9>

⁸⁷ Disponível para consulta eletrônica em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/08/14/o-que-e-o-programa-nacional-de-banda-larga>

incluídos e excluídos tende a aumentar.” (Lemos, 2007, p.16). Embora a história da inclusão remonte a Idade Média, foi no século XIX que a sociedade passou a defender a necessidade de criar organizações separadas para que pessoas com deficiência passassem a receber melhor atendimentos, no Brasil, isso veio a acontecer no final dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX, inicialmente de modo assistencial. Diante disso, a inclusão social pode ser entendida,

Como a ação de proporcionar para populações que são social e economicamente excluídas – no sentido de terem acesso muito reduzido aos bens (materiais, educacionais, culturais etc.) e terem recursos econômicos muito abaixo da média dos outros cidadãos – oportunidades e condições de serem incorporadas à parcela da sociedade que pode usufruir esses bens. Em um sentido mais amplo, a inclusão social envolve também o estabelecimento de condições para que todos os habitantes do país possam viver com adequada qualidade de vida e como cidadãos plenos, dotados de conhecimentos, meios e mecanismos de participação política que os capacitem a agir de forma fundamentada e consciente (Moreira, 2006, p. 1).

Mas não nos cabe aqui discorrer com profundidade acerca da inclusão social sob o âmbito das deficiências, a intenção é meramente dar a conhecer quando passamos de fato a pensar e elaborar Políticas Públicas e Leis que viessem a criar programas e serviços especializados com vistas a incluir socialmente as pessoas excluídos dos processos de cidadania, promovidos pelo Estado. A inclusão social, portanto, está inserida na temática do Estado Democrático e Social de Direitos, no qual todo sujeito pode acessar seus direitos. De acordo com esse pensamento e com a inserção do país no programa da Sociedade da Informação e o avanço das TDIC passa-se a se preocupar com a inclusão/exclusão digital/social como forma de cada sujeito ter a chance de adquirir conhecimento básico sobre as TDIC e seus usos e assim passem a ter condições de entender o mundo em que vivem, de ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho e de participar de maneira consciente politicamente.

[...]a exclusão digital impede que se reduza a exclusão social, uma vez que as principais atividades econômicas, governamentais e boa parte da produção cultural da sociedade vão migrando para a rede, sendo praticadas e divulgadas por meio da comunicação informacional. Estar fora da rede é ficar fora dos principais fluxos da informação. Desconhecer seus procedimentos básicos é amargar a nova ignorância. (Silveira 2001, p.18).

Nesta perspectiva, tecnologia e educação devem caminhar juntas com a inclusão social e, portanto, são muitas as Universidades, Institutos, Fundações e Organizações do Terceiro Setor que passaram também se preocupar com as questões relacionadas a inclusão digital. Projeto que nos chama atenção e gestado na Universidade Federal da Bahia, em parceria com instituições públicas e privadas, implantado em 2004 no Campus da Faculdade de Educação da Bahia

(FACED) é o Projeto Tabuleiro Digital⁸⁸ (TD), o projeto de inclusão digital proposto pelo GEC – grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias, disponibiliza computadores conectados à internet nos espaços de convivência da FACED, no município de Irecê e no Bairro de Pirajá.

O projeto TD intenciona favorecer a inclusão sociodigital, através da oferta de terminais de acesso público e livre para a comunidade acadêmica da UFBA, assim como para a comunidade em geral que estuda, mora, trabalha no entorno do Universidade. A organização dos TDs está centrada na lógica das Redes de forma que o acesso ao mundo digital possa se dar de forma plena e intensa. O projeto permanece operando de modo precário na unidade da Faced, em Salvador, em Irecê com o apoio da prefeitura do município permanece também de forma tímida, por falta de investimento financeiro e em Pirajá não teve continuidade. A descontinuidade é uma realidade na maioria dos projetos de infoinclusão implantados no Brasil, a falta de apoio financeiro e logístico, mesmo quando se trata de um projeto de envergadura e premiado como o TD nos faz constatar que as políticas públicas são implantadas de modo experimental não preveem a continuação das ações inclusivas que possibilitaria a transformação coletiva e a emancipação da população.

3.4. Competência Informacional, cidadania, trabalho e protagonismo: traços Inclusivos relevantes da relação jovem e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

Há uma classe de entidades promotoras de inclusão que são de grande importância no cenário do agenciamento de ações formativas com vistas a infoinclusão social, e não só, mas como este viés é o que nos cabe, focaremos apenas nesta perspectiva, as Organizações da Sociedade Civil⁸⁹ (OSCs).

É considerada OCSs toda e qualquer instituição que desenvolva projetos sociais com finalidade pública. Tais organizações também são classificadas como instituições do Terceiro Setor, uma vez que não têm fins econômicos. Esta expressão foi adotada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), no início da década de 90 e significa a mesma coisa que ONG – termo que se tornou mais conhecido devido ao fato de ser utilizado pela ONU e pelo Banco Mundial. Essa ideia fomentou o exercício da cidadania de forma mais direta e autônoma, na medida em

⁸⁸ Disponível para consulta eletrônica em: <http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/bin/view/Tabuleiro/WebHome>
<http://www.tabuleirodigital.com.br/twiki/bin/view/Tabuleiro/ProjetoTabuleiroDigital>

⁸⁹ Disponível para consulta eletrônica em: <http://www.institutobancorbras.org.br/posts/dica/336-definicoes-de-ong---os---osc---oscip> Acesso em: 21 de setembro de 2020.

que a sociedade civil abriu um espaço maior de participação nas causas coletivas. Em termos jurídicos, segundo a legislação brasileira, o termo não é reconhecido. (2016)

Embora seu surgimento no Brasil date da década de 60 do século XX, durante o período do regime militar, em que seu maior engajamento estava centrado na luta pela redemocratização do país, entre as décadas de 80 e 90 houve uma proliferação das Organizações da Sociedade Civil (OSCs), a partir da ECO 92 (1990) e do Movimento pela Ética na Política (1993) precedente à criação da Ação da Cidadania contra a Fome, a Miséria e pela Vida, idealizada e presidida pelo sociólogo Herbet de Souza. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA há hoje no Brasil 820 mil OSCs com variados vieses de atuação - parte significativa destas OSCs realizam projetos sociais decisivos para sobrevivência das populações vulneráveis organizada em coletivos, e para a melhoria da qualidade de vida.

As OSCs são modelos gerenciais recentes na administração pública, regulada pela legislação brasileira, a partir da Constituição de 1988, durante a Reforma do Estado no Brasil em meados da década de 1990. As entidades do terceiro setor são regidas pelo Código Civil (Lei nº 10.406/2002, com as introduções trazidas pelas Leis nos 10.825/2003 e 11.127/2005) e juridicamente constituídas sob a forma de “associações” (artigos 53 a 61) ou “fundações” (artigos 62 a 69)⁹⁰. O marco regulatório no qual se inserem as OSCs passou por mudanças importantes em um passado recente com a promulgação da Lei nº 9.790/1999, das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), e com a Lei nº 13.019/2014, conhecida como novo Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), (Kisil e Spercel, 2019, p.31)

No Brasil, o abismo digital entre os que têm e os que não têm acesso às inovações tecnológicas é uma realidade, este fator afeta o processo educacional, dificultando o processo de aprendizagem remota que se impõe neste momento atípico em que vivemos de pandemia pela COVID-19, assim como em circunstâncias corriqueiras que vivemos no dia a dia desde a difusão da informática nos diferenciados campos da atividade humana, a explosão da rede mundial e a influência destes no mundo do trabalho e demais âmbitos sociais, culturais e econômico.

⁹⁰ Disponível para consulta eletrônica em: https://www.machadomeyer.com.br/images/publicacoes/PDFs/Organizacoes_da_Sociedade_Civil_2019_baixa.pdf

Na década de 1990, estes foram os fenômenos que mais mudanças causaram no direcionamento das buscas por qualificação e atualização profissional. A inclusão digital como meio de promover a inserção e a participação da população em estado de precarização socioeconômica na sociedade da informação foi um dos motes mais valorizados na época, mais que acesso à internet e a aprendizagem no manuseio do computador, a inclusão digital por meios de projetos e programas foi utilizado como instrumento para o exercício da cidadania.

Silveira (2005) considera necessário que inclusão digital deva ser reconhecida como um fator de diminuição da miséria de ampliação do desenvolvimento humano, de melhoria na comunicação, uma vez que a comunicação é mediada por computador. Para este autor, a inclusão digital precisa ser transformada em política pública, abster-se deste aspecto estatal e abrangente corre-se o risco de não haver êxito na inserção das camadas mais pobres na sociedade informacional, para ele “o foco da Inclusão Digital tem seu epicentro na profissionalização e na capacitação” (2005, p.14).

Em uma sociedade excludente como a brasileira, as OSCs tiveram participação efetiva e contribuíram sobremaneira em um difícil cenário econômico que põe o poder aquisitivo da população estancado. A concentração de renda simultaneamente ocorre com a queda da renda das pessoas com baixa renda e assim aumenta o estado de precarização das famílias, sob estas condições, ampliou-se o contingente de desempregados, trabalhadores autônomos, assalariados sem garantias trabalhistas. De acordo com Moreira (2006), a inclusão social é proporcionar às populações excluídas as oportunidades necessárias para se viver com qualidade, através de acesso de bens materiais, educacionais e culturais.

Com o crescimento do nível de desigualdade e insegurança social, os projetos sociais desenvolvidos pelas OSCs de cunho educativo passaram a fazer uso das tecnologias sociais como instrumento de desenvolvimento, enfatizando a cidadania e a participação democrática, com vistas a transformar as vidas de adultos, idosos, crianças, adolescentes e jovens. Os espaços passaram a ser ambiências não apenas de socialização e reconstrução do tecido social, a partir dos atos formativos empreendidos, estes viabilizam mais estudos e maior chance de um futuro mais digno e com mais oportunidades. De modo complementar as OSCs ofertam alternativas que beneficiam e ampliam a capacidade de organização e auto-organização em conformidade com os interesses e demandas comunitárias.

Há de se considerar que as ações inclusivas se constituem um grande desafio ,principalmente, para as OSCs, que precisam se munir de processos de desenvolvimento e avaliação muito claros, assim como, necessitam desenvolver um trabalho em que seja trabalhado à exaustão a emancipação do sujeito em situação de vulnerabilidade, tendo em vista o não maquiamento da pobreza como “efeito de poder” (Popkewitz, 2001). Demo (2005, p.36) bem descreve esta situação quando faz crítica contundente aos processos ditos de inclusão social, de acordo com o autor “a inclusão social tornou-se palavra fácil, cujas práticas tendem a ser o reverso”, argumenta, ainda que, "Facilmente aceitamos como inclusão social a inclusão na margem. Os pobres estão dentro, mas dentro na margem, quase caindo fora do sistema. Continuam marginalizados." Neste sentido, se a inclusão na margem é aceita, a rigor, a inclusão digital, suspeita-se, não promove a inclusão social de fato.

Nesta perspectiva, precisa-se levar em conta que o modelo compensatório de inclusão digital sofre inferência do capitalismo informacional⁹¹ de bases na dinâmica neoliberal, que produz exclusão social como próprio de sua natureza, ao não conduzirem o cidadão à condição emancipatória. Demonstramos este ponto de vista na ênfase de que quanto mais estruturada e organizada as formas de capitalismo,

[...] maiores são as desigualdades de classe. E é desnecessário dizer que há evidências suficientes para apoiar a visão de que a retórica do livre mercado e do livre-comércio e seus supostos benefícios universais, à qual fomos submetidos nos últimos trinta anos, produziu exatamente o resultado esperado por Marx: uma concentração maciça de riqueza e de poder numa ponta da escala social, concomitante ao empobrecimento crescente de todos os demais (HARVEY, 2013, p. 59).

Assim se faz necessário políticas sociais – conjunto de ações do Estado que visa atender as necessidades sociais nos diversos campos e demandas da classe trabalhadora – que apontam para o modo interventivo do Estado na realidade. Tais políticas sociais são também empreendidas pelas classes dominantes autodenominadas benfeitoras de práticas inclusivas fundamentadas na meritocracia, assistencialismo, na mercantilização dos direitos sociais notadamente percebidos como bens e serviços.

⁹¹ O capitalismo informacional é um fenômeno que acontece em paralelo ao capitalismo financeiro, ou seja, atualmente a sociedade vive a terceira fase do capitalismo, caracterizada pela globalização da economia e o predomínio do capital financeiro, só que, está reformulada através das transformações provocadas pela revolução nas tecnologias da informação e da comunicação.

Os programas de combate à exclusão digital e social onde nem todos têm condições de acesso equitativo reforça a dialética inclusão/exclusão. De acordo com Sawaia (1999, p. 8), a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual o que implica o caráter ilusório da inclusão. Para este autor, todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram para fora do econômico.

As exigências do mundo contemporâneo de acesso e construção de conhecimento para o mundo do trabalho e para as relações sociais de modo geral perpassam pelo saber tecnológico, este saber não está limitado à posse do computador, smartphones, tablets ou notebook (em usos no Brasil são 424 milhões de dispositivos digitais: 190 milhões de computadores e 243 milhões de smartphones. Dois dispositivos digitais por habitante⁹²), ter a posse do dispositivo e estar conectado à rede mundial de computadores não é suficiente para a infoinclusão. Ao pensarmos a informação como fator de desenvolvimento e avanço social, agora mais que antes, exige-se, a rigor, a representação de novos perfis, papéis, identidades e atitudes, tendo em vista a imersão e o acomodar do sujeito e cidadão às “novas maneiras de pensar e conviver” (Lévy, 1999).

Devemos confessar, no entanto que, para nós têm sido muito difícil acompanhar os jovens e as abordagens que nomeiam para compreender, comunicar seus interesses, interpretar sua realidade e lidar com as transformações operadas no campo cultural, político, social, econômico, educacional, a partir da necessidade de estar em conectividade e imersos em um mar de (des)informações. Neste viés, chamamos atenção para a observação feita por Lévy (1999, p.67) “a maior parte dos programas computacionais desempenham um papel de tecnologia intelectual, ou seja, eles reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais”. Somadas as novas modalidades de relacionamentos agenciadas no ciberespaço, o mais interessante é poder observar que estas novas formas de interação têm se dado de modo amplo e por vezes de modo confuso e contraditório, acreditamos que se deva à insuficiência de um projeto social dar conta da infoinclusão social em sentido *lato*.

⁹² Disponível para consulta eletrônica em: <https://eaesp.fgv.br/producao-intelectual/pesquisa-anual-uso-ti> 31ª Edição da Pesquisa Anual do Uso de TI 2020, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), Coordenação: Prof. Fernando S. Meirelles.

Acreditamos que as implicações que levam ao contraditório estão sobremaneira relacionadas á exclusão digital, às dificuldades econômicas em possuir computador e ter acesso a internet de boa qualidade, constatamos nas respostas dos inquiridos que embora considerem em percentual de 80% o papel da informática como muito importante para a sociedade e que 86% teve acesso a um computador antes de acessar o projeto Conectando com a Vida, indagados, a partir do uso da escala Likert para medir o grau de importância acerca das atividades desenvolvidas nos momentos de lazer em seus lares, o uso do computador aparece em um percentual ínfimo comparado ao entusiasmo com que fazem referência.

Dos 2.573 sujeitos inquiridos 1.6 % faz uso do computador em suas horas de lazer – quando encontram-se em casa - no lazer fora de casa a Lan House (ainda muito presente nos bairros periféricos do Brasil) a frequência é ainda mais baixa, 0.5% faz uso desses espaços informáticos. Podemos constatar, a partir deste levantamento de dados, que os jovens majoritariamente não fazem uso da informática, não têm acesso ao computador e à internet, assim como não têm recurso para frequentar com periodicidade os estabelecimentos comerciais em que os usuários pagam para ter acesso a um computador, internet e a uma rede local, com fins de acesso à informação, entretenimento, a partir de jogos em rede ou online.

Dos quatro módulos constitutivos do Projeto Conectando com a Vida, o módulo de informática é o mais bem-quisto pelos jovens, isto se deve principalmente à associação que fazem da informática como fator principal de empregabilidade. Dos inquiridos 39.4% têm preferência pelo módulo, 86% já havia tido contato com o computador antes de acessar o projeto Conectando com a Vida e 80% considera o papel da informática como muito importante para a sociedade. Entretanto, o uso do computador não faz parte do cotidiano desses jovens, eles acreditam saber manusear com eficiência quando, na realidade, uma análise feita com acuidade levando em conta a escala de indicadores do DigComp em referência a proficiência, por exemplo, expõe toda fragilidade no distinguir dos jovens acerca do uso responsável e no modo eficiente e seguro de uso da internet.

Nas considerações tecidas por Lévy (1999), podemos perceber aproximações com as ideias de Gates (1999, p.2610), de acordo com este autor, o uso das tecnologias deve promover uma mudança de paradigma no ambiente de escolarização, mudança esta que aponte para a aprendizagem e não para o acúmulo de informações. No entender de Kenski (2003, p.21), “a evolução tecnológica não se restringe aos novos usos de equipamentos e/ou produtos, mas aos

comportamentos dos indivíduos que interferem/repercutem nas sociedades, intermediados, ou não, pelos equipamentos. ”

Tem sido apresentado aos jovens um repertório de ferramentas tecnológicas com potencial que vai além de sua capacidade de usos e aplicações, não porque intelectualmente sejam inaptos, mas porque além de sua capacidade material de aquisição um repertório de ferramentas tecnológicas com potencial para promover a mediação pedagógica e o acesso à informação. No Brasil, a juventude foi e tem sido a parcela da população mais visada para partícipe de projetos de inclusão social - em especial aos que promovem a inclusão digital - houve simultâneo uma proliferação de cursos de informática privados, criou-se a cultura da informática como responsável pela emergente possibilidade de ascensão socioeconômica, popularizou-se entre as classes mais precarizadas da sociedade que saber informática era o bastante para a promoção do protagonismo juvenil.

Este fato, contribui imensamente para que as TDIC e a Internet passem a ter espaço privilegiado no cotidiano deste público, e assim tem sido. Nossos resultados aprofundam tais considerações, os jovens permanecem superlativando, como muito importante, o papel da informática na sociedade, assim como sua importância para acesso ao mercado de trabalho e na busca para ampliar conhecimentos. Abaixo, a tabela apresenta respostas relacionados às condições que consideram importante para obterem um emprego.

Condições que considera importante para conseguir emprego	2016	2017	2018	2019
Nível de escolaridade	50%	51%	51%	49%
Nível de especialidade	14%	15%	12%	12%
Experiência	25%	24%	36%	25%
Curso de informática	78%	79%	81%	80%
Módulo de preferência*	38%	43%	37%	39%
Uso do computador nas horas de lazer	1°	3%	1%	1%
Obs. De 2016 a 2019 os jovens escolheram a informática como o módulo de sua preferência.				

Tabela 28- Condições que consideram importante para obterem um emprego

Fonte: Questionário Online do Instituto Luciano Barreto Júnior (2016/2017/2018/2019)

No marco – 2016 a 2019 – dos 2.573 inquiridos temos um percentual insignificante em relação ao emprego formal, apenas 6.3% estão trabalhando e as questões que levam a este quadro são

de todas as ordens, vão da distorção idade-série⁹³ (proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar) a falta de experiência e qualificação para atuar na área pretendida, assim como as poucas políticas públicas que fomentam a empregabilidade. Um dos maiores desafios para inserção de jovens no mercado de trabalho é sempre a primeira oportunidade de emprego que leve em conta a falta de experiência, a pouca idade (14 a 24 anos) e o fato de estar em desenvolvimento.

No Brasil, desde 2000 com regulamentação em 2005, existe a Lei do Aprendiz⁹⁴ - Lei nº 10097/2000 -, esta lei determinada que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes entre seus funcionários. Trata-se de um programa sustentado por lei com vistas a contribuir e promover o desenvolvimento da força de trabalho no país e oportunizar a inclusão socioeconômica e o desenvolvimento de habilidades para no futuro estarem aptos ao mundo corporativo.

Apesar do impacto socioeconômico da implantação do programa, alguns problemas se apresentam quando da contratação do jovem: grande número de empresas opta por pagar a multa ao Ministério da Economia ao ter um jovem aprendiz, outras tantas empresas não aceitam jovens entre os 14 e 17 anos por terem inimizabilidade pela idade. De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), se o piso da cota fosse cumprido, teríamos anualmente cerca de 950 mil aprendizes ingressos ano no mundo do trabalho, chegando a 3 milhões se considerarmos o cumprimento do percentual máximo de 15%. A maior desocupação por faixa etária segundo o IBGE é maior na faixa etária dos 14 a 17 anos, 72% dos jovens inquerido nesta investigação faz parte desta faixa etária. Na figura abaixo expresso dados estatísticos de desemprego por faixa etária.

⁹³ Dados disponíveis em: https://www.qedu.org.br/brasil/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2020 Acesso em: 22 de maio de 2021.

⁹⁴ A Lei da Aprendizagem, ainda garante que aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando. Ou seja, deve cursar a escola regular (se ainda não concluiu o ensino fundamental) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa.

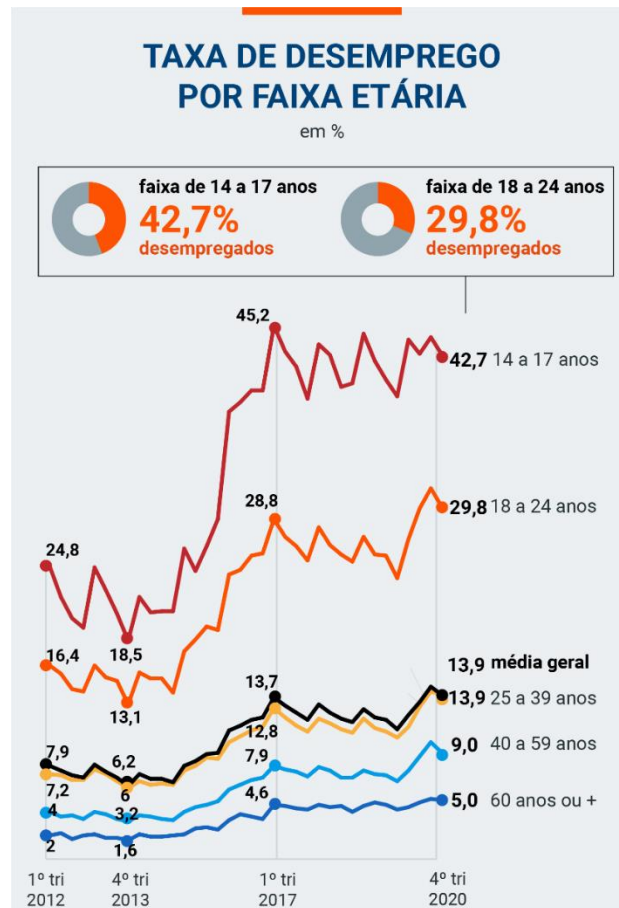


Figura 20- Taxa de Desemprego por faixa etária

Fonte: <https://www.poder360.com.br/economia/desemprego-atinge-314-dos-jovens-no-brasil-diz-ibge/>

Considerando tais informações, vemo-nos diante de um paradoxo, quando nos dispomos a pensar na possibilidade de promoção do protagonismo juvenil, tendo em vista sua participação na geração de mudanças significativas no tecido de sua realidade social, ambiental, cultural e política. Como fomentar o protagonismo a um jovem diante das poucas oportunidades que a sociedade lhes apresenta? Como este jovem poderá transcender os limites de sua circunstância pessoal e familiar e assim implicar no fluxo dos acontecimentos de sua vida e da vida comunitária? Os meios digitais e a internet podem se constituir como mediadores que os ajude “a comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva”, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, p.481) percebe os meios digitais como fomentadores de protagonismo servindo-se de espaços e linguagens próprias das juventudes.

PARTE II
INFORMAÇÃO E EDUCAÇÃO COMO DIREITO À CIDADANIA
PLANETÁRIA

CAPÍTULO 4

O DIREITO À INFORMAÇÃO E À EDUCAÇÃO COMO CONDIÇÃO DAS PRÁTICAS DE CIDADANIA

4.1. O direito como experiência humana: dignidade, liberdade e igualdade

O que é o direito se não um sistema complexo de instrumentos jurídicos que salvagam os interesses e demandas das classes? Mas que, por si só, são incapazes de dar respostas e soluções às novas configurações tensivas que se insinam na sociedade, não condizente com as realidades vividas. O confronto das regras jurídicas às circunstâncias palpáveis da vida cotidiana não mais é possível, senão a partir do apoio com outros campos do saber. Na esteira desse pensamento, é preciso insistir também no fato de que, a relação entre os indivíduos e a sociedade é uma coisa singular. Não encontra analogia em nenhuma outra esfera da existência. (Elias, 1934, p.22)

Ao ponderar o direito sob a perspectiva do pensamento complexo (Morin,2006), Maders (2012, pg.23) nos lembra, que, a prática jurídica deve estar pautada em uma ênfase gnosiológica capaz de angariar e processar dados objetivos e relacioná-los com realidades subjetivas, sempre considerando sua complexidade, bem como a pluralidade da sociedade atual, onde também deve haver uma convergência cultural e respeito às culturas heterogêneas existentes. Implica, portanto, a busca por uma cidadania planetária, a construção de uma utopia de referência que venha a promover a mundialização mais cooperativa e solidária [...] como modo de colaborar para diminuir os efeitos perversos das diferenças socioeconômicas. (Moraes, 2016, p.1)

Conhecer o direito e ter uma educação construtora de práticas cidadãs, implica na formação de um sujeito consciente, assim como potencializa o acesso à justiça. A cidadania planetária requer essa educação, por entender-se enquanto conceito mediador dos requisitos mínimos de justiça e do sentimento de pertencimento comunitário, significando, portanto, igualdade em dignidade e no comprometimento com a coisa pública, valor hoje absolutamente fundamental. (Moraes, 2016, p. 2)

O direito como sistema complexo, a que nos referimos, não precisa ser utilizado como mero instrumento para legitimar a manutenção da ordem social estabelecida. Deve e pode ser instrumento de combate às injustiças e ser agente transformador da realidade, excepcionalmente

quando esta sociedade é marcada por profundas desigualdades. Neste sentido, reconhecemos e ratificamos o pensamento de Moraes,

[...] a cidadania constitui a razão de ser da civilidade, fomentada pelo fato de que os cidadãos compartilhem um ideal de justiça, bem como um conjunto de valores, atitudes, condutas e compromissos, cujo denominador comum reside no fato de que, por debaixo de todas as nossas diferenças culturais, sociais e econômicas, existe um mesmo ar que se respira e uma mesma fonte que permite a vida e que rege também as leis da vida coletiva. (Moraes, 2016, p.2)

Nesta perspectiva, há ainda de se rejeitar a acepção liberal-conservadora do direito, empregado como legitimador dos interesses econômicos e políticos dominantes, em detrimento aos interesses das parcelas da sociedade em instância de vulnerabilidade. Aprender a pensar em termos planetários a política, a economia, a ecologia, o meio ambiente, as diversidades culturais, para tanto, identificar e reconhecer relação de interdependência e de instabilidade entre os fenômenos e seus respectivos contextos. (Morin, 2011, p.46)

A mudança na perspectiva do direito diante do processo de transformação social – cuja complexidade o direito não pode reduzir - com o aumento da heterogeneidade cultural da população e o fenômeno do tecido social disruptivo que causam mudanças estruturais na cultura, classe, gênero, sexualidade, raça, etnia e na ética, verifica-se, pois, que a sociedade e o direito são entidades congênicas e que se pressupõem, neste sentido, o direito não tem existência em si próprio. O direito existe na sociedade e está em função da vida social, sua finalidade é favorecer o amplo relacionamento entre as pessoas e os grupos sociais. (Nader, 2004)

É sobretudo assinalar que, o direito desempenha um papel fecundo, de relevância na cotidianidade da vida, pois corresponde às trocas possíveis, à cooperação, à integração, as ideias tão comuns às relações, às implicações tensivas circunscritas nos fenômenos multidimensionais que predominam nos indivíduos e seus coletivos. Oportuno se toma dizer que, se o sujeito deve deferência às leis, o direito por servir a este sujeito, à vista disto, deve considerar não apenas as evidências, mas levar em conta que o ser humano é ele e sua circunstância, parafraseando Ortega y Gasset (1914).

Impende ressaltar que a despeito da condição humana, o direito não é inócuo, afiança-se seu complexo de variantes - sociais, jurídicos, políticos, econômicos, culturais - umas sobrepondo-se às outras, na medida de suas cotidianidades. Nessa linha de pensamento, importa ademais referir que, o direito como produto sócio-cultural ensejado por Grau (2000, p.36) que ora complementa nossa ideia de que, o direito acolhe as contradições das relações sociais,

reproduzindo-as, de sorte que, nele, os paradoxos não configuram anomalias, porém elementos essências do seu discurso.

A luta por direitos pode ser considerada a principal agenda da história contemporânea - compreendida entre a Revolução Francesa em 1789 até os nossos dias - sua existência e atuação, repleta de singular particularidades e marcadas por transformações profundas na organização da sociedade, definem na história momentos de complexas relações de liberdade, propriedade, segurança, igualdade perante a lei e a Justiça. O princípio de igualdade, portanto, prevê o gozo de tratamento isonômico pela lei, naturalizando assim direitos e deveres⁹⁵. (BRASIL, 2019, p.19)

Em busca de justiça social, a garantia dos direitos do homem e do cidadão impõem a necessidade de uma força pública⁹⁶, potência que emana da mobilização coletiva em benefício universal. Os movimentos sociais⁹⁷, grandes responsáveis pelas garantias desses direitos, dão, por conseguinte, início às mudanças históricas – porque não podemos voltar atrás – que se distanciam da ideia de revolução com clara orientação volta para o controle, poder e violência (Touraine, 1992, p. 143) e hoje ancoram numa nova perspectiva de luta pelos direitos que engendram sujeitos outros, ativos, inspiradores “por emancipação das estruturas sociais, econômicas, políticas que produzem e reproduzem todas as desigualdades”. (Arroyo, 2012, pg.165)

É de ser relevado sobre as juventudes, que fazem parte da categoria desses ‘sujeitos outros’ e, portanto, indicativo de que o papel do jovem começa a ter outro lugar de fala, embora saibamos que os direitos a estes são pouco estabelecidos, assim como as políticas públicas de referência. Por serem diversos em natureza e cotidianos, vivem realidades distintas e desiguais, por tais

⁹⁵ A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu artigo 5º, caput, sobre o princípio constitucional da igualdade, perante a lei. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf> Acesso: 12 de fevereiro 2020

⁹⁶ Art. 12.º - A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública; essa força é portanto instituída para benefício de todos, e não para utilidade particular daqueles a quem é confiada. Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Disponível em: <https://br.ambafrance.org/A-Declaracao-dos-Direitos-do-Homem-e-do-Cidadao>. Acesso 22 de novembro de 2019.

⁹⁷ O termo movimentos sociais diz respeito aos processos não institucionalizados e aos grupos que os desencadeiam, às lutas políticas, às organizações e discursos dos líderes e seguidores que se formaram com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente das recompensas e sanções sociais, as formas de interação individual e os grandes ideais culturais. ALEXANDER, J. C. Ação coletiva, cultura e sociedade civil - secularização, atualização, inversão, revisão e deslocamento do modelo clássico dos movimentos sociais. RBCS, v.13, n.37, p. 5-31, jun. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091998000200001 Acesso em: 22 de novembro de 20019.

motivos– no Brasil, segundo o IBGE (2019), 11,8% dos jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola – abrem frentes de lutas que implicam o reconhecimento da categoria social jovem como força social e política, portadora de direitos. Envolvidas no debate, as juventudes, estão presentes ativamente através de seus próprios coletivos em movimentos sociais, nas lutas por igualdade de direitos e acesso aos bens e serviços públicos.

A partir da denominada quarta geração de direitos - direitos de cidadania - no final do século XX, emergem diversos movimentos sociais que, ao instituírem suas plataformas de luta, desenvolvem a cidadania e ampliam a democracia, através de novos tipos de direitos que agregam demandas provenientes das vivências e fragilidades dos coletivos que exigem seu reconhecimento nos princípios dos direitos humanos, de pertencimento, de igualdade, cultura e cidadania. Nessa perspectiva, novas práticas de participação e de mobilização coletiva são geradas no contexto dos novos padrões de relação que se estabelecem.

Das pautas iniciadas por volta do século XIX com mais força, as frentes de reivindicações promovidas pelos movimentos sociais apontavam, a princípio, para resolução dos problemas sociais e políticos (direito ao voto). Com o avançar dos tempos e com suas presenças afirmativas, trazem ao debate público a ampliação de suas pautas reivindicatórias, mais especificamente as de natureza identitárias. Grupos historicamente discriminados, marginalizados ao longo de nossa formação política – grupos sociais, étnicos, raciais, de gênero, orientação sexual, das periferias e dos campos passaram a não mais a esperar, mas a exigir ações concretas do Estado para garantia do direito à saúde, à moradia, ao trabalho, à terra, renda, educação. (Arroyo, 2012, p. 163)

Este mesmo autor chama atenção para as políticas compensatórias, distributivas do Estado às reivindicações dos movimentos sociais, legitimadas em princípios de garantia da igualdade de oportunidades de saúde, vida, trabalho, renda, educação, consumo. Igualdade de acessos aos serviços sociais que garantam esses direitos e igualdade de resultados das políticas, daí a ênfase na avaliação de resultados para a igualdade de oportunidades. (Arroyo, 2012, p. 163).

Implica tais considerações, o não reconhecimento dos coletivos em movimentos sociais às políticas compensatórias e distributivas, para estes, tais políticas secundarizam e/ou ignoram as desigualdades de classe, de raça, etnia, gênero, região, campo, periferias – tão próprias dos movimentos sociais – o que se espera através das frentes reivindicatórias agenciadas pelos

movimentos sociais é exigir do Estado e suas instituições, programas e políticas públicas que venham a diminuir as distâncias sociais entre classe e relações de trabalho, entre raças, etnias, gêneros, campo, periferias. (Arroyo, 2012, p. 164)

Apesar dos escassos resultados e efeitos igualitários que expressam os limites das políticas de igualdade de oportunidade às populações em instância de vulnerabilidade, que não correm à revelia das desigualdades de classe, de raça, de etnia, de renda, trabalho, saúde, educação, moradia e segurança, os movimentos sociais contribuíram e contribuem sobremaneira com a democratização da sociedade, assim como, para melhoria de vida da população, a partir do acesso aos serviços básicos alcançados através das frentes reivindicatórias de direitos. Santos (2006, p.316) afirma que temos o direito a sermos iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a sermos diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

4.2. O direito de ter direito à informação e à educação

A discussão que se faz neste segundo capítulo, acerca do direito à informação e à educação, requer a força no cerne das transformações que ocorrem no mundo, pontuar que, tanto a informação quanto a educação se constituem recursos extraordinários de poder. Ambas, convergem como fatores estruturais e conjunturais à medida em que se impõem, ainda que de modo subjacente à concepção que hoje se tem de cidadania e conseqüentemente democracia.

A informação e a educação os dois pilares para a construção social⁹⁸, (Calaf, 2020, s/n) - pensamento com o qual coadunamos - explica a complexidade atual e a estética da informação e dos media, assim como sua relação com a educação. Para a periodista “o conhecimento é claramente o que nos liberta”, além de ressaltar a relevância da criticidade como aspecto inerente a cidadãos livres, da mesma maneira que, chama atenção para a alfabetização midiática.

Não há falar-se, em informação e educação, sem que registre-se a concepção de cidadania, que nesta perspectiva, alastra-se como um dos eixos centrais do pensamento social e político contemporâneo, com vistas à promoção da emancipação dos sujeitos conscientes de sua condição humana, de direitos e deveres. Ao convergirem, informação e educação criam

⁹⁸ Disponível para consulta eletrônica em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y2wZS14qaVo&feature=youtu.be>

tacitamente um acordo que conduzem às práticas de cidadania, pois não há informação que não seja concebida como prática social que envolve ações de atribuições e concessão de sentido e, portanto, elemento capaz de gerar mudanças nas estruturas, assim como não há educação que não seja entendida como um processo civilizatório que forma o sujeito para o mundo da vida.

A informação, assim como a educação, são frentes de intenso e absorvente trabalho, que devem ser vistas como excepcionais e distintas, a um fim comum de transição entre a natureza e o direito. A informação e a educação, combinação originária, geradora de tensão, consubstancia-se em singular alfabetização, esta, prescreve a coalização de práticas sociais produtoras de tramas complexas que vão além do lápis, do papel, da caneta, da lousa, do texto impresso do codificar e decodificar, (Freire, Carvalho & Nobre, 2018, p.05).

O direito à informação e à educação, como condição das práticas de cidadania, contribui para que a sociedade responda concretamente aos desafios que devemos confrontar para a edificação de caminhos de justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Em um contexto ideal, o entrelaçamento dos conceitos de informação e educação, mediados pela comunicação e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), operam no sentido de buscar alternativas que conduzam a uma reflexão atualizada e dinâmica da concepção de cidadania, historicamente e socialmente reconhecida.

No mundo, mais de cem países possuem dispositivos constitucionais expressos que garantem aos seus cidadãos o direito e o acesso à informação pública. Este direito está consagrado em diversos textos internacionais, como: Pacto da ONU sobre Direitos Civis e Políticos - art. 19º - ; a Convenção Americana sobre os Direitos do Homem - art. 15º -; a Convenção Européia dos Direitos do Homem - art. 11º - e a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos de 1981 - art. 9º. Entre nós, ele está consagrado no art. 1º da Lei de Imprensa, a Lei n.º 5250, de 9 de fevereiro de 1967, acima citada como o primeiro texto legislativo brasileiro que contemplou com mais precisão o direito à intimidade. (Lafer, 1991, p.241)

O direito à informação, considerado por Lafer (1991) como direito de primeira geração, tem como objeto a integridade moral do ser humano, é precipuamente uma liberdade democrática, destinada a permitir uma adequada, autônoma e igualitária participação dos indivíduos na esfera pública, (Lafer, 1991, p. 241) os termos contemplados no artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), salientam que,

Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras⁹⁹. (DUDH, 2009, p.11)

Em que pesem tais considerações, importa salientar que, a trajetória do direito à informação, já se vai pelos séculos afora, com início no século XVIII até o que se denomina hoje de sociedade da informação¹⁰⁰, termo surgido inicialmente nos trabalhos de Alain Touraine e Daniel Bell em 1960, seguidos de autores como, Machlup (1962), Drucker (1966), Postman (1992), Lévy (1996), Toffler (2002) e Castells (2002). São inúmeras as cartas, declarações e instrumentos normativos do sistema global de proteção ao direito à informação como direito humano fundamental. Dispersos pelos quatro continentes, muitos têm seus princípios pouco elaborados, outros têm os dispositivos sofisticados, entretanto não são postos em prática com rigor às determinações, além de que, a maioria das leis define o conceito de informação e/ou registros em acepção ampla. Sinalizamos e discorremos sobre alguns – Suécia, França, Estados Unidos e Espanha– pela importância de seu marco histórico e pela influência na Lei de Acesso à Informação brasileira e aderência a este trabalho.

A Suécia¹⁰¹, primeira nação a legislar sobre o acesso à informação (1766), previa o direito de os cidadãos acessarem a documentação oficial produzida pelo Estado. Criada durante um período do país chamado de Era da Liberdade (1719-1772), em um cenário político em que se debatia o impacto da corrupção sistemática, que havia se tornado habitual no país com apoio do no parlamento. (Manninen, 2002, p. 20). O livre acesso na Suécia¹⁰² consubstancia-se em princípio constitucional, três aspectos chamam atenção relacionadas a transparência da informação que não se impõe apenas mediante as regras instituídas, mas face as regras infraconstitucionais.

Primeiro, o Estado não tem grande preocupação com o sigilo das informações fiscais dos seus cidadãos. O artigo 1º do capítulo 2 da lei declara: “Para incentivar o livre intercâmbio de opiniões e o esclarecimento da população, todo súdito sueco terá livre acesso a documentos

⁹⁹ Disponível para consulta eletrônica em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>

¹⁰⁰ Expressão passou a ser utilizada nos últimos anos desse século, como substituto ao conceito de sociedade pós-industrial e como modo de comunicar o conteúdo específico do ‘novo paradigma técnico-econômico.

¹⁰¹ A lei sueca, originalmente, abrangia a Finlândia que, na época, era um território governado pela Suécia. A Finlândia adotou uma proteção própria para o direito a informação quando conquistou a independência, em 1919, e uma lei completa em 1951. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158450_por

¹⁰² Disponível para consulta em: <http://www.usconstitution.net/const.html#Am1>

oficiais¹⁰³.”; segundo, a transparência é percebida pelo funcionário público como legítima garantia do exercício do direito de liberdade de expressão de o servidor prestar contas à sociedade sobre seus atos; e o terceiro aspecto é a desnecessidade, em termos gerais, de o demandante na Suécia ter que se identificar para solicitar uma informação específica¹⁰⁴. (Fucs, 2013, p.2) A lei de direito à informação em sua totalidade, na Suécia, faz parte da Constituição do país, o capítulo 2º da Lei de Liberdade de Imprensa, outro dos quatro documentos de fundação da Constituição, intitulado “Acerca da Natureza Pública dos Documentos Oficiais” constitui, efetivamente, a lei de direito à informação sueca.

Em 1789 a França com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, os cidadãos passaram a ter direito à prestação de contas da administração pública das atividades desenvolvidas pelo Estado. Para além deste direito, no artigo 10º, consta a livre comunicação de ideias e opinião, “ninguém pode ser inquietado pelas suas opiniões, incluindo opiniões religiosas” e no artigo 11º determina a “livre comunicação dos pensamentos e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do Homem; todo o cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na Lei.” Esta declaração, contendo direitos individuais e coletivos, representa o marco histórico pela universalização de direitos fundamentais do ser humano.

Os Estados Unidos da América iniciaram a construção de sua Declaração dos Direitos do cidadão em 1776, com a Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia, no artigo 12º define que “a liberdade de imprensa é um dos grandes baluartes da liberdade, não podendo ser restringida jamais” [...]. Esta evolui para a Constituição dos Estados Unidos da América de 1787 através da *Bill of Rights* (carta de Direitos) acrescentado à Constituição americana em 1791 a fim de garantir direitos básicos ao cidadão comum, como o direito à liberdade de expressão: todo o cidadão tem o direito de expor livremente suas ideias.

Em 1966, 190 anos depois da Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia e 178 anos após a Constituição Federal, os Estados Unidos da América aprovaram sua Lei da Liberdade de Informação conhecida como FOIA (Freedom of Information Act) - marco fundamental na conquista do pleno direito de acesso aos arquivos públicos - esta passou a garantir ao povo

¹⁰³ Disponível para consulta em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158450_por

¹⁰⁴ Disponível para consulta em: <https://www.conjur.com.br/2013-set-13/ildo-fucs-suecia-monarquia-submete-transparencia?imprimir=1>

acesso a grande maioria dos documentos oficiais produzidos no país, de acordo com a evolução das necessidades informacionais da população.

Este define os documentos que devem ser obrigatoriamente disponibilizados ao solicitante, aqueles que sejam obrigatoriamente publicados e determina os que, por um motivo ou outro, devem ser excluídos do livre acesso imediato. O modelo de legislação americana recebe continuamente diferentes emendas constitucionais visando a sua adequação da lei à passagem do tempo, pois considera que com o passar dos tempos as necessidades informacionais dos cidadãos mudam.

Na América Latina, por sua vez, as leis e regras que possibilitassem o acesso a documentos públicos, teve início com o pioneirismo da Colômbia em 1888, ao estabelecer um código que proporcionou o acesso a documentos de governo. O México também é outro país latino americano que destacadamente em 2002, instaurou uma legislação a qual previa a criação de serviços rápidos de acesso à informação pública supervisionado por um órgão independente. A América Latina¹⁰⁵, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a maioria dos países tem leis que garantem transparência dos dados oficiais, sendo que algumas delas estão entre as melhores do mundo.

Os países em destaque, apesar de se encontrarem em desenvolvimento, são os que mais têm avançado em sua legislação de direito e acesso à Informação, superando em certos aspectos das leis dos países da União Europeia, segundo o relatório da Unesco, Acesso à informação: lições das Américas Latina de 2017. Com exceção da Bolívia, Costa Rica, Cuba e Venezuela, a maioria dos países da América Latina possui leis que garantem o acesso a informações oficiais. As leis do México, Chile e Brasil têm origens políticas comuns, já que foram aprovadas em rejeição deliberada do passado autoritário recente em um esforço coletivo de criar meios legais para impedir o retorno de regimes não democráticos. (Orme, 2017, p. 12)

Em 2011 e 2013 Brasil e Espanha, respectivamente, gestaram suas leis que garantem o direito de acesso à informação pública. No Brasil, a Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011 – LAI) e na Espanha a Lei de Transparência, Acesso à Informação Pública e Boa Governança (Lei nº 19/2013 – LTAIP). Para concretização do direito de acesso à informação pública a

¹⁰⁵ Disponível para consulta em: <https://www.sipiapa.org/notas/1211522-leyes-latinoamericanas-acceso-la-informacion-las-mejores-del-mundo>

LTAIP exige a qualificação do solicitante, o teor da informação solicitada, um endereço para contato e a modalidade pela qual deseja ter acesso à informação pública, devendo o solicitante encaminhar o pedido preferencialmente por via eletrônica, em quaisquer das línguas oficiais faladas em Espanha. A LAI, por sua vez, prevê a possibilidade dos órgãos, aos quais se aplicam a lei, devendo o pedido conter a qualificação do solicitante e a informação desejada. (Santos, Molina e Guimarães, 2017, p. 57)

Cumpre-nos assinalar que, as considerações acima tecidas, não intencionam esgotar, nem detalhar comparativamente as leis de Espanha e Brasil, a breve descrição tem o objetivo tão somente de apontar que as leis, em suas particularidades, objetivam o mesmo fim, dar ao cidadão o direito de conhecer informações do Estado e utilizá-las desde que para isso não venha a causar danos ao próprio Estado e a outros cidadãos. No Brasil, após 21 anos de restrição aos direitos humanos fundamentais e nomeadamente ao direito e acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião, a Constituição 1988, foi o primeiro instrumento no Brasil de garantia para o cumprimento do direito à informação.

O Projeto de Lei de Acesso à Informação brasileiro através da Lei nº 12.527/2011 (LAI) regulamentou o direito fundamental de acesso à informação pública, estabelecendo, sobretudo, o dever de transparência ativa e passiva do Estado. O referido projeto de lei tem por objetivo regulamentar dispositivos constitucionais de garantia do direito de acesso e dos princípios de publicidade e transparência nas decisões do governo federal, estadual, municipal e nos gastos públicos.

O direito de acesso às informações públicas é uma exigência da democracia, este direito possui um caráter instrumental para a defesa de outros direitos, posto que a ausência da informação compromete os demais direitos fundamentais, assim como o direito a educação. Em síntese, todo e qualquer direito só tem natureza de completude se a informação dele for intrínseca. O reconhecimento do direito à informação pública, é indispensável às práticas de cidadania e, conseqüentemente, para o bem-estar social dos sujeitos.

Da liberdade e do direito à informação como direito de acesso à informação, a liberdade, o direito e o acesso, na ordem jurídica, são garantias constitucionais afiançadas no Art. 5º inciso XVI - assegura a todos o acesso à informação e resguarda o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional, em seu no inciso XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos

públicas informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo, ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado. Art. 220 - manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição, observado o disposto nesta Constituição. Artigos e incisos da Constituição Federal de 1988.

A liberdade de informação e os correlatos direitos à informação e de acesso à informação, além de direitos humanos e fundamentais de alta relevância, representam técnicas democráticas de alta densidade na conformação das relações humanas numa determinada comunidade política e social. Na atualidade é possível reunir tais direitos e os deveres que lhes são inerentes numa disciplina jurídica que acabou por ser denominada Direito da Informação. (Sarlet & Molinaro, 2014, pg.12)

Esta reflexão nos sensibiliza na perspectiva da jurisprudência - de suas normas regulatórias e disciplinadoras - e nos faz compreender a dimensão de relevância da informação como direito fundamental individual e coletivo, em que toda pessoa tem direito à informação, assim como toda pessoa tem direito de participar da Sociedade da Informação (Castells, 2005), construto político-econômico que se apropria e assenta a informação como mercadoria. O direito de informação visto como bem público, instrumentaliza as práticas sociais resultantes das interações entre os sujeitos e o mundo, potencializando a criação de novas constelações de sentido.

Em sua ubiquidade, a informação extrapola o tempo/espço situando-se no centro das ações humanas, concomitantemente, às interações socioculturais estabelecidas com as esferas estratégicas de fonte de poder, implicadas em diferenciados níveis econômico, político e social. Neste sentido, a dinâmica, à rigor, que mensura o alcance da abrangência da informação como direito e como valor social, assegura as práticas dos direitos humanos e fundamentais ao estabelecê-la como critério de sobrevivência e resistência.

Consoante a essa perspectiva, Marshall (1967, pg. 63-64) argumenta que os direitos sociais se referem [...] a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

O princípio de isonomia – marcadamente assente na democracia liberal - conforme o qual “Todos são iguais perante a Lei”, na prática distancia-se dos ditos nos documentos legais e nos revela bolsões excludentes que não possibilita sequer, equidade de acesso aos direitos e garantias fundamentais. As possibilidades de participação aos direitos e garantias de ordenamento jurídico assegurados pela Constituição Federal de 1988 e as oportunidades surgidas no âmbito das políticas públicas e sociedade civil estão submetidas a burocratização em que os instrumentos de ingresso são exclusivistas, já que não consideram as desigualdades sociais existentes no país.

Efetivamente, inquietações emanam das considerações acima dispostas. No primeiro momento, coloca-se a indagação, de como é possível ter ‘o direito de ter direito’ e em um segundo momento em que circunstâncias, aspectos e instâncias, é possível empreender modos dinâmicos que possam vir a desenhar novos contornos inclusivos que possam afiançar à população vulnerabilizada acesso aos direitos e às garantias fundamentais no contexto de defesa da dignidade humana, aos processos produtivos, e aos bens de consumo.

Consideramos que diante de tais indagações e da certeza de que tais direitos e garantias se constituem como conquistas históricas, e que, portanto, estão intrinsecamente relacionadas ao termo ‘cidadania’ e às suas variantes. Arendt (2007) entende que o ser cidadão, inicialmente, está inteiramente relacionado ao princípio de “o direito a ter direitos”, uma vez que a igualdade não é um fenômeno, mas uma consciência coletiva construída, adquirida por meio da própria condição humana.

Comentada de forma diversificada – a noção de cidadania - e por diversos segmentos e agentes sociais o termo auto referencia-se nos debates públicos de modo geral e mais especificamente naqueles em que o fenômeno da comunicação midiaticizada destaca-se na construção de redes de informação. O direito de ter direitos antecede a cidadania, as práticas cotidianas são o que lhes abastece e lhes consolida enquanto conceito. Nessas condições, devemos reconhecer que a construção do direito se faz a partir das ações, atitudes, comportamentos determinantes, individuais e coletivos.

Os seres humanos agem e reagem e isto os diferencia e os torna atores únicos, geradores de mudanças. A ação empreendida, – entendida aqui como prática social - nunca é isolada, pode ocorrer individualmente ou conjuntamente, porém, seus resultados repercutem de modo a

inferir sobre o *ethos* de sua existência coletiva. Nesta perspectiva, delineiam-se meios de proteção e segurança e o que antes se considera capacidade, passa a se conferir em direitos, passando-se a se delinear o conceito de cidadania. E, portanto, vale a pena lembrar Santos (2014), “... quem não dispõe da informação necessária a uma participação esclarecida, equivoca-se quer quando participa, quer quando não participa. ”

Para Marshall (1967, pg. 73), o direito à educação é um direito social de cidadania genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito de a criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. [...] A educação, portanto, é um pré-requisito necessário da liberdade civil. Logo, cidadania é processo, é fato que, ninguém nasce cidadão, mas torna-se cidadão pela educação.

Em tempos de uma sociedade em rede, cada vez mais midiaticizada, é forte e presente o papel das mídias na distinção desta sociedade, que influenciada pela convergência midiática, inferem nas instâncias políticas, educacionais, culturais, sociais e econômicas. Com isso, a abundância imensurável com que informação se manifesta, a educação, tem sido, via de regra, vetor preponderante para que os sujeitos sejam cidadãos e tenham a convicção da necessidade de participar da sociedade. O entendimento expandido de educação abarca os processos formativos, que se realizam nas práticas sociais, para Freire (1967) a educação é apontada como uma via para constituição da cidadania,

Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia [...] haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial está amplamente armada [...] Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa da sua problemática, da sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar [...] Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. (Freire, 1967, p. 97).

A educação, nas considerações de Freire (1967), afere ao cidadão acesso aos recursos formativos necessários ao seu bem-estar no exercício da cidadania no Estado Democrático de Direito. É condição *sine qua non* para que o sujeito adquira condições para superar as contingências que venham a impedir seu desenvolvimento, sua sobrevivência digna e cidadã.

Por diferentes razões, o século XXI inaugura trazendo grandes avanços, sejam eles nas áreas científica/tecnológica, social, cultural, política e econômica. Não há um só campo do conhecimento, que não tenha sido afetado de modo incisivo por tais avanços. Embora ainda não se tenha ideia clara de onde iremos chegar com tantas mudanças, afiança-se que, projetar um futuro de um país, de um povo, perpassa pelo direito de ter direito à educação.

A educação – elemento capital na redução das desigualdades e para inclusão social - em especial, além de se constituir como condição inalienável do direito à cidadania, afirma-se, nesta perspectiva, em direito fundamental de justiça social. As amplas transformações pelas quais a educação, de modo geral, tem passado, nas últimas cinco décadas, asseguram, ainda que de modo incipiente, a igualdade de oportunidades de participar de modo ativo da construção de melhores condições de vida coletiva em um Estado Democrático de Direito. É de ser relevado, que Paulo Freire (2007, p. 44) em suas ideias, defende uma educação emancipadora como direito humano, uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política, e esta cumpre um papel social relevante, meio pelo qual minimizam-se as diferenças sociais.

Nessa direção, oportuno se toma dizer que, para Freire (1980, p.39), é necessário que a educação esteja, em conteúdo, programas e métodos, adaptada ao fim a que se destina: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer cultura e história. A partir dessa realidade, portanto, a necessidade de uma educação que leve o homem a uma nova postura diante dos problemas do seu tempo e de seu espaço, Freire (1967, p. 100)

Dentro desse âmbito, gravitam, em seu entorno, valores humanos e princípios éticos intrínsecos às práticas de cidadania social e política, não obstante esta condição, a educação, – mais do que uma reivindicação do mundo contemporâneo, atrelada às demandas por novos conhecimentos, saberes e habilidades, relacionada à valorização do sujeito como ser social – tem em vista o desafio de inserção, no mundo do trabalho, um perfil de profissional que seja capaz de lidar com os novos processos produtivos que dependem sobremaneira da hibridação entre o digital e o chão de fábrica.

Sob esse novo cenário que se irrompe, a educação é responsável para a formação de uma nova categoria de trabalhadores, com outras tantas habilidades de força de trabalho, ancoradas no processo de reestruturação industrial e na expansão das atividades de alta tecnologia situadas na

base do desenvolvimento das atividades cognitivas atuais, (Benko, 2002, p. 84). Dominar os processos avançados de produção requer a utilização do poder desafiador do Big Data, a automação e robótica do conhecimento agregadas a Internet das Coisas, assim como das linguagens de programação.

Para além do âmbito produtivo e diante da complexidade de ser humano em um contexto sombrio e de desesperança, assegurar o direito à educação para todos ao longo da vida, implica em ato radical e compromisso sustentável, mediante persistirem realidades de desigualdades extremas que inviabilizam os esforços despendidos por instituições e organismos nacionais, internacionais e países signatários. É importante acrescentar que, o direito enquanto justiça está intimamente ligado às bases normativas da Lei, a educação posiciona-se no contexto dos direitos humanos fundamentais, preocupa-se com o desenvolvimento individual natural da condição humana. Além dessa perspectiva individual, este direito deve ser visto, sobretudo, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, a ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade instrumentos para alcançar seus fins. (Fundação Telefônica, 2016).

Antes pensada sob a perspectiva do processo de desenvolvimento individual, a educação, neste século XXI, se aproxima para uma concepção de educação social, coletiva e permanente. Na aceção deste ponto de vista, os princípios de humanidade, cidadania e igualdade são valores que necessitam ser instigados, ajuizados pelo Estado e pela Sociedade Civil, em dissenso às políticas de educação para todos ao longo da vida implantadas e implementadas, a partir da visão neoliberal que exige, à rigor, condicionantes de seu alcance e limites. Afinal, por trás de toda a perspectiva produtivista há um ser humano consubstancializado, que, para além de vivo e ativo, é problematizador em um contexto globalizado, onde imperam disparidades de toda ordem.

A educação como direito de todos e condição do exercício de cidadania é dever e função do Estado, apoiado pela família e a sociedade, assim celebra a constituição brasileira em seu Art. 205¹⁰⁶ e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) em seu Art. 53 celebra que a criança e adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e preparação para o trabalho. O ECA prevê a aplicação de medidas

¹⁰⁶ Título VIII-Da Ordem Social; Capítulo III-Da Educação, da Cultura e do Desporto; Seção I-Da Educação Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

protetivas sempre que os direitos nele previstos forem ameaçados ou violados, seja pelo Estado, seja pela sociedade civil ou pela própria família. Considerando a legislação existente, a educação é direito fundamental, portanto, estrutura-se como dever compartilhado e colaborativo entre Estado, família e sociedade.

Importa ter em atenção que, hoje, no mundo, não há país que não garanta aos seus cidadãos, em documentos constitucionais e legais, o acesso, em princípio a educação elementar e fundamental. Embora, tenhamos consciência de que por diversos motivos de ordem econômica, técnica e cultural muitos desses países não têm conseguido empreender educação básica para todos. O direito de ter direito à educação perpassa pelo escopo legal dos direitos, deveres, possibilidades e limites de sua atuação, os movimentos pelo direito à educação ocorrem dentro e fora da escola e em outros espaços institucionais, têm caráter históricos e processuais (Gohn, 2016, p.01). A autora lembra, ainda, que as lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania. Notadamente garantir o direito à educação é, evidentemente, o decurso mais seguro e apropriado para a consolidação da cidadania.

Nos últimos vinte anos, ocorreram no Brasil mudanças significativas no âmbito da educação básica e superior, foram muitas as políticas públicas de fomento à democratização da educação. O país conseguiu promover a universalização do ensino fundamental, para crianças de 6 a 14 anos, assim como possibilitou maior oportunidade de acesso ao ensino superior. Os ganhos foram significativamente expressivos, o número de matrículas na educação infantil cresceu 12,6% de 2015 a 2019, atingindo 8,9 milhões em 2019.

No último Censo Escolar da Educação Básica¹⁰⁷ (2019) realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, foram registradas 47.9 milhões de matrículas nas 180.6 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 582 mil matrículas a menos em comparação a 2018, o que corresponde a uma redução de 1.2% no total¹⁰⁸, maior queda registrada no ensino médio.(INEP, 2019, p.6).

¹⁰⁷ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

¹⁰⁸ CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA | 2019 Notas Estatísticas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0> Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.

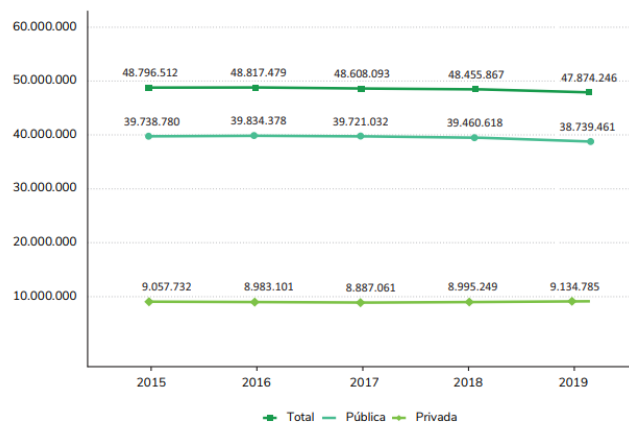


GRÁFICO 1
TOTAL DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A REDE
DE ENSINO – BRASIL – 2015-2019

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo da Educação Básica.

Figura 21- Total de matrículas na Educação básica

Fonte: Censo da Educação Básica, 2019.

O quadro comparativo e os dados apresentados pelo INEP são de fundamental importância para que tenhamos conhecimento das ações do Estado na promoção da educação, entretanto, não nos basta saber quantos estão inseridos na escola, precisamos saber quantos estão fora da escola e porque a eles tem sido negado o direito à educação, estas informações possibilitam pensar programas e políticas públicas de acesso, tendo em vista a resolução da exclusão.

À nota de esclarecimento, a educação básica, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9394/96) é estruturada por etapas e modalidades de ensino, engloba a Educação Infantil (zero a cinco anos), o Ensino Fundamental de nove anos (Anos iniciais: compreende do 1º ao 5º ano e Anos Finais 6º ao 9º ano) o Ensino Médio (1º/2º e 3º ano). De acordo com a LDB, “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Além da LDB, existe também um documento denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC que visa nortear instituições de ensino e educadores sobre os conhecimentos – competências gerais - considerados fundamentais e indispensáveis ao desenvolvimento das crianças e jovens. Documento de caráter normativo, sinalizado no Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n.º 13.005/2014), em sua meta n.º 7.1, e também no art. 26 da LDB (Lei 9.394 de 1996), além de sua presença na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Com alterações

sofridas em 2018, com a participação social, este documento propõe estratégias, conceitos e situações que devem ser trabalhadas em cada fase da educação básica.

Na esfera das discussões que envolvem as políticas públicas, para a educação em um país de realidade excludente, as pressões locais e globais pelo direito à educação de qualidade e a garantia de acesso à escola incidem de modos variados. Afora os documentos, programas, políticas e leis que sustentam a educação e o direito à educação no Brasil, no âmbito da jurisprudência, o papel e a presença dos atores da sociedade civil através de suas organizações no âmbito da sua própria competência, cresceram exponencialmente nas duas últimas décadas. Distanciam-se do papel de meros observadores, elevando assim o grau de importância e participação da sociedade civil nas decisões na criação e reformulações das políticas programas e leis do governo em âmbito federal, estadual e municipal.

Não nos cabe, neste momento, discorrer mais a miúdo sobre tais organizações – fundações educacionais e institutos, – independente dos interesses políticos, revestidos de filantropia e responsabilidade social que possam vir a ter. Cai a lanço notar que, as organizações do Terceiro Setor têm tido nos últimos quatro anos participação efetiva nas discussões em instâncias federais (Congresso) quanto a reforma do ensino no país, a exemplo da reforma do ensino médio iniciada em 2016 e sancionada através da Medida Provisória nº 748/2016, em fevereiro de 2017, e sem consulta à sociedade.

Percebemos que é bastante questionável o tipo de educação que esses grupos entreveem como o ‘padrão de qualidade’, embora se trate de preceito constitucional, previsto no artigo 206, inciso VII e replicada na legislação infraconstitucional, no artigo 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases, da Constituição Federal de eficácia plena e que deve ser observado por todos os sistemas de ensino seja público ou privado. A dimensão assumida na constituição cria um fosso entre as conquistas e garantias instituídas, a democratização da educação e do conhecimento e a perspectiva de qualidade atrelada unicamente as ideias de eficiência e produtividade, de viva e intensa matriz empresarial.

A concepção que temos de qualidade na educação se distancia do suposto ‘padrão’ acomodado em um ISO (International Organization for Standardization) qualquer, em que se normalizam processos produtivos em busca do aumento da competitividade no mercado. A busca por um produto de excelência, que compita em todos os mercados, não cabe na educação –

fundamentalmente tida como prática social – assente em espaços múltiplos e tempos diferenciados que, a rigor, circundam um sujeito inacabado, em processo contínuo de humanização e ainda que condicionado pelo meio, não é determinado por ele (Freire, 1969; 1996).

Palavra de sentidos e significados diversos e, portanto, polissêmica com potencial valorativo múltiplo, evidencia que qualificar é mais complexo e problematizador do que se possa imaginar. Para a UNESCO (2008, p. 27), as qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura.

Mensurar quantitativamente a extensão do alcance dos programas e políticas públicas não nos afiança as condições, dimensões e fatores fundamentais de uma educação de qualidade que venha a subsidiar a formar um perfil de cidadão e sociedade ideais. O juízo de valor que aqui se faz à qualidade na educação tem enfoque humanístico e crítico, neste o desenvolvimento das capacidades do discente para que construam significados e deem sentido ao que aprendem é fundante e orienta-se para que os planos de ensino devam vir a considerar as características e necessidades de cada aluno para aprender, além de desenvolver a criticidade diante da realidade que se apresenta.

É oportuno salientar que formuladores de políticas, fundações e institutos empresariais¹⁰⁹ responsáveis pelos recursos privados que investem em educação, ao participarem ativamente da criação e execução de programas e política públicas – como foi a reforma do ensino médio – têm interesses que vão desde tornar possíveis e mais abrangentes sua visão combinada sobre eficiência e eficácia ao considerar a educação como produto/serviço, as isenções fiscais e imunidades tributárias, lavagem de dinheiro, tráfico de influência, etc. ao desejo e empenho sinceros da responsabilidade social, caracterizado por empresas mais solidárias com os problemas da sociedade. Para Davis e Fiftch (1976) a origem da responsabilidade social se situa em propósitos de estabelecer meios para que a empresa possa se inserir mais adequadamente nas relações lógicas do sistema econômico, político e social em que deve atuar.

¹⁰⁹ Instituto Inspirare, Fundação Lemann, Instituto Bradesco, Fundação Itaú, Todos pela Educação, Instituto Natura, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), etc.

À guisa de exemplo, podemos citar a organização sem fins lucrativos, composta por diversos setores da Sociedade Civil brasileira, a Todos Pela Educação, criada em 2006 com o objetivo de impulsionar a qualidade e equidade da Educação Básica no país, através de sua Carta de Compromisso Todos Pela Educação. A organização avalia criticamente as ações dos governos e legisladores para área, promove mobilização de atores-chave do cenário nacional pela educação, monitora continuamente os indicadores e as políticas educacionais, além de produzir conhecimento que possa vir a impactar os rumos da educação¹¹⁰.

A organização cria frentes de ações que articulam governo e sociedade civil com intuito de promover a deseje melhoria na educação básica e pública, elaborou um plano de ação com cinco metas a serem cumpridas até 2022, a saber: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. Toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; 3. Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4. Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos e 5. Investimento ampliado e gerido. Espera-se que até 2022 95% ou mais dos jovens de 16 anos deverão ter completado o ensino fundamental e que 90% dos jovens até 19 anos tenham concluído o ensino médio.

Ações como essa, provenientes de organizações não governamentais tratadas, muitas vezes, como produtos e serviços ao desejo do usuário, expõem toda fragilidade aos quais os sistemas de ensino oficiais estão imersos, neste sentido, a governança da educação tem sido compartilhada entre Estado e uma rede consorciada de fundações. Com a prerrogativa de auxiliar e/ou cobrir falhas e deficiências estatais nos serviços educacionais prestados à população, tais organismos excedem o campo da educação e investem nas áreas econômica, social e política, assim, de certo modo têm assumido o domínio e controle das políticas educacionais. Nesse momento, portanto, a garantia de uma educação de qualidade perpassa pelo crivo do Terceiro Setor que criam fórmulas e medidas de avaliação que incidem sobre as políticas e indicadores dos órgãos estatais competentes tecnicamente, Ministério da Educação e Cultura.

4.3. Educação, dimensão fundamental dos Direitos Humanos para a cidadania global

¹¹⁰ Disponível para consulta em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/> Acesso em: 14 de março de 2020.

Há na educação, enquanto dimensão fundamental dos Direitos Humanos, uma relação de pluralidades de aspectos que vão desde o educar ‘em’ os direitos humanos ou o educar ‘como’ um direito humano fundamental e ‘para’ os Direitos Humanos, pensamos nesta aproximação de intenções como uma articulação indissolúvel em relação às práticas sociais e culturais, e nos damos conta de que existe um processo que imbrica saberes e conhecimento nos movimentos em prol dos direitos humanos.

Oportuno se torna dizer que se faz necessário pensar tais dimensões – em, para e como – com vistas à garantia do direito à educação considerando os desafios a serem enfrentados. Educar ‘em’ direitos humanos permite que o indivíduo se torne sujeito ativo no processo de conhecimento, é dotá-lo da capacidade de desenvolver habilidades e potencializar sua criticidade. Atlan (s/n, p. 13) salienta, porque não há tábua rasa em educação. Começamos sempre a partir de qualquer coisa [...] que institui normas, valores, e a lei. “O lugar de onde se fala”, como se costuma dizer já é um lugar de enraizamento, porque pudemos sempre sair dele, esforçando-nos por ser física e concretamente habitantes do planeta Terra. Nossas atividades de conhecimento fazem parte do conjunto dos nossos comportamentos, individuais e sociais. (Atlan, 1994, p.303)

É difícil deixar de pensar que a educação, ‘em’ direitos humanos, surge como alternativa na busca de respostas aos conflitos e tensões existentes no cotidiano, de modo geral, que se confrontam na circulação de culturas, diferenças, diversidades e singularidades. Refletir um educar que valorize, respeite enquanto diferença e o inclua como cidadão com base em instrumentos e mecanismos de igualdade e equidade entre os indivíduos, requer que os direitos humanos se transformem na base das relações, com vistas a um diálogo que privilegie o ambiente onde comumente ocorre a educação, a escola. No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970 (Brasil, 2007, p.22). Passando a sua forma mais estruturada, a partir da metade da década de 1980, com a redemocratização do país.

Cumpramos observar que a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996), faz referência em seus artigos - 1º; 3º incisos IV, X e XI – aos direitos humanos ao salientar que a educação envolve “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos

sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e assinala-se a) respeito à liberdade e apreço pela tolerância; b) valorização da experiência extraescolar; c) vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É de ser relevado, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹¹¹, criado em 2003, com versão final - apoiado em documentos internacionais e nacionais - elaborada em 2006, após construção do documento entre a sociedade civil organizada e o Estado, constitui-se um importante marco regulatório para a efetivação de uma prática pedagógica com ênfase nos direitos humanos. Tem como propósito e o desafio de promover, junto aos indivíduos, uma educação que dê conta do combate às violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais. (Brasil, 2007, p. 22)

Educação ‘para’ os direitos humanos, compromete-se com a instância de mudança, possibilitando ao sujeito ser o autor e protagonista de seu próprio conhecimento, ao fazer da educação sua frente de luta às adversidades a enfrentar no dia a dia – exclusão, opressões e injustiças – a partir de um programa educativo que considere o cumprimento dos direitos humanos como recurso de diálogo e mediação. Nesta dimensão, é imperativo a educação desenvolver no sujeito o compromisso de ações práticas no seu cotidiano com em vista ao compromisso social, proteção e garantia dos direitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos¹¹² (DUDH) adotada em 10 de dezembro de 1948, aprofundada em várias convenções internacionais, especificamente na Convenção Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e na Convenção sobre os Direitos da Criança (que foi ratificada por todos os países, exceto Estados Unidos) tem em seu Artigo 26 a ascensão e a garantia ao direito à educação,

1. Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

¹¹¹ O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), por meio da Portaria nº 98/2003 da SEDH/PR, formado por especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais. Disponível para consulta em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

¹¹² Disponível para consulta em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em: 12 de janeiro de 2020.

2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos, e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será fornecida a seus filhos. (Art. XXVI, DUDH, 1948, p.3-4).

Em se tratando de educação ‘para’ os direitos humanos e como há de verificar, os direitos humanos incorporam de maneira implícita os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, estas se constituem elementos fundantes para a efetivação do esforço do Estado em empreender a defesa e proteção dos direitos fundamentais, surgem, portanto, reivindicações da sociedade civil organizada e demandas oriundas dos diferentes movimentos sociais, gerando uma dinâmica de inserção de novas temáticas de interdependência, inter-relação dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais.

Neste sentido, deve-se dizer que, uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. (Brasil, 2007, p. 22)

Educação ‘como’ um direito humano fundamental é essencial para o exercício de todos os outros direitos humanos. A dimensão política da educação impõe, a rigor, elementos que possam vir a contribuir e fundamentar a noção da educação como processo de formação humana, significa a própria humanização do homem, a partir de sua incompletude com base na dignidade da pessoa humana. A educação ‘como’ direito humano promove por assim dizer a liberdade individual tendo, em vista o empoderamento para o bem-estar e o desenvolvimento cidadão, garantia que os torne portadores do conhecimento, acerca de seus direitos ao longo da vida.

No dizer sempre expressivo do sociólogo Herbert de Souza (1996, p. 65), [...] cidadão é um indivíduo que tem consciência dos seus direitos e deveres e participa ativamente de todas as questões da sociedade. Tudo o que acontece no mundo acontece comigo. Então, eu preciso participar das decisões que interferem na minha vida. Um cidadão com um sentimento ético forte e consciente da cidadania não deixa passar nada, não abre mão desse poder de participação

[...]. Entende-se o 'como' pode implicar em uma abordagem de mudança diferenciada problematizadora da relação entre o sujeito e sociedade e de como esses sujeitos formam essas sociedades e entendem a si mesmos.

CAPÍTULO 5

O INSTITUTO LUCIANO BARRETO JÚNIOR E SUA ATUAÇÃO FRENTE A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM

5.1. Laços e entrelaços: em meio à educação formal e à educação não formal

A escola, sabe-se, desenvolve papel de fundamental importância na formação dos sujeitos, requerendo acesso aos conhecimentos historicamente vividos, apreendidos e sistematizados. A reformulação de suas ações e o redimensionamento do seu pensar, tem sido uma constante, visto que a comunidade – pais, alunos, professores, funcionários de modo geral – passou a exigir, a rigor, o cumprimento de sua função social¹¹³. Deste modo, uma reflexão necessária se faz, visto que, os desafios que se apresentam são de diferentes contextos: econômico, social, político, étnicos, religiosos, de gênero etc. e intervêm sobremaneira nas práticas institucionais e pedagógicas da escola.

A escola e seu papel histórico de ensinar tem de certo modo colaborado em tornar público, o esclarecimento sobre o que é a escola de fato e a que ela se propõe. Implicada em atender à diversidade humana que a habita, a escola enfrenta o desafio de se refazer, refazendo suas práticas pedagógicas e construindo uma proposta curricular que contemple as questões referentes aos temas relacionados as populações historicamente discriminadas e inviabilizadas nos currículos escolares. Neste contexto possível, temas como orientação sexual, relações étnico-raciais, tratados como temas contemporâneos transversais na Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹¹⁴, são pouco discutidos em sala de aula. De acordo com Morin (2006 s/n) [...], o sistema educativo não incorpora essas discussões e, pior, fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e a diversidade.

A escola, historicamente, encarregada de homogeneizar, de igualar, nunca soube lidar com a diversidade, de acordo com Ferreiro (2002, p.38), a escola ainda cultiva concepções e práticas

¹¹³ A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o a tornar um cidadão, participativo na sociedade em que vivem.

¹¹⁴ Disponível para consulta no endereço eletrônico: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf

reguladas em tendências pedagógicas que creem que classes igualitárias e homogêneas são sinais de eficácia no ensino e na aprendizagem. Morin¹¹⁵ (2006, s/n) salienta que, eliminar a desordem e as contradições existentes, serve para dar falsa sensação de arrumação, a educação deve romper com isso mostrando as correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem.

Reconhecer que os alunos são sujeitos de vivências distintas e experiências diferenciadas, requer trabalhar com a diversidade de comportamentos, atitudes e de pensamentos construídos a partir do referencial de suas próprias histórias de vida. A escola neste sentido, para o cumprimento de sua função social, precisa conhecer as realidades socioculturais de seus alunos, seus tempos, os territórios e fronteiras, modos de ver e entender o mundo, seus anseios e valores.

Assim, a escola nos contextos plurais e complexos em que se move, possibilita a criação de laços e entrelaços multiculturais e heterogêneos, que vão além da distinta responsabilidade da transmissão de conteúdos da escola, e se estabelecem nas relações entre o objeto de conhecimento escolar e suas vivências. Deste modo, há o favorecimento do processo de humanização e a construção de cidadania de um sujeito localizado no seu espaço e tempo, na comunidade, no mundo e a perceber a correlação dos saberes que contribuirão para formação de um cidadão crítico protagonista no processo de enfrentamento das adversidades da vida.

Em que pese o direito à educação e o surgimento de uma nova cultura de aprendizagem, assegura-se às crianças e adolescentes acesso e permanência na escola, priorizado através do Estado. O direito à educação é garantido por meio da Constituição Federal de 1988, da Lei Nº 8069/90- Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96. Este direito, objetiva a formação para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e participação social.

A educação enquanto direito fundamental¹¹⁶ - de segunda geração que envolvem os direitos econômicos, sociais e culturais - alarga e afiança os demais direitos humanos e sociais, a partir da compreensão de como os sujeitos, imersos em seus respectivos contextos - social, político,

¹¹⁵ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://novaescola.org.br/conteudo/894/edgar-morin-a-escola-mata-a-curiosidade>

¹¹⁶ Direitos fundamentais são direitos público-subjetivos de pessoas (físicas ou jurídicas), contidos em dispositivos constitucionais. São direitos que encerram caráter normativo supremo dentro do Estado, tendo como finalidade limitar o exercício do poder estatal em face da liberdade individual. (DIMOULIS; MARTINS, 2012, p.40)

econômico e cultural - transitam entre valores, ideias, princípios, conhecimentos teóricos e empíricos nos processos de aprendizagens que a escola promove através de metodologias e estratégias, que estejam alinhadas aos modos de organização da vida e da cultura.

O pensamento político educacional tem exercido domínio sobre a aprendizagem formal, estabelecendo diretrizes¹¹⁷, através de órgãos reguladores a exemplo do Ministério da Educação - MEC¹¹⁸, que delimitam espaços e tempos através de modelos de currículo que se fecham em muros e salas de aula convencionais em contornos progressivos de especialização. De modo geral, a escola ainda parece fechar-se para qualquer possibilidade de emancipação e protagonismo, Castells (2003, s.p.) coaduna com uma ponderação neste sentido, “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transmitam em diversas situações, experiências e contextos”. Nesta perspectiva, há um desafio constante - imposto pelos ritmos de mudanças acelerados - de se trabalhar com saberes constituídos pela humanidade, legitimado e disseminado pela escolarização e com a complexidade exigida, à rigor, de demandas por novos conhecimentos, saberes e habilidades.

Muitas ações educacionais desenvolvidas na escola neste século XXI, mantêm-se presas às abordagens tradicionais de ensino, onde os espaços para o diálogo, a troca e a reflexão são pouco ou quase nada incentivados. Percebe-se, com clareza que, apesar das teorias de aprendizagens, a exemplo de Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934), Henri Wallon (1879-1962) e David Ausubel (1918-2008) e as teorias curriculares pós-críticas de Garcia e Moreira (2006), Eyng (2007), Silva (2007), Gomes (2007), Imbernón (2013) e Gimeno Sacristán (2013) tenham possibilitado um novo e extenso fôlego para as aprendizagens de modo geral, há por traz das práticas vigentes, a elaboração de um currículo que insiste em não passar de uma atividade burocrática desprovida de sentido que transmite conhecimentos

¹¹⁷ Lei no 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <

¹¹⁸ O Ministério da Educação, órgão da administração federal direta, tem como áreas de competência a política nacional de educação; a educação infantil; a educação em geral, compreendendo ensino fundamental, ensino médio, educação superior, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, educação especial e educação a distância, exceto ensino militar; a avaliação, a informação e a pesquisa educacionais; a pesquisa e a extensão universitárias; o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional> Acesso em 4 de maio de 2020

especializados com vistas a atender a demanda do mercado profissional, distanciando-se dos conhecimentos necessários para em atos formativos tornar o aluno em agente de transformação.

Notadamente, emerge um outro paradigma social que vai desde o que Castells (2003) denominou de Sociedade da Informação, a Hargreaves (2003, p.146) que concebe a Sociedade do Conhecimento¹¹⁹, pois, de acordo com este autor, uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força do cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar, por isso a sociedade do conhecimento movida pela criatividade e pela inventividade também pode ser nomeada de sociedade da aprendizagem.

Para Hargreaves (2003, p. 148), a educação deve lidar com as consequências humanas da economia do conhecimento, ensinando, para além dela, bem como para ela, acrescentando à agenda da reforma valores que construam comunidade, desenvolvam capital social e uma identidade cosmopolita. E por fim, temos a Sociedade da Aprendizagem de Pozo (2004). Todas estas teorias implicadas no desafio de converter informação em conhecimento e no imperativo que exige a atualização constante das pessoas se conforma em ação nuclear tendo em vista a educação permanente ao longo da vida.

Da informação ao conhecimento surge, portanto, uma nova cultura da aprendizagem, para Pozo (2002, p.30), o aprender nesta sociedade constitui-se não apenas uma exigência social crescente como via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e econômico dos cidadãos. Por via de regra, este mesmo autor nos lembra que, demandas essas – de aprendizagem – produzem-se no contexto de uma suposta sociedade do conhecimento. Esta, por sua vez, não apenas exige que mais pessoas aprendam cada vez mais coisas, mas que as aprendam de outra maneira, no âmbito de uma nova cultura de aprendizagem, de nova forma de conceber e gerir o conhecimento, seja da perspectiva cognitiva ou social.

As novas configurações percebidas, na sociedade, têm por base material o informacionalismo, este conceito segundo Castells (2007) redefine os modos de produção, as relações de poder e a concepção de códigos culturais que, por conseguinte, faz emergir um novo modo de

¹¹⁹ Segundo o autor, a expressão sociedade do conhecimento foi um conceito criado pelo sociólogo Daniel Bell a partir de sua percepção a respeito da seguinte transformação econômica: mudança de uma economia industrial – o envolvimento das pessoas na produção de coisas – para uma economia pós-industrial – a força de trabalho concentrada em serviços, ideias e comunicação.

desenvolvimento – informacional – em que a fonte de produtividade acha-se na tecnologia de geração de conhecimentos, de processamento de informação e da comunicação de símbolos. (Castells, 2005, p. 53)

O ritmo acelerado da mudança científica e tecnológica, tem criado novas formas de disseminar socialmente o conhecimento a partir de outros modos de alfabetização – literária, gráfica, informática, digital, midiática, científica, etc. – que a escola não pode ou não deve ignorar. A informatização do conhecimento tornou muito mais acessíveis todos os saberes ao tornar mais horizontais e menos seletivos a produção e o acesso ao conhecimento. Pozo e Postigo (2000) acreditam que o sistema educacional não pode formar especificamente para cada uma dessas necessárias práticas alfabetizadoras. Porém, pode formar os futuros cidadãos, para que sejam aprendizes mais flexíveis, eficazes e autônomos, dotando-os de estratégias de aprendizagem adequadas, fazendo deles pessoas capazes de enfrentar novas e imprevisíveis demandas de aprendizagem.

Para tanto, Deffune & Depresbiteris, (2000, p. 50), elegem cinco competências que virão a capacitar o sujeito a fazer uso de habilidades, conhecimentos, atitudes experiências adquiridas no bom desempenho dos papéis sociais. A saber: a) A Competências para a aquisição de informação; b) A Competências para a interpretação da informação; c) A Competências para a análise da informação; d) A Competência para a compreensão da informação; e) A Competências para a comunicação da informação.

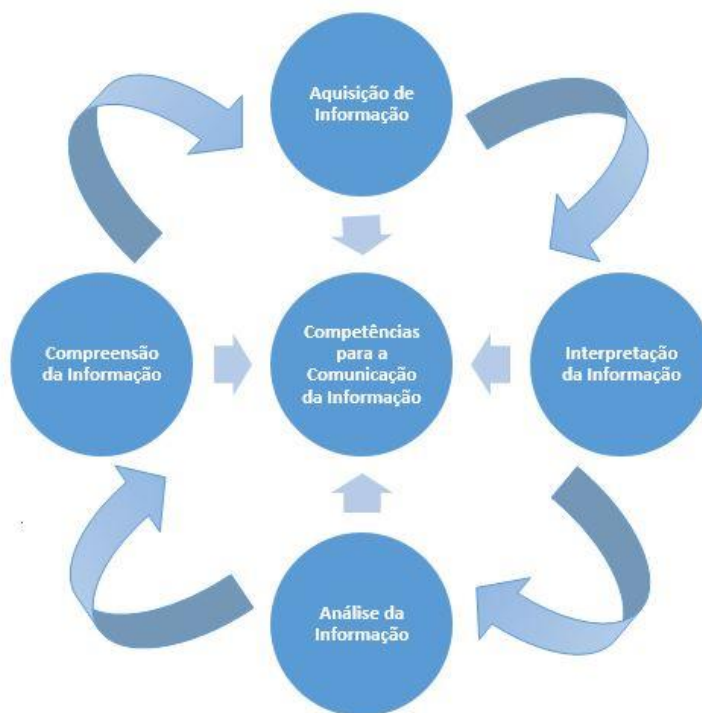


Figura 22- Competências para a Comunicação da Informação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Deffune & Depresbiteris, (2019)

Corporificar tais competências, exige um esforço de frentes de alfabetizações múltiplas, que perpassam por uma articulação entre conceitos e práticas de significação em campos de forças sociais. Portanto, torna-se necessário e imperativo o domínio de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos relacionados, não somente aos diversificados meios informacionais, mas sobretudo das aprendizagens que provêm da experiência e das ponderações sobre as experiências vividas em contextos dinâmicos e multirreferenciais de existência, com, para e por estes meios.

Ante o exposto, tais competências adquiridas e internalizadas vêm a contribuir para a resolução de demandas – simples e/ou complexas – do cotidiano, do exercício e práticas de cidadania e do mundo do trabalho. Sublinhar a relevância da educação e seus processos de aprendizagens para a aquisição de competências em informação, tem vindo a ser uma questão central no decurso da Alfabetização Informacional. Nesta investigação, tomamos a competência em informação como resultado da Alfabetização Informacional, mas não só esta deve ser vista como aspecto significativo do contexto social, mas como acordo sociopolítico para a construção e práticas de cidadania.

Considerando que a principal intenção de todo e qualquer sistema de educação é fazer com que o aprendente adquira o conhecimento e que ele possa aplicar em diversas situações de sua vida pessoal e profissional. Conjecturando em favor das fronteiras abertas para uma educação não facciosa, Morin (2011) propõe uma reforma do pensamento que distancia não somente da hiperespecialização, mas sobretudo do rompimento causado sobre a interação entre o local e o global, que por sua vez proporciona demandas existenciais - imenso - desvinculadas da contextura em que se situam.

Tecido de eventos e entrelaçamentos no propósito fundante de religar os saberes (Morin, 2008), disjuntos pelos padrões hegemônicos da racionalidade Moderna, haja vista a construção de um pensamento complexo que viabiliza um humanismo sem fronteiras e elabora um método transdisciplinar e, portanto, sistêmico, capaz de apreender o real e suas contingências. Neste segmento, a educação vai além dos espaços formais de aprendizagem. Aponta-se, deste modo, a espaços que se deslocam da formalidade da escola, que ininterruptamente enfrenta o desafio em lidar com a diversidade da vida contemporânea.

Face ao exposto, faz-se imperativo refletir sobre os processos de aprendizagens caracteristicamente individuais, das dinâmicas competitivas baseadas em competências, da avaliação para fins de acreditação, dos papéis hierarquizados do professor-aluno (educador e aprendente) e da simetria nas relações estabelecidas no conjunto. Nesta perspectiva, os modos, as formas como são ministradas a educação e a formação influenciam as percepções dos sujeitos do que é mais relevante em termos de aprendizagem ao longo da vida.

Estes aspectos, contrapõem-se à educação não formal – situada no campo da pedagogia social – esta requer em suas práticas um leque de possibilidades e variações de aprendizagens centradas principalmente nos aspectos sociais que efetivam o aprender colaborativo e se preocupam com os processos de construção de aprendizagens e saberes coletivos (Gohn, 2006, p.3), na educação não formal é imprescindível reconhecer o outro não como objeto, mas como sujeito do conhecimento. A educação não formal é uma prática necessária e relevante, quando se pensa em um processo educativo que prioriza os temas transversais/político-sociais como eixos estruturadores que permeiam todos dos processos de aprendizagens e orientam todos os demais estudos realizados pelo aluno. Um bom exemplo é a construção da cidadania, este é um tema a não ser tratado em uma atividade em particular, deve se constituir eixos a nortear todas as demais disciplinas e estudos. Conforme pode ser observado na figura abaixo,

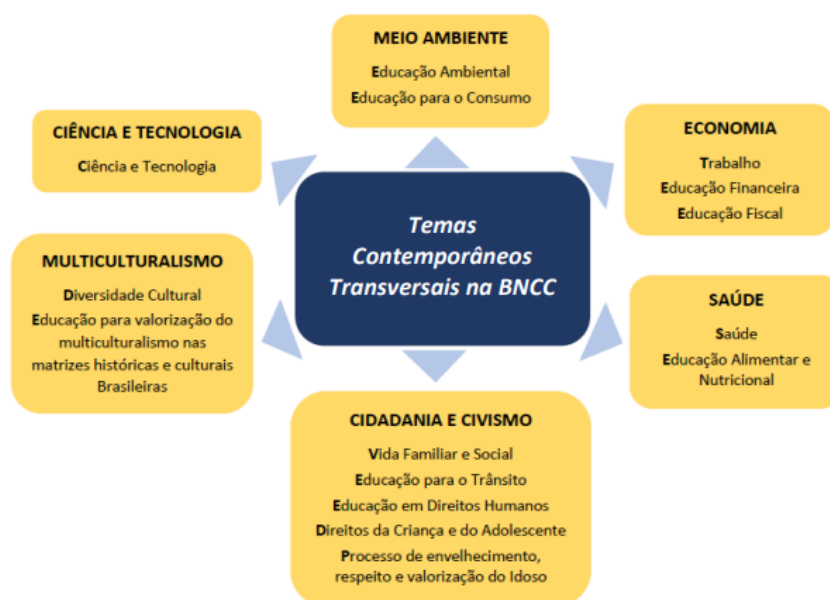


Figura 23- Temas Transversais na Educação Brasileira

Fonte: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, 2018.

Dentro dessa conjunção, tais aspectos acomodam-se na visão de Gohn (2006, p. 33) para delinear o conceito de educação não formal: um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Deve-se, portanto – segundo a autora - designar um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, de tal modo como a multiplicidade de programas e projetos sociais. Nesse domínio, a educação não formal se propõe a formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos, a partir da leitura crítica do mundo.

Embora não se configurem em processos escolarizáveis, a educação não formal é um campo repleto de intencionalidades que vem se consolidando desde as últimas décadas do século XX, segundo Gohn (2006, p. 34), explica-se este fato às mudanças e transformações ocorridas na sociedade, em especial a globalização. Para esta autora valores e práticas sociais foram se implantando no mundo do trabalho, assim como as tecnologias mudaram a cena da vida cotidiana. A ampliação do consumo, as alterações na estrutura e relações familiares, tudo isso gera novas demandas e novas necessidades educacionais.

Às devidas considerações, por efeito à realidade, assegura-se que a escola não é o único espaço de aquisição de saberes, distingue-se, portanto, a necessidade de articulação e complementaridade existente entre ambas as instâncias educativas. Compreender onde, quando e como estas instâncias se situam e se conectam nos move - por paixão, pulsão, contingência ou necessidade – para um estar no mundo e ser do mundo na amplidão do conceito ser-no-mundo (Heidegger, 1985, p. 96). Compreender os modos de existir considerando suas relações com o entorno – espaço em que habita – nos traz à luz o valor e o cuidar do cotidiano, do expressar no mundo que está em sentido oposto a impassibilidade.

O fazer educação, hoje, significa compreender o sentido da escola, assim como a escola, além a função única e intransferível de sistematização das informações, - devendo seu modo de existir no mundo referendar todas as instâncias da existência humana e a todas as coisas que sua condição encontra no mundo - outras instâncias formadoras educam o sentido do mundo e do ser humano, contemplam a complexidade social e a diversidade, possibilitando as práticas de cidadania assim como a inserção no mundo do trabalho.

Na aproximação educação não formal e trabalho, escutando Franco e Molon (2008, p. 3), o trabalho é entendido como atividade humana primeira, fundante do ser social, pela qual o ser humano intervém na natureza e em si mesmo. Trabalho como processo mediador de todas as suas relações, nelas incluindo sua relação com o conhecimento e com o mundo objetivo, trabalho como potencializador da ação humana, como ato criador. As autoras ressaltam que, o trabalho é a mediação necessária entre homem e a natureza, ou porque é pelo trabalho que supre suas necessidades de sobrevivência ou porque é nessa que transforma sua própria natureza. (2008, p.4).

5.2. A sistematização das ações socioeducativas de Infoinclusão social do Instituto Luciano Barreto Júnior como modelo de instituição social e educativa no âmbito de educação não formal.

5.2.1. Pressupostos e princípio da ação socioeducativa

Toda e qualquer ação socioeducativa está voltada para a proteção social destinada a contribuir com um conjunto de possibilidades e oportunidades de aprendizagens, que objetivam o desenvolvimento de práticas de cidadania, através da potencialidade das capacidades inerentes.

Assim deveria ser, estas considerações intencionam a construção de um projeto outro de sociedade que venha a garantir proteção às crianças, adolescentes e jovens de territórios vulnerabilizados.

Em territórios vulnerabilizados, a precarização da vida econômica e social, não são fenômenos isolados, deste modo, não podem ser postos apenas como uma característica ou diferença. Condições sócio históricas produzidas há décadas, imprimem a desigualdade como fator que delinea a ausência de acesso a toda uma série de bens, práticas, instituições, saberes, etc. A própria escola de acordo com Passeron (1991) nem sempre cumpriu a função de instituição democrática, que tratam os estudantes independente de sua origem social, cultural, geográfica, etc. de modo igual. O autor nos lembra ainda que a escola foi durante muito tempo objeto de resistência social, por parte de uma parcela das elites,

Ao longo da institucionalização e do crescimento dos sistemas de ensino existiu uma tensão específica, com fortes consequências tanto na história social como na história dos costumes, resultado da resistência oferecida pela “educação nobre” (fundada sob uma direção física e moral e ocorrendo ao investimento nos pares) ao desenvolvimento do modo escolar da educação. (Passeron, 1991, p. 101).

Em vista disso, dentro do sistema de ensino, as condições nunca foram e nem são iguais, já que quando a criança começa sua aprendizagem formal, de acordo com Bourdieu e Passeron (1970, p.98) é recebida num ambiente marcado pelo caráter de classe, desde a organização pedagógica até o modo como prepara o futuro dos alunos. Assim, passa-se a levar em conta o peso dos dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social, sexo, local de moradia, etnia, entre outros.

As iniciativas socioeducativas de origem terceiro setor ou sociedade civil, têm em sua maioria a intenção de contribuir com o propósito de amenizar a reverberação da desigualdade social no currículo escolar, já que são muitas as metas e ações propostas por organismos nacionais e internacionais para o desenvolvimento sustentável – a exemplo da Agenda 2030¹²⁰ - não têm sido contempladas no ensino brasileiro. Tendo em consideração a situação do ensino no Brasil,

¹²⁰ Em 2015, a ONU propôs aos seus países membros uma nova agenda de desenvolvimento sustentável para os próximos 15 anos, a Agenda 2030, composta pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esse é um esforço conjunto, de países, empresas, instituições e sociedade civil. Esta Agenda é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela busca fortalecer a paz universal com mais liberdade. Reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável.

alinhado a um sistema anti-solidário e excludente – sem desconsiderar a importância da escola como espaço privilegiado de luta e resistência - identificam-se instrumentos e mecanismos que reproduzem práticas segregadoras que permanecem muitas de modo velado desde o início (1940) da jornada rumo a universalização da educação.

O acesso de todos à escola, garantido em Lei, configura-se no centro das relações socioeconômicas um processo histórico que divide, que segregação a sociedade em grupos econômicos distintos que estabelecem visões antagônicas das classes sociais. Não nos cabe neste momento reflexão profunda sobre classe social, mas não podemos deixar passar a oportunidade de dizer que, os projetos socioeducativos empreendidos de modo geral têm a natureza de “solidariedade como efeito de poder”. (Demo, 2002).

Entretanto, em meio a todas as críticas, e considerando que o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reconhecemos que a sociedade civil tem se organizado centrada na distribuição da renda com a vistas à inclusão social através do acesso às oportunidades dos setores produtivos para o emboderamento econômico. Neste sentido, tem sido capazes de mudar a perspectiva de vida de pessoas, famílias e comunidades, seja para fins de isenções e incentivos fiscais ou não, os projetos sociais têm gerado emprego a partir da formação de mão de obra qualificada. Nesta perspectiva, os tentáculos de atuação de uma organização da sociedade civil abrangem os mais diversos públicos, desde a promoção de esporte e cultura a educação formal, não formal, capacitação de jovens e adultos para o mercado de trabalho.

A Sociedade Civil apercebeu-se de que a organização estrutural planetária se encontra assentada num novo modo de desenvolvimento social e econômico onde a informação tem papel central, nos novos setores produtivos e na melhoria da qualidade de vida dos cidadãos. Desta maneira, as organizações do Terceiro Setor têm se utilizado desse expediente para promover a inclusão digital através da capacitação, tendo em vista principalmente oferecer ferramentas que oportunizam uma inserção mais rápida ao mercado de trabalho.

Há uma forte tendência no Brasil ao incentivo de projetos de inclusão social relacionados à educação de adolescente e jovens, com a adoção de recursos tecnológicos, devido principalmente ao cenário de globalização o aumento da competitividade expandiu a demanda pelo conhecimento e pela informação. A educação não formal utilizada nos projetos sociais de

inclusão digital – entendido como processo de dar oportunidade às pessoas e comunidades de se inserirem na sociedade da informação como agentes de mudança - vai além de capacitá-los para o uso das TDIC, investe-se na geração de competências amplas, que lhes possibilite ter não apenas o manuseio com fluência do dispositivo, mas que possa utilizar com criatividade as mídias e saber lidar o volume abundante de informação, e conseqüentemente com a desinformação.

No Brasil, a socioeducação de modo geral está atrelada especificamente ao Poder Judiciário, são substratos de medidas socioeducativas impositivas que têm em vista a recuperação, ressocialização de jovens que cometem ato infracional. A política pública objetiva à reparação de uma dívida histórica do Estado e da sociedade brasileira com a população adolescente - vítima principal dos altos índices de violência - e como contribuição à edificação de uma sociedade justa que zela por seus adolescentes. (PNAS, 2013, p.8)

Para além desta definição político/jurídica, instituições do Terceiro Setor, a exemplo da Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente¹²¹, Todos pela Educação¹²², Fundação Bradesco¹²³, Central Única das Favelas/CUFA¹²⁴, Instituto JCPM de Compromisso Social¹²⁵, principalmente, têm compreendido o conceito de socioeducação como espécie de divisão da educação social que possibilita o desenvolvimento e preparação dos sujeitos para vida social. A principal característica - neste contexto - da ação socioeducativa, é a formação do sujeito tomar para si papéis sociais, coletivos, que possibilitem uma cidadania de amplitude planetária, baseada em discurso ético e solidário que define seu principal fundamento os processos inclusivos de aprendizagens onde se configuram espaços de construção de vida.

O direito ao amparo social, em especial a proteção social básica, deve ser visto como um direito cidadania, que flui pela mão do Estado, da família e da sociedade. O agenciamento de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública se constitui a singularidade da ação socioeducativa, trata-se de campo complexo, que conjuga as práticas de escolarização e a valorização dos saberes manifestos baseados na experiência e vivências dos sujeitos.

¹²¹ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://www.fadc.org.br/>

¹²² Disponível para consulta no endereço eletrônico: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

¹²³ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://fundacao.bradesco/>

¹²⁴ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <https://cufa.org.br/sobre.php>

¹²⁵ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <http://www.ijcpm.com.br/>

Complexo, por envolver o sentido do coletivo, da autonomia, do acesso e fruição de serviços básicos, do reconhecimento e obrigação com questões que comprometem o bem (estar) comum.

Tais constatações são condições imperativas para que crianças, adolescentes, jovens e adultos alcancem, nomeadamente, sentido de pertencimento e inclusão social a partir do acesso de direito às medidas protetivas, o conhecimento dos caminhos de acesso à justiça, aos Direitos Humanos e aos dispositivos operacionais disponíveis, estes são aspectos fundamentais na consolidação da cidadania.

A proteção social, seja ela empreendida pelo poder público ou pelo Terceiro Setor ou ainda promovida de forma misturada (welfare mix) – Estado, mercado e comunidade – que embora interatuem segundo suas próprias lógicas e distintas especificidades, de modo geral as combinações destes setores agem em prol das camadas da população em instâncias, conjunturas e processos produtores de vulnerabilidade social por diversificados meios de responsabilidade social.

Neste sentido, os esforços sinérgicos deste concerto projetam e materializam uma suposta proteção social, ajustando a atuação estatal tendo por base a política de Estado Mínimo. Há a imperativa necessidade de uma reflexão crítica acerca do deslocamento do foco da participação fundante do Estado para o controle que remete à sociedade civil na execução das políticas públicas. Portanto, é implicativo não a deslocação do setor público para o setor privado, mas, um conjunto complexo de mudanças nos mecanismos institucionais e sociais que regulam os sistemas de proteção social.

Salienta-se, entretanto, que vivemos em particular um projeto societário liberal excludente e desigual, produtor e reproduzidor de desigualdades, em que se amplia a discussão acerca do Estado Bem-Estar Social e seus desdobramentos, em que as novas regulações entre o público e o privado reconfiguram as estratégias de transferência da execução das políticas sociais do Estado para a sociedade civil. Hoje no Brasil, o Estado tem o forte e visível propósito de aniquilação do Estado de Bem-Estar Social estruturado a partir da Constituição de 1988. Segundo a lógica neoliberal deste novo governo (2018-), o Estado está em crise por ter gasto mais do que deveria ou poderia, para se legitimar e estes gastos estão sobremaneira concentrados em atender às demandas da população por políticas sociais. Com isso, há uma distorção do sentido das políticas sociais, que de inclusivas passam a excludentes arroladas na

concepção de gasto e não investimento. Oportuno se faz endossar as considerações acima com Fagnani (2017),

A regressão da cidadania social, em curso, é o desfecho do longo processo de reação contra as conquistas dos movimentos sociais dos anos de 1970 e 1980. A Constituição de 1988, desaguadouro daquele processo, inaugurou uma etapa inédita de construção da cidadania, desenhando-se um sistema de proteção social inspirado em alguns valores do Estado de Bem-Estar Social: universalidade (em contraposição à focalização); seguridade social (em contraposição ao seguro social); e direito (em contraposição ao assistencialismo). (Fagnani, 2017, p. 2).

Seguida de Souza (2003)

Tudo acontece como se esses indivíduos [os brasileiros, independentemente de sua classe ou pertencimento social] essencialmente semelhantes apenas diferissem na renda que ganham e que o progresso econômico seria, portanto, o *Deus ex machina* ao qual caberia resolver problemas como desigualdade, marginalização e subcidadania. Existe entre nós uma crença “fetichista” no progresso econômico, que faz esperar da expansão do mercado a resolução de todos os nossos problemas sociais. (Souza, 2003, p. 51).

Os fatores de onde provém as instâncias de vulnerabilidade são diversos e complexos, vão desde a ausência ou precária renda, trabalho informal ou desemprego, precário ou nenhum acesso aos serviços das diversas políticas públicas, a perda ou fragilização de vínculos de pertencimento e de relações sociofamiliares e as discriminações. Tais fatores são determinados pelas desigualdades sociais, pobreza e exclusão, portanto, a proteção social é significativamente relevante como garantia permanente de vida digna e inclusão social.

Nesta perspectiva, o conceito de ações socioeducativas se engendra em conformidade às práticas de ensinar e aprender empreendidas pelo ILBJ, tendo em vista o desenvolvimento humano, o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho, assim como a promoção de aprendizagens de convívio social e de participação na vida pública. A educação é um direito fundamental e estrutura-se como um dever compartilhado entre Estado, família e sociedade. A sociedade civil como um dos responsáveis pela promoção da educação, deve enfatizar ações com visão participativa e dialógica, exercendo deste modo o papel de mediação entre os processos formais e não formais de aprendizagens.

As ações socioeducativas são atos de troca culturais (Freire, 1982) desenvolvidas sob uma perspectiva crítica inquisidora das relações de poder em uma concepção de práxis das

autonarrativas e cotidianos, nestas encontra seu sentido potencial ou subjacente de promoção para melhoria na qualidade de vida. Compreender de que maneira esses atos de troca acontecem e como contribuem para formação cidadã está para além de algo que se possa materializar, pois implica operar na construção da cultura e cidadania do sujeito, a partir de espaços educativos que possibilite a mobilização, organização, luta e resistência política. Desse modo, pode-se ter entendimento das ‘trocas culturais’ como agente importante no processo de aprendizagem.

As ‘trocas culturais’ são uma constante no ILBJ, elas se dão através dos subprojetos. Os subprojetos são pequenos projetos temáticos que têm duração de, no máximo, duas semanas e acontecem na passagem de um módulo para outro (cada módulo tem 2 meses e meio de duração). Estes pequenos projetos temáticos têm entre outros objetivos a interação entre os 1200 jovens distribuídos nos dois dias de frequência (2^a/4^a ou 3^a/5^a) nos três turnos (manhã, tarde e noite). Os subprojetos geralmente têm seus temas escolhidos pelos educadores sociais e coordenação pedagógica, levando em conta o perfil de jovens de cada ano, versam com muita frequência sobre cultura e arte, mas podem ser direcionados a temáticas mais densas de cunho sociológico, homofobia, empoderamento feminino, racismo, desigualdade social, Estatuto da Criança e do Adolescente, Agenda 2030 e os 17 ODS, Direitos Humanos e Cidadania, são alguns dos temas já trabalhados.

Como já bem sabemos, indagar a sala de aula com uma questão aparentemente superficial e de cunho social, cultural ou artístico é sempre uma boa experiência, lançar uma temática de interesse do jovem e aguçar sua curiosidade para a busca de respostas através da pesquisa, é potencializador! Na pesquisa arranjada sem grande rigor, porque a intenção é de despertar o interesse do jovem através do passo a passo de como fazer uma pesquisa a partir de fontes confiáveis e checagem das informações, em busca de respostas para o desenvolvimento de produtos finais apresentados em auditório em sua culminância, nestes momentos singulares, acontecem as nomeadas ‘trocas culturais’ a partir dos dados construídos sobre os diversos aspectos que permeiam a temática.

Nossa preocupação não é necessariamente com a incontestabilidade dos dados construídos, mas sim, com a aproximação do jovem com o esforço de compreensão sociológico e por consequência a ‘desconstrução’ - é uma tentativa não de negar as oposições (tais negações) mas de neutralizá-las depois de as ter derrubado, a desconstrução é o pensamento em movimento

(Derrida, 1999)¹²⁶ - ocorrida em seus saberes prévios. Na sequência, intenciona a vivência de outros olhares, outros pontos de vista, outras culturas além das suas. Às devidas limitações – a prática de desconstrução não pode e não deve se mostrar invasiva, pois, não existe o sobrepor-se a cultura em que está se dando. São muitas as desconstruções culturais que se concretizam através da feitura dos subprojetos.

Estas desconstruções estão normalmente relacionadas aos conceitos distorcidos, preconceitos impostos pela religião e educação doméstica – pais com baixo nível de escolaridade - e ideias que são elaboradas por falta adequada de interpretação dos fatos e/ou da informação. É lugar comum, os jovens encontrarem amparo na mudança de pensamento ancoradas na dialética que está presente entre a educação e acultura, em conformidade Freire (1963) afiança que esse aspecto é condição para que o conhecimento seja significativo e, portanto, permaneça em seu arcabouço. Deste modo, se explicitam os pressupostos fundamentais para uma prática socioeducativa significativa que faça com que a fragilidade do jovem passe a se configurar sua força. Freire (1963) reconhece na cultura uma porta de entrada para o início de um diálogo com a realidade, que se faz fecundo, este lhe permite perceber os saberes constituídos que por vezes se apresentam enquanto resistência ou como subserviência, recurso elaborado como modo de sobrevivência diante da dominação cultural.

As práticas socioeducativas desenvolvidas pelo Instituto têm o objetivo de se constituírem ‘ações transformadoras’, este é o princípio fundamental da socioeducação, preparar o sujeito em formação para assumir papéis sociais de ordem pessoal e coletiva, apontar condições para sua subsistência preparando-o para o mundo do trabalho, fomentar comportamentos e atitudes para o exercício de cidadania a partir de sua história de vida, cotidiano e conquistas, orientando-o para o uso responsável e adequado a informação e do conhecimento construído.

As práticas socioeducativas, entrelaçadas pelo conceito de inclusão social, faz consequentemente com que a educação passe a ocupar um lugar de destaque na vida social, uma vez que é o olhar crítico das pessoas sobre a realidade que lhes ensina a discernir os sonhos da fantasia [...] (Guerreiro, 2006, p. 195). Neste sentido, possibilitam aos sujeitos - a partir das competências adquiridas - as condições materiais para a melhoria de seus recursos pessoais e

¹²⁶ Disponível para consulta no endereço eletrônico: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v30n60/v30n60a09.pdf>

coletivos e de tal modo possam enfrentar a ignorância, a desinformação e compreenderem os limites e potencialidades que torna possível entender as condições objetivas da realidade.

5.3. Contextuando historicamente o espaço da pesquisa

O Instituto Luciano Barreto Júnior (ILBJ), enquanto projeto social de educação *não formal*, encontra-se também reconhecido em suas práticas socioeducativas na LDB. A Lei n. 9.394/96 (LDB), esta percebe e celebra as ações e processos educativos desenvolvidos por movimentos sociais e organizações da sociedade civil como tipo de proposta complementar à escola. Nomeia, portanto, estes ambientes como espaço concreto de desenvolvimento para aprendizagens e práticas relacionadas à vida em coletivo. Instituição sem fins lucrativos de educação *não formal*, o ILBJ educa voltado para o desenvolvimento humano, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania através da Inoinclusão social.

Criado em janeiro de 2003, o ILBJ foi constituído com objetivo principal de possibilitar a democratização e produção do conhecimento através da inclusão digital de adolescentes e jovens sergipanos. A Construtora Celi Ltda. empresa mantenedora da Responsabilidade Social socioeducativa, reflete sobre a necessidade de construir uma entidade sem fins lucrativos para unificar as ações já realizadas pela empresa. Ao criar o ILBJ, a empresa reforça o seu compromisso com a sociedade, com a missão dos seus propósitos, e com os valores declarados em seu Código de Ética e de Conduta, suscitando maior credibilidade aos seus empreendimentos ao tornar-se uma empresa cidadã.

Uma empresa cidadã compreende a responsabilidade sustentável de desenvolver ações que possam contribuir para construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e para a preservação ambiental. Nessa perspectiva, ações culturais, sociais e ambientais, são direcionadas para o bem-estar social, tendo em vista o interesse coletivo – além dos lucros, prevenir sanções, reduzir impostos ou atender à legislação vigente – e o engajamento de todos, cria-se assim um movimento dinâmico que envolve agentes endógenos e exógenos de transformação social sustentável.

O modelo administrativo apresenta-se abaixo no organograma, criado para a manutenção da instituição,

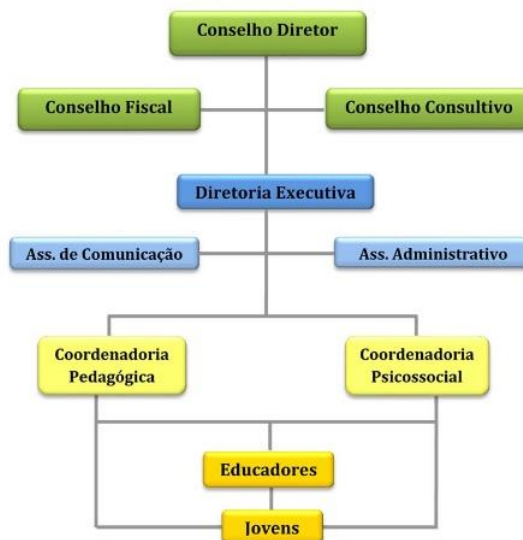


Figura 24- Organograma do modelo administrativo

Fonte: www.ilbj.org.br, 22 de janeiro de 2019

O ILBJ é uma instituição sem fins lucrativos, onde todos os recursos financeiros necessários para a manutenção e implementação das suas ações são providos pela Construtora Celi Ltda. Está sediada na Avenida Barão de Maruim, nº 442, Bairro Centro, em Aracaju, capital do estado de Sergipe¹²⁷. Além da sede, logo após sua criação foi fundado o Núcleo do Bairro Industrial, localizado na Avenida General Calazans, nº 862, com o objetivo de atender a comunidade - são beneficiários diretos das ações do Instituto, os filhos e operários de obra da construtora - que vive nas adjacências da Construtora Celi Ltda.

Com funcionamento sob regime jurídico de instituto de direito privado, - sem fins lucrativos – idealizado com intenção de fomento às atividades vinculadas ao Terceiro Setor, a empresa passa a estabelecer interlocução entre as demandas sociais manifestando-se por meios de ações inicialmente com perfil filantrópico pontuais, sem a continuidade necessária para a efetivação de ordem mais ampla e sustentável.

A concepção e a atuação da construtora como sociedade civil organizada, passa a ser objetivo primário, tendo em vista as novas formas de participação e representação política e cidadã que conduz a inovadores modos de compreender a responsabilidade social e as relações de poder da sociedade contemporânea em processos decisórios.

¹²⁷ O estado de Sergipe ocupa uma área de 21.910,3Km², com um território formado por 75 municípios que corresponde a 0,26% do território nacional e 1,4% da região Nordeste.

Ao atuar enquanto Responsabilidade Social sustentável junto à comunidade do entorno, a construtora passa a se configurar como alternativa na efetivação de serviços voltados às demandas sociais - neste caso, socioeducativos – estas, a princípio, caberiam ao Estado, ofertar ações socioeducativas de forma direta que viessem ser complementares à escola regular. Ademais, a construtora se configura Responsabilidade Social sustentável ao simultaneamente e de modo continuado aditar três características: a prestação de serviços de interesse coletivo, não ter como finalidade o lucro e ser uma entidade privada.

A Responsabilidade Social sustentável pensada institui laços estreitos de relações com o Estado, estabelece com ele vínculos de cooperação os quais se iniciam pelas isenções fiscais e se estende para a resolução de situações circunstanciais do público atendido, ao o que denominamos “braços legais”, sem eles, muitos dos problemas e conflitos surgidos não seriam resolvidos, já que, a Responsabilidade Social não tem jurisprudência para tais resoluções, seja nestas situações circunstanciais seja naquilo que se refere ao seu objeto social de trabalho.

5.4. O começo de um percurso coletivo

O Instituto Luciano Barreto Júnior emerge de modo incipiente, embrionário, da vontade, do desejo da empresa mantenedora retribuir à sociedade parte do que esta lhes deu - tudo que fora alcançado – contribuindo de modo produtivo e de maneira inteligente. Nesta perspectiva, estabeleceu-se que seu objetivo seria gerar e disponibilizar conhecimento com cidadania, através de cursos de formação, palestras, exposições de artes, apoio a lançamentos de livros, etc. (Estatuto, 2003)

Trazer para tais eventos os estudantes da escola pública, possibilitando o acesso e, por conseguinte promover entre estes a valorização e o sentido de pertencimento à cultura local, patrocinar a produção artística e intelectual para novos talentos e despertar as potencialidades de diversos atores na construção de significativa rede de promoção para o desenvolvimento social. A missão vislumbrada e adotada pelo Instituto, nesse contexto, consiste na correção das distorções causadas pelas desigualdades social recorrente, distanciar da marginalidade iminente jovens da periferia social de Aracaju, através da oferta de uma oportunidade de cidadania como visão estratégica de sustentabilidade.

A instituição passa a desenvolver cinco atividades específicas, atuantes sob a forma de curadorias e regime de voluntariado: a) Curadoria de Memorial; b) Curadoria de Cultura e Arte; c) Curadoria Espiritual; d) Curadoria de Tecnologia; e) Curadoria de Desenvolvimento Profissional. Tais curadorias lastreadas e regidas por forte viés moral de influência cristã com ideário ideológico positivista, normalizador e corretivo subjacente à proposta socioeducativa de adolescentes e jovens a partir dos aspectos: a) profissional, b) artístico; c) moral; d) psíquico; e) espiritual. Embora saibamos que todos os aspectos acima citados e do cotidiano humano ensejem processos de aprendizagens, pode-se perceber que não havia uma preocupação em esboçar uma proposta pedagógica calcada em metodologias, pressupostos teóricos e científicos.

A crítica que se faz a esse momento da história da instituição, após dezoito anos e um percurso considerável, é de sua visão estreita em relação a profissionalização da Responsabilidade Social. Embora haja conhecimento acerca do distanciamento que existe entre o que seja Responsabilidade Social Empresarial e a concepção de ação altruística e filantrópica para estratégia empresarial e a consciência crítica de que de fato é preciso contribuir para a diminuição das desigualdades de oportunidade no país. Circunscrita no âmbito de uma empresa familiar de capital fechado, onde há pouca transparência financeira e administrativa na gestão da instituição, os processos não avançam intencionando profissionalizar e cumprir seu papel social de promover formação de qualidade, hoje tão bem delineado pedagogicamente, mas fechado às possibilidades de expansão institucional.

Mesmo não expressando uma ação emergencial e pontual, e sim uma perspectiva a longo prazo, os limites impostos por esta gestão familiar travam a necessária expansão do projeto, impedindo-o de ampliar os horizontes enquanto responsabilidade social e assim poder contribuir de modo mais efetivo na abertura de novas possibilidades de intervenção social e econômica. Sobrepõe-se a essas questões, uma persistente visão tradicional e conservadora sobre as populações periféricas e suas necessidades, - o que não é de se estranhar - já que o comportamento da sociedade civil brasileira, capaz de arcar com um projeto dessa envergadura, se mantém em vários aspectos semelhantes ao mesmo de décadas atrás. Trata-se de um pensamento que remonta do colonialismo, da escravatura, do autoritarismo militar e do desrespeito aos direitos trabalhistas da população.

De acordo com Montañó (2012), a visão da sociedade civil em relação ao sujeito periférico e suas necessidades, de modo geral, não são percebidas como resultado da exploração econômica,

mas como um evento autônomo de responsabilidade individual ou coletiva. A classe dominante vê a ‘questão social’¹²⁸ e, ao ser desvinculadas dos seus fundamentos econômicos, passa ser considerada como problemas sociais relacionados a questões culturais, morais e comportamentais dos sujeitos que a vivenciam.

Entretanto, é sabido que a desigualdade na distribuição de renda é a mesma das oportunidades de inclusão econômica e social, e que tais aspectos são sustentados pela imensa e estrutural distância que existe entre as rendas, e segundo Montaña (2012, p. 281) este é o maior responsável pelos elevados níveis de pobreza e por não proporcionar à população a construção de valores que venha a levar emancipação política e humana dos sujeitos. De acordo com Barros, et al (2000, p.126) o Brasil é um país desigual, exposto ao desafio histórico de enfrentar uma herança de injustiça social que exclui parte significativa de sua população do acesso a condições mínimas de dignidade e cidadania.

A dispersão de interpretações sobre a delicada questão – aos diversos modos de discriminação experimentadas por esses jovens do grupo social de referência – faz com que empresas tenham a utópica ideia de que a pobreza é em potencial aspecto de exposição às situações de risco. Trata-se de uma questão muito mais complexa e que não os cabe aqui, neste momento analisá-lo, exigiria um conhecimento sociológico, político e biológico profundo, e neste momento nos cabe, apenas, chamar atenção da fragilidade do projeto institucional gerado para regulação do projeto âncora Conectando com a Vida.

Torna-se lugar comum, entre empresas, recorrer ao conceito de vulnerabilidades sociais para construir sentidos únicos e assim criar mecanismos de suposta proteção e viabilização de mecanismos de melhoria na qualidade de vida de comunidades em situações socialmente negativas. Não se quer dizer com isto, que, não seja elogiável a iniciativa de identificar potencialidades e promover-las tecendo modos de resistências, formas de enfrentar e lidar as dificuldades, riscos e obstáculos que se interpõem em seus cotidianos de modo contingencial.

¹²⁸ A questão social resulta da divisão da sociedade em classes e da disputa pela riqueza socialmente gerada, cuja apropriação é extremamente desigual no capitalismo. Supõe, desse modo, a consciência da desigualdade e a resistência à opressão por parte dos que vivem de seu trabalho. Nos anos recentes, a questão social assume novas configurações e expressões, e “as necessidades sociais das maiorias, as lutas dos trabalhadores organizados pelo reconhecimento de seus direitos e suas refrações nas políticas públicas, arenas privilegiadas do exercício da profissão” sofrem a influência do neoliberalismo, em favor da economia política do capital. ” (Iamamoto, 2007, p.107)

A realização de políticas sociais como obrigação dos responsáveis pela empresa, esteve implicada em um posicionamento de comprometimento com a sociedade que vai além das obrigações de cunho legal. Há nesta instância as obrigações de natureza ética e caráter moral ao aplicar recursos financeiros e humanos com fins sociais sustentáveis e não pontuais, por mais que as ações sociais da empresa não estejam diretamente associadas as suas ações institucionais, elas devem trazer benefícios para o desenvolvimento sustentável da população.

As ações sociais empreendidas, a partir de tais recursos, mesmo sem associação às ações institucionais/empresariais, passam a atuar em benefício a sociedade, através de atitudes que não visam apenas lucro, propiciando neste contexto o estreitamento de vínculos entre empresa, fidelidade da clientela e qualidade na inter-relação no ambiente em que está inserida, interferindo de modo direto e indireto na área de seu entorno. Nesta perspectiva, contudo, a empresa pensa as curadorias com sentido de organização dos espaços específicos pela falta de lastro epistemológico e diretrizes pedagógicas que os guie para o desenvolvimento dos processos e resultados almejados.

Dentre as ideias pensadas pela mantenedora do ILBJ, estava a oferta de um curso de informática que viesse a promover conhecimentos técnicos no que diz respeito ao manuseio e apreensão das linguagens informáticas. Em regra, a mantenedora do ILBJ pensa a inclusão digital sob a dimensão instrumental - uso estratégico da técnica com fins econômicos e políticos - possível de empregabilidade. O propósito a princípio é, aprender a usar a tecnologia e utilizar seus recursos na geração de novos conhecimentos que venham a contribuir no desenvolvimento de suas tarefas e atividades diárias que possibilite oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Nessa perspectiva, torna-se uma prática de infoinclusão social ou inclusão digital quando efetivamente contribui na formação de sujeitos ativos no uso crítico e ético da informação e na produção de novos conhecimentos que lhes permita intrinsecamente ser parte da Sociedade Digital e como consequência melhorar as condições de vida.

A empresa mantenedora do ILBJ ciente de que o acesso à informação é uma das bases da democracia, e que, neste contexto um projeto de inclusão digital, voltado adolescentes e jovens em condição de vulnerabilidade socioeconômica residentes principalmente no Bairro Industrial onde está situada a sede da Construtora Celi Ltda. Tal iniciativa constrói e fortalece uma identidade de prática social e de empresa cidadã preocupada em contribuir para a redução do

fosso social, preparando adolescentes e jovens para o trabalho e para o exercício da cidadania. A criação do Instituto, então, passa a servir de entidade de apoio socioeducativo, não assistencialista que contribui para o acesso e produção de conhecimento através da inclusão digital e do desenvolvimento autônomo de adolescentes e jovens sergipanos.

É importante destacar que, entre 2004 e 2005, o ILBJ passa a disseminar suas ações para outros bairros de Aracaju, o Instituto implantou no conjunto Orlando Dantas, o núcleo 3, Padre Arnóbio Patrício de Melo, no Augusto Franco o núcleo 4. Este núcleo desenvolveu suas atividades por dois anos seguidos, sendo desativado a partir de 2007, por falta de inscrição dos jovens. A expansão do ILBJ, em núcleos, amplia as possibilidades de a instituição atender jovens que residem em praticamente todos os bairros, haja vista que era uma prerrogativa para seu pleno funcionamento.

A Resolução nº 71 de 10/06/2001 criada pelo CONANDA (Conselho Nacional da Criança e do Adolescente) e estabelecida no Art.91 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), determina que as Entidades Não Governamentais só poderão funcionar depois de registradas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança do Adolescente - CMDCA. O ECA não estabelece os requisitos mínimos para o registro das entidades, mas estabelece os motivos pelos quais os registros serão negados.

Desde sua fundação, as principais metas do ILBJ estão voltadas para o desenvolvimento de ações de responsabilidade social, através do Projeto Conectando com a Vida, este, acompanhado e avaliado, a partir dos resultados alcançados a cada ano, monitoramento de egressos, incentivo à pesquisa de demandas sociais, as parcerias com órgão de competência jurídica, órgão de educação e cultura, implementação de parcerias e desenvolvimento de programas de inclusão social da arte e esporte.

5.5. O Projeto Conectando com a Vida e seus desdobramentos: as tecnologias como eixo para a cidadania, acesso à informação e mudança social

O ILBJ inicialmente optou por ter como eixo estruturante em sua atividade formadora a aquisição de competências e habilidades técnicas de informática. Nesta época (2003), início do século XXI no Brasil, a Informática na educação – nascida na década de 70 a partir de experiências na UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRGS - Universidade Federal

do Rio Grande do Sul e UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, instituições motivadas pelo que vinha incidindo em outros países como nos Estados Unidos da América e na França (Valente e Almeida, 1997, p. 2) – passa a ser vista como inovador e promissor instrumento educacional agente de grandes mudanças mediante discussões teóricas e o desenvolvimento de diversas atividades, tem início o surgimento de uma identidade própria, consolidação de conceitos e o reconhecimento de que as qualidades inerentes ao computador poderiam vir a contribuir de modo significativo nos processos de aprendizagens.

A escolha das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como eixo para os projetos e ações e como possibilidade de práticas de cidadania, preparação para o trabalho e mudança social a partir da inclusão digital de adolescentes e jovens, tem como justificativa a compreensão da importância destas tecnologias na sociedade da informação e do conhecimento, a partir do compartilhamento de ideias vinculadas a parceria (2003-2005) com o CDI Comitê para a Democratização da Informática - organização social que usa a Informática para transformação social de comunidades e estimulando empreendimentos, educação e cidadania (1995) - ao entrever jovens de comunidades carentes utilizando-se de computadores para transformarem suas realidades.

Em 2005, após dois anos de atuação o ILBJ se propôs avaliar as atividades desenvolvidas com os adolescentes e jovens do projeto âncora ‘Conectando com a Vida’. Entender quem era o adolescente e jovem seus anseios e expectativas, como vivem e o que pensam, tornou-se importante para a melhoria das práticas desenvolvidas pela instituição. Além disso, a avaliação proposta pela diretoria através de consultoria pedagógica contratada, tinha como prioridade em suas análises fazer uma reflexão sobre o projeto Conectando com a Vida e o conceito de inclusão digital que o permeia e até então desenvolvido.

Avaliar a efetividade das ações empreendidas, o alcance dos objetivos e o impacto da atuação do projeto Conectando com a Vida nos aspectos comportamentais, atitudinais dos atores envolvidos, nas práticas de cidadania e de preparação para o trabalho, passou a ser uma prioridade para a empresa mantenedora, tendo em vista identificar: autoconhecimento institucional, idoneidade do instituto no desenvolvimento das competências técnicas a que se propunha. Num primeiro momento procura responder a seguinte questão: O que é o projeto, e como se auto-organiza? Quem é este jovem? O que faz, como mora, qual sua condição

econômica? Para em seguida identificarmos sua opinião a respeito do Instituto e do Projeto que participa.

Durante 2003 e 2007, o ILBJ funcionou de modo experimental prescindindo de diretrizes institucionais e pedagógicas definidas, neste período (2003 a 2006) o ensino da informática era implementado somente como instrumento de qualificação profissional tendo em vista a inserção do sujeito no mercado do trabalho. A partir de 2007 – pós reestruturação e implantação de um novo projeto institucional pedagógico – a instituição pensada como instrumento para melhoria na qualidade de vida de adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 25 anos de idade, advindos de famílias em instância de vulnerabilidade social e econômica, considera a necessidade de possibilitar a produção e democratização do conhecimento, potencializando assim a ascensão social e econômica através da educação e ao longo da vida.

Em 18 anos de atividade, no âmbito da inclusão social, o ILBJ passou por três fases distintas – a *primeira* fase de modo incipiente, oferta o curso de informática na perspectiva do instrucionismo, onde não se pode analisar as dificuldades subjetivas de um aluno em sua prática, as aulas são ministradas por instrutores e processo não dispõe de uma didática para aplicação dos métodos e técnicas. De acordo com o pensamento de Valente (1993), a interação entre aluno e computador, para uma adequada reflexão, descrição e depuração, precisa ser mediada por um profissional com conhecimento pedagógico, psicológico e técnico para que não se perca de vista o campo sociocultural.

A *segunda* fase tem início na construção do projeto institucional pedagógico e passa-se a se pensar a informática sob a perspectiva da ‘socioinclusão digital¹²⁹’ ou infoinclusão social, a atualização da primeira fase passa a ter objetivos pedagógicos suportado por fundamentos conceituais e metodológicos.

É pensado um modelo socioeducativo que mescla racionalidade técnica¹³⁰, tendo em vista a eficiência para o mercado de trabalho, Zurita (2007); as ideias de competência emocional de

¹²⁹ Socioinclusão digital termo utilizado no projeto institucional pedagógico original, designa uma inclusão digital efetiva que não se restringe acesso à internet ou manuseio da tecnologia. Envolve aprender direitos básicos de cidadania, desenvolver habilidades como saber pesquisar na internet, produzir conteúdo, compartilhar conteúdos e trabalhar em rede.

¹³⁰ A racionalidade técnica é uma forma de pensar e agir sobre os sujeitos no mundo relacionada a gestão dos meios de produção e consumo presentes no capitalismo, de forma a sempre ampliar a eficiência, com o menor ônus possível, tanto na utilização de recursos, quanto na obtenção de lucro.

Goleman (1997) como importante componente para determinar eficácia nos resultados com base em competências, Apoiados nas contribuições de Piaget (1998), Vygotsky (1994), Freire (1996), Gardner(1995), Maturana(1998a; 1998b; 1987), D’Ambrosio (1998), Morin (2006). Com a inserção de novos módulos: Português, Matemática e Cidadania e Trabalho surge uma nova prática, que embora ainda tímida, passa a pensar o conjunto dos campos de aprendizagem de modo interdisciplinar.



Figura 25- Fases Evolutivas do Projeto Conectando com a Vida
Fonte: Elaboração da autora, 2 de outubro de 2019.

A terceira fase tem início em 2011, com uma nova gestão comprometida em cumprir o orientado pelo Projeto institucional pedagógico. Após atualização dos conceitos e a inserção de novos elementos pedagógicos, epistemológicos, metodológicos e de avaliação, passa-se a consolidação das ações. Entre as mudanças efetivas constitui-se a inserção de diretrizes mais complexas e abrangentes baseada no processo, assim como fundamentos de metodologias de aprendizagens, modos de avaliação formativos/processuais e encaminhamentos metodológicos. Há um salto qualitativo, um ponto de partida para novas reflexões e novas possibilidades e uma delas é pensar a socioinclusão digital a partir do computador como um ambiente de aprendizagem, em uma abordagem socioconstrutivista. Nesta perspectiva coadunamos com Papert (1994, p.158) percebe o computador como fonte de conceitos para pensar novas ideias e não apenas como uma forma de apoio à instrução automatizada.

A tabela abaixo complementa o infográfico das três fases evolutivas do projeto Conectando com a Vida, descreve os avanços empreendidos entre 2003 e 2021.

2003 a 2006	2007 a 2010	2011 a 2021
O curso de Informática; Prescinde de diretrizes institucionais e pedagógicas.	Construção e Implantado projeto institucional pedagógico	Atualização e implementação do Projeto Institucional Pedagógico
Não há existência de outros módulos; Curso de Inglês.	Inserção dos módulos: Português, Matemática e Cidadania e Trabalho; Inserção do Curso de Inglês; Oficina de Teatro; Oficina de Cerâmica	Informática; Português; Matemática e Cidadania e Trabalho; Oficinas Teatro, Oficina de Desenho Artístico, Oficina de Comunicação e Mídia de Inglês, Curso de Inglês e Curso de Libras. Inserção dos subprojetos ao final de cada módulo: Sergipanidade; Voto Cidadão; Gicana Cultural; Consciência Negra e Sustentabilidade.
Desprovido de embasamento teórico	Piaget (1998), Vygotsky (1994), Freire (1996), Gardener(1995), Maturana(1998a; 1998b; 1987); Lévy (1997); D’Ambrosio (1998), Morin (2006),	Piaget (1998), Vygotsky (1994), Freire (1996), Gardener(1995), Maturana(1998), D’Ambrosio(1998), Morin (2006), Gohn(2006); Charlot (2000) Guerreiro (2006); Soares(2011) Cuevas-Cerveró(2011); Bourdieu e Passeron(1970); Novak(1970); Ausubel (1963); Castells(2002); Papert(1994); Wilson C. et al(2013); Jara(2006); Lévy (1997); Jenkins(2008); Pinsky(2003); Moraes (1997); Carrano(2003); Arroyo(2013); Ferreira(1999); Nóvoa(1992); Barbero (1992); McLUHAN(1969); Saracevic (2000); Dudziak (2003); Antunes (2006);Dagnino (2002); Pozo(2015) Demo(2002);UNICEF (2011); UNESCO(2013); Dayrell (2003); Frigotto(2002);Iamamoto(2006); Novaes e Vannuchi(2004);
Metodologia de aprendizagem: Instrucionismo	Metodologia de aprendizagem: Instrucionismo	Metodologias Ativas; Freiriana; Sócio- Construtivista; Baseada em Projeto; Gamificação. Sociointeracionista; Significativa
Avaliação Por desempenho	Avaliação Por desempenho	Avaliação Baseada em competências; Taxonomia de Bloom.

Tabela 29- Tabela evolutiva do projeto Institucional-Pedagógico do projeto Conectando com a Vida

Fonte: Minuta do Projeto Institucional Pedagógico do ILBJ (2007)

No período em que se instalou a consultoria pedagógica no ILBJ - 2005 a 2007 - foram construídos dados a partir de *survey interseccional*¹³¹, intencionan a obtenção de respostas acerca das demandas e preferências de seu público alvo, e não só, por conseguinte relatório de avaliação da ações desenvolvidas. O questionário foi aplicado a 30% da população de em torno de 600 adolescentes e jovens que naquele período participavam do projeto.

Observamos que grande parte dos resultados são coincidentemente similares aos dados construídos após 13 anos. Majoritariamente são do sexo feminino, apenas estudam e uma ínfima parte trabalha e em sua grande maioria encontram-se na faixa etária entre 15 e 17 anos. Pelos dados apresentados pouco mais da metade destes têm pai e mãe e um número substancial das famílias são chefiadas somente pelas mães. O rendimento de até 2 (dois) salários é majoritário, portanto as famílias encontram-se no estrato social D e E, assim como o nível de escolaridade da maioria dos pais, não vai além da primeira fase do ensino fundamental. A maioria das famílias são compostas de quatro ou mais pessoas, mais da metade dos pais tem ocupação, ou trabalham por conta própria ou com empregos regulares, já as mães têm como ocupação mais comum a atividade doméstica, nos grupos focais realizados constatou-se que muitas mães têm remuneração abaixo do salário mínimo, são costureiras e também funcionárias públicas. Abaixo apresenta-se tabela comparativa do ano de 2007, quando da finalização do trabalho de consultoria,

Características	2007	2016	2017	2018	2019
Sexo (feminino majoritário)	53%	61%	56%	63%	63%
Faixa Etária Majoritária*	18 a 20	14 a 18 89%	14 a 18 88%	14 a 18 84%	14 a 18 82%
Escolaridade Nível majoritário	Cursando Ensino Médio	53%	55%	50%	49%
Apenas estudam	80%	93%	93%	95%	94%
Famílias chefiadas pelas mães	26.5%	46%	86%	48%	83%

¹³¹ A característica deste modelo é que a coleta dos dados de uma determinada população é realizada em um único intervalo de tempo, onde a aplicação de questionário possibilita a recepção das respostas do questionário apenas durante um intervalo de dias.

Escolaridade dos pais	Ensino Fundamental incompleto	75%	79%	86%	76%
Faixa Salarial	Até 2 salários	88%	88%	90%	87%
Trabalha regularmente(Pai)	50%	59%	65%	56%	46%
Trabalha regularmente(mãe)	50%	58%	60%	60%	56%
Residência própria	81,6 %	66%	67%	68%	74%
Número médio de pessoas em cada casa	4+	4+	4+	4+	4+
Obs. Alguns dados não estão percentualmente apresentados por falta de dados no relatório de avaliação de 2005. * Em 2007 o critério de idade compreendia de 15 a 25 anos.					

Tabela 30- Dados comparativos de 2007 a 2019

Fonte: Projeto Institucional Pedagógico (2007) e Questionários Online (2016 a 2019)

A apresentação dos resultados da pesquisa realizada entre 2005 e 2007 trouxe diversos questionamentos sobre a continuidade das ações desenvolvidas e as possibilidades de melhoria, reestruturação, expansão, e de construção, sobretudo de um projeto institucional/pedagógico ‘aberto’ que agregasse ao projeto um conceito amplo de inclusão digital, uma ‘outra’ metodologia de atuação na instituição e seu projeto, viabilizando nesse sentido um plano estratégico de ação estabelecendo metas anuais que permitisse o avanço das ações socioeducativas existentes, cumprindo sua missão e os objetivos propostos.

A apropriação do conceito de Infoinclusão social proposto pelo recém-criado projeto institucional/pedagógico trouxe novo fôlego para a instituição e seu projeto âncora. A visão meramente tecnicista da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) e da informática como simples ferramenta de apropriação de habilidades técnicas para qualificação profissional e inserção no mercado de trabalho, foi destituída por um fundamento complexo que implica a criação de espaços de comunicação e de acesso à informação. Assim, a garantia deste projeto permitir ao jovem o fortalecimento de sua condição de cidadão tornando-o aprendiz ativo, na produção e ressignificação da informação viabilizando deste modo a construção de novos conhecimentos.

Diante do exposto, a instituição passa a contribuir no desenvolvimento da Alfabetização Midiática Informacional (AMI) em seus espaços de aprendizagens, para que adolescentes e

jovens possam identificar fontes confiáveis de informação - comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias - manipulação de fatos e opiniões, fazer leitura crítica dos meios para situar-se mediante interesses e posicionamentos diversos, criar autonomia, tendo em vista participar do processo de produção e distribuição da informação de modo ético e crítico, além de saber diferenciar liberdade de expressão de discurso de ódio.

A inclusão digital proposta anteriormente (2003 a 2005) passa a ser ressignificada, a partir de 2007, com a implantação do projeto institucional/pedagógico e com a apropriação do conceito de Infoinclusão social. Na perspectiva de Guerreiro (2006, p. 26), ampliamos a anterior noção de inclusão digital passando a compreensão de que, na sociedade das informações, a inclusão vai além da simples disposição de acesso ao computador ou à internet, trata-se do mais elaborado estágio de Infoinclusão social, que garante acesso às oportunidades produzidas no mundo tecnológico e disponibilizadas para a melhoria local da vida do cidadão.

Nesse contexto, em que a construção da cidadania faz parte de uma complexa conjuntura político-social e requer a participação do Estado em programas e políticas públicas inclusivas, que garanta os direitos de acesso às oportunidades surgidas, a partir dos avanços tecnológicos atualizando-se o projeto Conectando com a Vida, passa a não mais limitar suas práticas pedagógicas a mera aquisição das habilidades e domínio técnico da Informática mas, sobretudo, permitir o fortalecimento de sua condição de cidadão, tornando-o aprendente ativo, na produção e ressignificação da informação viabilizando deste modo a construção de novos conhecimentos.

A implantação do novo projeto, durante os três anos que se seguiram (2007 a 2010), enfrentou algumas dificuldades, principalmente às relacionadas à compreensão e apropriação da coordenação pedagógica e do corpo docente do “novo” conceito - diante da inevitabilidade de se conviver com as tecnologias – e da mudança paradigmática na proposta socioeducativa do instituto que se constituiu um salto quântico em relação as diretrizes didático-pedagógicas e presente na condução das ações.

A ampliação do repertório conceitual e metodológico fomentou a desconstrução de tudo que vinha sendo feito, apesar da clareza e objetividade do projeto institucional/pedagógico em seus propósitos, a fragilidade com a qual as práticas eram implementadas fez com que os resultados em seus avanços fossem tímidos. As bases nas quais o projeto ‘Conectando com a Vida’ estava sustentado já não davam mais conta dos desafios didático-pedagógico que norteiam e

perpassam os processos de aprendizagens, bem como contemplar novas ideias metodológicas que atendessem as necessidades e expectativas de um jovem vulnerabilizado que busca oportunidades de inserção social, econômica, cultural através do trabalho.

O caminho a percorrer, portanto, trabalha com a ação concreta para que sua apropriação seja plena quando ainda, sabemos estão aprendendo a aprender se relacionar com o conhecimento, há deste modo, neste caminhar o tom de como as coisas serão ao longo da vida. A qualidade aspirada na educação proposta pelo ILBJ está centrada no interesse, no desejo do aprendente em saber, no rigor da busca, na excelência e na potência dos resultados. Para tanto, torna-se necessário que o educador conheça a história de vida - experiência - do aprendente, vincule com o aprendente, para que possa saber a partir de que estratégias, meios, metodologias irá auxiliá-lo no adquirir autonomia de corpo e pensamento.

Avaliar para além do sistema de gestão acadêmico sempre se constituiu uma preocupação para a gestão e para satisfazer a necessidade de obter dados sobre o perfil e o que pensa adolescentes e jovens, cria-se portanto, um questionário online através do qual traça-se o perfil dos adolescentes e jovens. O questionário online semiestruturado aplicado duas vezes ao ano – quando o adolescente e jovem iniciam e concluem o projeto Conectando com a Vida – para armazenamento e análise quantificáveis se utiliza do suporte do pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O objetivo na construção destes dados é aferir e identificar através dos resultados expressos, informações quantitativas e qualitativas acerca das ações voltadas para a inclusão social desenvolvidas pelo instituto - com marco temporal entre os anos de 2009 a 2019 - que tenham contribuído de fato para o estabelecimento de práticas de Alfabetização Informacional. Mesmo que, tais práticas não tenham sido suficientemente claras em suas práxis e amadurecidas o bastante a ponto oferecer elementos suficientes para construção de um modelo teórico-aplicativo que possa vir a promover o desenvolvimento de competências informacionais.

5.6. Descrição, análise e interpretação da informação qualitativa e quantitativa.

A avaliação refletida e tornada prática efetiva no ILBJ, desde 2007, é pensada como parte do processo de aprendizagem, contribui de modo efetivo, vivo, para os propósitos socioeducativos empreendidos pela instituição, considerando as contingências e desvios surgidos no percurso e

as mudanças por estes cometidas. Estas, como tecido vivo, tão necessárias para a garantia do surgimento de um ideário, que incorpore a noção/categoria de autonomia como contraponto as inversões e mal-estar, que se instala na educação ao agir na máxima da competitividade e individualismo.

Mensurar as práticas pedagógicas da instituição sem relação utilitarista com o saber, tão comum nos processos avaliativos clássicos, e conhecer o perfil do adolescente e jovem usuário com a constância necessária a cada ano, tornou-se, além de inadiável uma obrigação regulatória. Apesar do prestígio e reconhecimento social, as ações do instituto – mesmo após a constatação do fato e mudanças empreendidas através da consultoria pedagógica – prescindiam de elementos regulatórios que pudesse oferecer a gestão informações realistas das aprendizagens, de suas condições e estratégias, dos mecanismos, de seus resultados, e assim poder promover melhorias estruturais.

Toda avaliação que venha a contribuir para melhorias estruturais seja de ordem institucional e/ou pedagógica, por pouco que seja, em um ou muitos fatores – frequentemente entrelaçados - pode e deve ser considerada um avanço que possibilitará condições de trabalho apropriadas, sentido das atividades propostas, concepção de dispositivos didáticos favoráveis para gerar em número majoritário de jovens significativas aprendizagens. Por tais considerações levamos ao propósito a aplicação do questionário online por duas vezes, o primeiro momento quando o jovem chega ao instituto e no segundo momento após dez meses, quando este sai da instituição.

5.7. Breve leitura do marco temporal: 2012 a 2014

A partir de 2012, a oferta de vagas passou de 600 para 1200 selecionados em um total que varia entre 2.700 a 4.176 inscritos. Portanto, o quantitativo geral de adolescentes e jovens matriculados anualmente são de 1200, mantivemos um quadro de evasão anual até 2016 de 16.23% assim tínhamos em média 970 matriculados e frequentando regularmente o Conectando com a Vida. A ideia da aplicação do questionário surgiu, tendo em vista não apenas saber o índice de satisfação dos jovens com o ILBJ e as ações desenvolvidas, mas conhecer mais de perto seu perfil.

Em dezembro de 2012¹³², aplicou-se pela primeira vez de modo experimental o questionário online composto por 78 questões - seis delas abertas - distribuídas sobre o perfil e características do jovem, o domicílio, sobre trabalho, grau de satisfação com a vida, lazer, sobre a estrutura da instituição, o processo de aprendizagem aplicado e desenvolvido assim como a malha de conteúdos dos módulos de português, matemática, cidadania e trabalho e informática. Este questionário foi utilizado até 2014 sofrendo breves atualizações que se mantiveram diante das informações que para a instituição eram relevantes.

Neste período, estivemos preocupados com o processo de reestruturação e, portanto, nossa maior preocupação estava circunscrita com a estrutura física da instituição e em pôr em prática as ações didático-pedagógicas previstas no projeto criado em 2007. Observamos que durante esse período os dados em muitos aspectos têm grande semelhança, principalmente no que diz respeito aos dados referentes ao perfil dos jovens, algumas de suas características e interesses são os mesmos as informações sobre suas famílias são de impressionante continuidade.

Em 2012, havia matriculados e frequentando regular oitocentos e sessenta e sete (867) adolescentes e jovens obtivemos trezentos e trinta e nove (339) respondentes, de modo aleatório distribuídos entre os três turnos, constatamos que 70.8% dos jovens são do sexo feminino, em 2013, quinhentos e quatro (463) respondentes de oitocentos e trinta e cinco (835) matriculados, deste 63,7% são do sexo feminino, em 2014, haviam na data da aplicação do questionário setecentos e trinta e sete (737) matriculados, 66% são do sexo feminino em um total de quinhentos e oitenta e oito (588) respondentes. Verifica-se, portanto, que majoritariamente o sexo feminino prevalece e sobrepõe-se ao sexo masculino numa diferença percentual significativa, em média trinta pontos percentuais de diferença.

Pesquisas relacionadas às tecnologias e gênero têm reconhecido o potencial destas na promoção da igualdade de gênero, no empoderamento e nas oportunidades para as mulheres na sociedade da informação. Tais mudanças estão relacionadas, entre outros fatores, ao acesso a escolarização em todos os níveis e ao aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho. Em dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP março de 2020, o órgão chama atenção para a predominância das mulheres em todos os setores da gestão – de 180,6 mil unidades escolares no país mais de 80% dos gestores

¹³² Em 2012 o questionário foi aplicado apenas uma vez, em dezembro do corrente ano.

são do sexo feminino – a pesquisa estatística do Censo Escolar¹³³ aponta para 48 milhões de estudantes da educação pública e privada do país são mulheres.

A proporção de mulheres em todas as faixas etárias – exceto com mais de 60 anos - com acesso à educação de nível superior segundo dados do INEP do censo escolar 2018, 60,7% das matrículas são de mulheres. Estas são 55% dos estudantes ingressantes, 57% dos matriculados e 61% dos concluintes dos cursos de graduação. Na licenciatura, por exemplo, 70,6% das matrículas são do sexo feminino. Os dados que construímos fazem confluência certa com a estatística do INEP, ou seja, as mulheres encontram-se na dianteira em busca de formação no Brasil.

De 2003 a 2010, a faixa etária era dos 15 aos 25 anos em alguns momentos este critério não foi obedecido, em pesquisa relacionada especificamente ao perfil do aluno com dados construídos nos três primeiros anos através dos instrumentos de seleção – redação, ficha de inscrição e comprovante renda – foram encontrados adultos de até **32 anos**. No entanto, podemos constatar que a majoritariamente a faixa etária entre 15 e 18 anos prevalecia, em 2012 o percentual nesta faixa etária é de 72%, em 2013 sabe-se 86.1%, e em 2014 o percentual eleva-se a 87.9%.

Características	2012		2013		2014	
Quantitativo respondente	339		504		846	
Gênero	Fem – 70.8%		Fem – 63.7%		Fem – 66%	
	Masc – 28.9%		Masc – 35.9%		Masc – 33.1%	
Faixa Etária	15 a 18 anos – 72%,		15 a 18 anos - 86.1%		15 a 18 anos - 85%	
Escolaridade	Fundamental – 25.7%		Fundamental – 36.5%		Fundamental – 49.1%	
	Médio – 74.3%		Médio – 63.5%		Médio – 50.9%	
Trabalho	Não Trabalha – 90.3%		Não Trabalha –90.1%		Não Trabalha –93.7%	
Renda Familiar	Até 2 salários – 83.5%		Até 2 salários - 82.5%		Até 2 salários - 82.5%	
Escolaridade	Pai	Fundamental Incompleto 49.95%	Pai	Fundamental Incompleto 50%	Pai	Fundamental Incompleto 45.7%
	Mãe	Fundamental	Mãe	Fundamental	Mãe	Fundamental

¹³³ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

		Incompleto 51.3%		Incompleto 47.4%		Incompleto 42.8%
--	--	---------------------	--	---------------------	--	---------------------

Tabela 31- Perfil dos adolescentes e jovens de 2012 a 2014

Fonte: Instrumento de pesquisa Questionários online do ILBJ

A baixa escolaridade dos pais - 50% não concluíram o ensino fundamental - é um fator a muito se considerar, sabe-se que há uma defasagem idade-série e esta se acentua nas escolas públicas, fato que nos leva a concluir que as políticas educacionais são insuficientes e/ou ineficazes. Embora a educação tenha avançado consideravelmente em seus mais diversos âmbitos, a nível de sua universalização nos últimos 16 anos, com políticas públicas e programas que asseguram a formação indispensável para o exercício da cidadania e meios de progressão no trabalho e em estudos posteriores contribuindo para a redução das desigualdades sociais, considerando os princípios de equidade de acesso e permanência.

Observamos e constatamos que a educação ainda não assegura uma formação comum e de qualidade social suficiente para a garantia do acesso, permanência do sujeito na escola, para o exercício da cidadania e aprovisionar elementos para avançar no trabalho e em estudos futuros. Pode-se com isto considerar que tais políticas não levam em conta as diferenças existentes entre contexto e realidades de seus estudantes. Porque nosso público em especial se constitui de uma juventude inserida na faixa etária dos 15 aos 18 anos e majoritariamente se encontra cursando o ensino médio? O que tem de especial na instituição que atrai de modo significativo esse público? Quais as promessas feitas que atraem de modo significativo esse jovem?

Não podemos responder com dados específicos – não temos uma pesquisa exclusiva relacionada – entretanto, afiançamos que a busca por conhecimentos se dá como possibilidade para a melhoria na qualidade de vida através do trabalho. Nesta perspectiva, descarta-se a máxima de que o jovem brasileiro não estuda e não pensa no futuro, esse comportamento, acreditamos, está fundamentalmente forjada no encadeamento composto pelo contexto social e econômico, pela escola, pelo *ethos* familiar e até pelo frouxo laço que tem com o *ethos* de classe. Acomoda-se neste aspecto, a busca por estratégias para a melhoria na posição ocupada na estrutura social e econômica.

PARTE III
O MODELO TEÓRICO APLICATIVO: A ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL
PARA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO INSTITUTO LUCIANO BARRETO
JÚNIOR

CAPÍTULO 6

COMO FOI REALIZADA A PESQUISA: MÉTODOS, PERFIL DO JOVEM E AS PLURALIDADES DE ASPECTOS E DIMENSÕES

Transformar uma experiência tão viva quanto esta em investigação nos deixa a margem do inusitado, da incerteza, ficamos expostos as imprevisibilidades próprias das experiências vividas e narradas em nosso cotidiano. As experiências são o que nos impulsiona, o que nos implica, o que nos sensibiliza e, portanto, tensionam nossa existência, [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. (Heidegger, 1987, p.143)

Nestas condições, as inquietações surgidas em processo de investigação científica emergem da complexidade, das contradições, das adversidades, dos desvios e da errância (Morin, et al, 2003, p.13). Quase sempre, nos fazem reagir de modo a empreender uma corrida desenfreada em busca de sistematizar nossas experiências situando e contextualizando informações, através de meios, alternativas, estratégias e métodos que respondam ao objetivo e as expectativas propostas na investigação a partir da compreensão das situações contingenciais que se apresentam. De acordo com Morin et al (2003, p. 20), o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem. Destarte, é necessário que as experiências em práticas aconteçam, realizem-se, para conhecermos a realidade e poder transformá-la, só então fazemos o caminho organizado por um método e uma metodologia.

A nossa aposta metodológica, a Sistematização de Experiências (SE), metodologia de Investigação-Ação-Participante (IAP), é nomeadamente acolhida nesta investigação por acreditarmos que há combinações possíveis entre o pensamento complexo (Morin, 2006) e a Sistematizações de Experiências (Jara, 2006), esta traz em seu bojo o encargo de problematizar as experiências – processos históricos e sociais dinâmicos - através da permanente mudança e movimento, se constituem também processos sociais complexos, em que, se interrelacionam, de forma contraditória, um conjunto de fatores objetivos e subjetivos.

Fatores a serem considerados e que se fundam em uma epistemologia dialética, de acordo com Jara (2011, p.3), as experiências são processos vitais e únicos, expressam uma enorme riqueza

acumulada de elementos e, portanto, são inéditas e irrepetíveis: a) as condições do contexto em que se desenvolvem; b) situações particulares a enfrentar-se; c) ações dirigidas para se conseguir determinado fim; d) percepções, interpretações e intenções dos diferentes sujeitos que intervêm no processo; e) resultados esperados e inesperados que vão surgindo; f) relações e reações entre os participantes.

Sob a ótica de Morin et al (2003, p.16) há uma relação entre método como caminho e as experiências de pesquisa do conhecimento, entendida como travessia geradora de conhecimento e sabedoria. O que de certa forma não se distancia da compreensão de Jara (2011) que propõe ordenar e reconstruir o vivido e experienciado, elaborar interpretação crítica do processo e extrair aprendizagens e compartilhá-las,

La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido en ellas: los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo. La Sistematización de Experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora. (Jara, 2006, p. 24).

Neste trilhar a Sistematização de Experiências (SE) se constitui exercício metodológico democrático, com inspiração epistemológica diversa, que nos impulsiona retomar o conhecimento gerado na prática a partir de nossa lida diária. A nossa contemporaneidade marcada pela Informação, pelas TDIC e pela Educação fazem um apelo que possa potencializar e favorecer novas estratégias metodológicas.

6.1. O trabalho de investigação

Este trabalho de investigação tem como objetivo investigar e mensurar como se dá a inclusão digital, a partir da Alfabetização Informacional de jovens vulnerabilizados socioeconomicamente e como esta formação favorece às práticas de cidadania. Para a construção dos dados desta investigação, fizemos uso de questionários online desenvolvidos no software de pesquisa e inquéritos online Google Forms¹³⁴, aplicados no marco temporal de referência 2016 a 2019.

¹³⁴ Google Forms, que é um aplicativo que pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Tais formulários podem ser questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário, ou podem ser utilizados os formulários já existentes. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do Google, podendo ser acessado de qualquer lugar e não ocupam espaço no

6.1.1. Instrumentos e Estratégias Para a Construção de Dados

Para atender a demanda de dados exigida nesta investigação, nos utilizamos de alguns expedientes de ordem metodológica que são fundantes para responder as questões que se colocam e assim atingir os objetivos do projeto investigativo. Como ponto de partida, utilizamos o questionário online para atender as nossas necessidades por dados quantificáveis e assim poder traçar as variáveis que conduzem ao enfoque qualitativo da investigação. O Diário de Pesquisa (2018 a 2019), relatórios de gestão e reuniões pedagógicas de feitura constante são os registros necessários construídos no diálogo com o outro e com os saberes produzidos que se edifica este estudo.

Utiliza-se a triangulação metodológica e abordagem multimétodo - combinação entre método quantitativo e qualitativo - justificamos sua escolha por acreditar assim como Oliveira (2015, p.1) ser esta “uma das formas mais completas de pesquisa empírica, pois combina a força das grandes amostras, e sua capacidade para generalizações, com a força dos estudos de caso, e sua capacidade para identificação dos mecanismos causais.” Para Oliveira (2015, p. 4), “Combinar dados quantitativos e qualitativos não é algo novo, estando essa combinação presente na Sociologia e nas Ciências Sociais em diversas pesquisas ao longo do tempo, de diferentes formas. Mas o que a abordagem multimétodo tem a acrescentar é pensar as implicações metodológicas dessa combinação.

Conforme Creswell (2007) diz respeito a combinação de diferentes métodos de construção de dados para a investigação de um mesmo fenômeno, cuja proposição básica é a possibilidade de equilibrarem as limitações potenciais de um método particular com as forças de outro método de construção de dados e assim poder aumentar a fidedignidade dos resultados encontrados. Nesta perspectiva, para Creswell e Clark (2011), a abordagem multimétodo é um desenho completo de pesquisa, que assume múltiplas formas de dar sentido ao mundo, e variadas maneiras de ver e ouvir, integrando métodos quantitativos e qualitativos, seja na coleta (geração) ou na análise de dados.

6.1.2. O Questionário Online: sua estrutura e aplicação

computador. Os arquivos podem ser trabalhados de forma colaborativa, desde que sejam convidados pelo autor, porém o convidado não tem acesso para apagar os arquivos compartilhados, podem apenas editá-los.

Em dezembro de 2012, aplicamos, pela primeira vez, o questionário *online Google Forms*¹³⁵, nosso principal objetivo era dar a conhecer, além do grau de satisfação com os serviços socioeducativos prestados e a infraestrutura oferecida, havia a necessidade de saber como entravam esses adolescentes e jovens e após dez meses saíam, em quais competências avançaram. a partir da perspectiva do desenvolvimento humano e das práticas de cidadania. Saber quem são, como pensam, as expectativas, como vivem, como se divertem, assim como conhecer de modo amplo suas características biológicas, sociodemográficas e econômicas.

O questionário contempla cento e trinta e quatro questões (134) de múltipla escolha, sendo quatro delas questões abertas, não segue um padrão único de escala, para algumas questões seguimos a escala Likert que incide em adotar um construto e desenvolver um conjunto de afirmativas pertinentes à sua definição, para as quais os respondentes enunciarão seu grau de concordância (Silva Junior; Costa, 2014). Para outras questões utilizamos as escalas de Thurstone (1928), constituídas por um conjunto de itens(frases) em relação às quais o sujeito respondente deve manifestar o ser acordo ou desacordo, desta forma mede-se a atitude do sujeito fazendo a média ponderada dos itens em que houve acordo, os fatores de ponderação são calculados na fase de construção da escala.

O instrumento de construção de dados desta investigação está dividido em oito blocos, no primeiro constam os dados sociodemográficos (idade, sexo, étnica, local de residência, escolaridade, renda, ocupação profissional, estado civil, característica religiosa etc.), no segundo sobre o Instituto Luciano Barreto Júnior - ILBJ, o terceiro contribuições do Projeto Conectando com a Vida na vida do jovem, o quarto com relação ao saber, o quinto sobre Interesse, o sexto bloco sobre Aprendizagem, o sétimo Política e Cidadania e o oitavo e último sobre Segurança na Internet. A totalidade do questionário nos interessa, a exemplo principalmente dos dados sociodemográficos, com estes dados situamos o sujeito no contexto socioeconômico, em relação ao *locus* da investigação - ILBJ - a estrutura modular, o conceito que permeia, assim como o planejamento do seu projeto âncora o Conectando com a Vida, nos dá margem para alicerçar os próximos blocos: Interesse, Aprendizagem, Política e Cidadania e Segurança na Internet, a partir deste diretamente construímos os dados específicos e necessários

¹³⁵ Os formulários Google permitem que o usuário recolha e organize gratuitamente informações grandes e pequenas. As respostas de uma pesquisa são armazenadas em planilhas (Google Sheets) e podem ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta na planilha. Existem diferentes estilos de perguntas e métodos de entrada para as respostas, e ainda quebras de seções, possibilidade de envio de arquivos, exibição de imagens ou vídeos e outras características (GOOGLE, 2017).

para análise a que nos determinamos realizar, saber o nível de competências informacional e digital adquirida e as práticas de cidadania advindas da formação pelos jovens após dez meses fazendo parte do ILBJ.

O questionário online é aplicado duas vezes ao ano, - após a feitura do primeiro módulo geralmente no meio do mês de abril e no encerramento do quarto módulo em dezembro - não há em nossa escolha um subconjunto representativo do universo percentualmente a ser definido, portanto realizamos um censo da instituição, pois procuramos abarcar o maior número de jovens possível matriculados no projeto Conectando com a Vida. Portanto, é aplicado nas turmas de segunda-feira e quarta-feira e nas turmas de terça-feira e quinta-feira, em todas as quarenta e oito (48) turmas e nos três turnos. A primeira aplicação se dá após a finalização do primeiro módulo, quando o jovem após dois meses e meio - geralmente no mês de abril - já se acomodou à instituição. A segunda aplicação do questionário online se dá em meados do mês de dezembro, antes de finalizarmos o último módulo. Os jovens são distribuídos nos três laboratórios, em seus respectivos turnos e dias de aula, são assistidos por três ou quatro educadores sociais para sanar eventuais dúvidas. Em média, o jovem leva 40 minutos para responder e sua maior dificuldade, apesar da linguagem clara e objetiva do formulário, está em relação ao entendimento e interpretação das perguntas. De modo geral, são cuidadosos e se dispõem a responder sem queixas, não há recusa para o preenchimento.

A utilização do questionário online elaborado através do Google Forms potencializa a construção dos dados, permite a aquisição de banco de dados automático (transfere para SPSS ou Excel). A plataforma nos possibilita através do software de análise estatística e de gerenciamento de dados de pesquisa em Ciências Sociais SPSS (Statistical Package for Social Sciences). Os dados quantificáveis nos permitem mensurar a abrangência dos resultados, ao nomearmos a metodologia quali-quantitativa nos baseamos nas reflexões de Minayo e Sanches (1993), as autoras não compactuam com a perspectiva que demonstre apreço na integração entre as abordagens, mas sim, na complementaridade de ambas, segundo particularidades do objeto de pesquisa. Para as autoras, a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um *continuum*, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. (Minayo; Sanches, 1993, p. 247).

Os questionários online analisados correspondem a segunda aplicação anual, realizada em dezembro após os dez meses de participação das ações desenvolvidas no projeto Conectando com a Vida. A escolha deve-se a necessidade de termos informações finais acerca das competências digitais e informacionais adquiridas após a conclusão do projeto. Os questionários online foram aplicados a dois mil quinhentos e setenta e três (2.573) adolescentes e jovens, na tabela abaixo apresentamos o percentual de jovens que estavam no ILBJ quando da aplicação do questionário e o quantitativo de jovens que permaneciam matriculados no projeto Conectando com a Vida.

Ano	Nº Matriculados	Nº de Respondentes	Percentual
2016	748	514	68.7%
2017	746	644	86%
2018	826	682	82.5%
2019	810	733	90%

Tabela 32- Número de jovens matriculados no ILBJ e respondentes do questionário online

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

6.1.3. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem

Trata-se de um relato de experiência, criado a partir da aprovação do doutorado, teve sua escrita feita de fevereiro de 2018 a dezembro de 2019 com o objetivo de cartografar a trajetória das ações socioeducativas desenvolvidas no âmbito da Alfabetização Informacional pelo ILBJ considerando o desenvolvimento dos adolescentes e jovens no processo de aprendizagem e suas implicações com os diversificados aspectos próprios dos atos formativos não formais. O Diário de Pesquisa é em potencial um instrumento de registro, análise e pesquisa, teve grande contribuição no acompanhamento do processo de aprendizagens dos adolescentes e jovens e através dele foi possível produzir reflexão sobre a própria práticas. A utilização do recurso tem em vista complementar os dados qualitativos desta investigação fechadas nas questões abertas do questionário online.

De origem da etnografia, o diário de pesquisa também pode estar vinculado a outras perspectivas teórico-metodológica, por este motivo, optamos em usá-lo como opção

metodológica de trabalhar com a Sistema de Experiências (SE). Um dos principais princípios é, além da participação, ter o registro das experiências para em seguida recuperar o processo vivido – reconstruir a história, ordenar e classificar a informação. (Jara, 2006, p.73). A combinação contempla, imenso, a dimensão que diz respeito a base material e temporal, nas quais estive inserida durante toda a investigação na busca por elementos e aspectos que pudessem me apontar caminhos possíveis, já que uma escrita transversal com diversidade de registros nos permite explorar a complexidade do tema em questão (Pezzato & L’abbate, 2011, p.1302). O diário de pesquisa, neste sentido, permite-nos trazer à luz tudo aquilo que os questionários online não contemplam e que dificilmente outro instrumento eletrônico semelhante permitiria.

Embora a escrita não tenha sido diária como se supõe um diário, procurei estabelecer a regularidade de escrever três vezes por semana, cada uma dessas escritas faz referências as turmas de 2ª e 4ª Feira e de 3ª e 5ª Feira deixando a terceira escrita para tecer considerações acerca da semana e aliar minha percepção a falas dos educadores sociais em reunião pedagógica que ocorrem sempre as sextas feiras. Esta dinâmica fundamenta-se a concepção de Lourau (2004) em relação ao instrumento, o diário de pesquisa seria a narrativa do pesquisador em seu contexto histórico-social, um pesquisador implicado com e na pesquisa, e que reflete sobre e com sua atividade de diarista. Neste sentido o diário de pesquisa contempla as reconstituições subjetivas de uma pesquisadora implicada com e na pesquisa a partir de seu contexto histórico-social.

6.2. Os indicadores como recurso de análise e reflexão

As análises dos dados construídos são norteadas por um grupo de indicadores tomados emprestados do Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos - DigComp, (2017) para mapear aspectos e elementos que nos possa afiançar o estabelecimento da competência digital. Entendida como a capacidade de mobilizar/ativar conhecimentos específicos através do uso crítico e autônomo das TDIC dentro da ética e da cidadania com vista a realização de ações do cotidiano em determinado contexto social. O DigComp 2.1 é uma iniciativa criada com a intenção de capacitar mensurar e refletir em competências digitais a população europeia considerando o desenvolvimento em torno de cinco dimensões: inclusão, educação, qualificação, especialização e investigação.

O DigComp 2.1 utiliza ações de indicadores baseado em quatro dimensões: cinco áreas de competência necessárias para cada das cinco áreas; quatro níveis de proficiências para cada competência e exemplos de uso que apresenta manifestações em contexto real das competências. Na adequação dos indicadores à nossa investigação esbarramos no implicativo de o questionário online analisado não ter sido criado em convergência com as diretrizes do DigComp 2.1, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento de novas competências quanto ao aperfeiçoamento de competências já existentes.

Dado o tamanho - cinco dimensões, oito níveis de proficiência para cada uma das vinte e uma (21) competências, cinco áreas de competências e complexidade do DigComp 2.1 e na impossibilidade de usá-lo na íntegra, mesmo porque não seria prudente diante de nossas próprias limitações enquanto investigação, nesta perspectiva a adequação foi imperativa. Em um primeiro momento e com ciência da limitação dessa análise, ponderamos quais das cinco áreas de competência que integram o modelo DigComp 2.1 seriam contempladas partindo do princípio de que tínhamos quatro seções do questionário online que deveriam estar em convergência com tais áreas: Interesse; Aprendizagem; Política e Cidadania; Segurança na Internet.

A análise facultou identificar as partes dos indicadores DigComp 2.1 que a esta investigação teria uso apropriado, não apenas para dar conta de analisar e avaliar o nível de competência dos sujeitos da investigação, mas também contemplar o objetivo geral, a criação de um modelo teórico-aplicativo de competências informacionais e digitais para a infoinclusão social, no contexto do favorecimento das práticas de cidadania de jovens em instância de vulnerabilidade socioeconômica. A seguir a síntese das duas primeiras dimensões que comportam nesta investigação,



FONTE:COM BASE NO DIGCOMP 2.1 : QUADRO EUROPEU DE COMPETÊNCIA DIGITAL PARA CIDADÃOS, 2013

Figura 26- Áreas de capacidades selecionados para investigação

Fonte: Elaboração da autora, baseado no Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos, (2013) dezembro 2020.

Em sua versão reestruturada intencionando acomodar à esta investigação as adequações necessárias, e considerando as próprias especificidades sócio-históricas, ciberculturais, econômicas e tecnológico digitais do Brasil, a região/estado e aos jovens, selecionamos três das cinco áreas de capacidades por compreendermos que estão mais imbricadas com as questões do questionário online, assim como ao perfil do sujeito investigado. A nossa escolha são as áreas de Informação, Comunicação e Segurança, as demais embora de grande importância não eram possíveis de serem analisadas neste momento.

A Área de Competência Informação foi a que mais dados nos forneceram, afinal, o questionário online avalia as práticas de Alfabetização Informacional desenvolvidas no ILBJ. A proposta a seguir propõe um quadro das competências com as dimensões 1 (áreas de capacidades) e 2 (Competências específicas de cada área de capacidades) do DigComp 2.1 que se aproximam da proposta dos questionários e das questões neles contidas,

**ADAPTAÇÃO DE INDICADORES DIGCOMP 2.1
PARA INCLUSÃO DIGITAL E INFORMACIONAL PARA
JOVENS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA**

Níveis de Proficiência		
Básica	Intermédio	Avançada
Inclusão Digital (Competências Digitais)	Inclusão Informacional (Competência Informacional)	Inclusão Social (Aprender para as práticas de cidadania, integração social e alfabetização digital e informacional)
Acesso a TDIC	Acesso à informação	Autonomia digital e informacional
Acesso ao dispositivo digital com conectividade; Manuseio das aplicações de acesso à internet; Manuseio das ferramentas de busca e recuperação da informação,	Identifica necessidade de informação; Identifica e navega entre as fontes online de informação; Identifica as bibliotecas virtuais	Avalia as tecnologias digitais mais apropriadas para partilhar informação e conteúdo, Seleciona as ferramentas digitais mais apropriadas; Alternar a utilização das tecnologias digitais mais apropriadas para empoderar e participar na sociedade enquanto cidadão.
Uso das TDIC	Uso da Informação	Aprender autônomo
Uso de gestores de conteúdos; Seleção e uso de plataformas especializadas; Uso de plataformas de serviços e-gov; Resolução de Tarefas simples	Faz uso das fontes para os estudos; Aplica a informação incorporada para a resolução de tarefas simples; Identifica , a partir de uma lista, os portais de emprego	Avalia a necessidade de informação; Decide as formas mais apropriadas para ajustar e personalizar ambientes virtuais às suas necessidades; Discrimina riscos e ameaças em ambientes digitais e implementa as medidas de segurança e proteção apropriadas.
Leitura e Articulação digital	Leitura da informação	Inserção nos espaços formais de informação e conhecimento
Habilidade para navegar Através de textos com; Hiperlink, entre fontes; Habilidade de leitura em dispositivos variados	Compreende a informação; Identifica a desinformação; Leitura em formatos e suportes diferentes; Leitura para lazer, estudo, trabalho	Conhece e faz uso de site institucionalmente legitimados; Localiza e se utiliza de fontes fidedignas de informação institucional; Conhecimento e uso dos documentos institucionais de interesse.
Redes Sociais Digitais	Comunicar a informação	Rede sociais digitais
Habilidade de interação e compartilhamento; Participação em comunidades virtuais de interesse; Envolvimento na cidadania digital	Interação através de tecnologias; Compartilhar informação; Colaboração através de canais digitais; Netiqueta	Avalia as formas mais apropriadas de utilizar e partilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-se e aos outros de danos; Decide a participação em redes sociais por entretenimento, socialização;

		Participa de Grupos de Discussão de tema afins.
--	--	--

Tabela 33- Adaptação de indicadores DigComp para inclusão digital e informacional para jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica

Fonte: Elaboração da autora com base nos indicadores de competência do DigComp

Nesta perspectiva, deve-se considerar que, a adequação sugerida ao Quadro Europeu de Competência Digital para Cidadãos – DigComp 2.1 contempla as nossas necessidades de indicadores para acompanhar e mensurar os resultados a partir dos atos formativos compreendidos nos contextos dos atos formativos desenvolvidos no ILBJ.

6.3. O Universo da investigação

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o Brasil tem uma população de 211 milhões de habitantes e, dentre estes, há 47,2 milhões de pessoas que possuem entre 15 e 29 anos, o que segundo o órgão e o Estatuto da Juventude, caracteriza a juventude brasileira. Esta classificação está subdividida em jovem adolescente com idades entre 15 e 17 anos protegidos por lei pelo Estatuto da Juventude e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), jovens com idade entre 18 e 24 anos e os representantes etários com 25 a 29 anos denominados jovens adultos.

A população pesquisada, nesta investigação, portanto, está inserida em duas das classificações existentes: adolescente e jovem. Como pode ser observado, a população jovem do país é bastante expressiva, e tendo em vista sua importância social, política e cultural, pouco tem sido favorecida nas políticas públicas de modo efetivo, já que, segundo dados coletados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - Pnad Contínua (2019) e da Pnad Covid19 (2020), cerca de 10.5 milhões de jovens brasileiros não estudam e nem trabalham, mais de 40% da população jovem do país vive em situação domiciliar de pobreza, o que representa 17.3 milhões de jovens. 13.5% da população vive na extrema pobreza¹³⁶, o número chega a 5.8 milhões de jovens. São jovens de famílias que contam com o rendimento mensal de um salário mínimo. Apresentamos tais dados para que se tenha uma noção de quais são as origens socioeconômica dos adolescentes e jovens do ILBJ.

¹³⁶ Disponível para consulta eletrônica em: O que caracteriza a população como pobres e extremamente pobres é rendimento mensal domiciliar per capita de até meio e até um quarto de salário mínimo

6.3.1. Os sujeitos da Investigação: localização da residência, gênero, idade, raça/cor, dados socioeconômicos, religião, situação de escolaridade e trabalho, grau de escolaridade dos pais

Alguns dados sobre os sujeitos desta investigação foram adquiridos pelo censo nacional, que é um método de coleta de dados que envolve toda população, como todos - ou a grande maioria - participam do censo, os dados coletados são precisos e detalhados. A opção por essa abordagem se baseou na necessidade de obtermos dados representativos e detalhados de todos os adolescentes e jovens partícipes do projeto Conectando com a Vida. De acordo com Sass (2012, p. 133), Censo, em suma, é definido como a aferição de características específicas de um universo de objetos físicos e sociais, verificadas em todas as unidades ou elementos que compõem tal universo ou população, termos mais usuais em Estatística. Como se depreende, o censo não depende de objetos específicos.

Os sujeitos desta investigação são adolescentes e jovens com idade entre 14 a 24 anos oriundos da escola pública, todos os anos desde 2012 são disponibilizadas mil e duzentas (1200) vagas, após passarem por um processo seletivo em que a concorrência é sempre acirrada, em torno de três mil adolescentes e jovens se inscrevem para a seleção. Os critérios de seleção são, ter entre 14 e 24 anos, estar estudando na escola pública a partir do 6º ano do ensino fundamental. O instrumento de seleção é um questionário socioeconômico composto de 40 questões disponibilizado digitalmente, para respondê-lo o adolescente o jovem tem que vir ao ILBJ, em 2020 fizemos a seleção toda online devido ao isolamento social, em 2021 a intenção é fazê-la nas duas modalidades muitos jovens deixaram de se inscrever por não terem acesso à internet ou computador e celular. Na figura 27 abaixo apresentamos distribuições dos jovens por municípios,

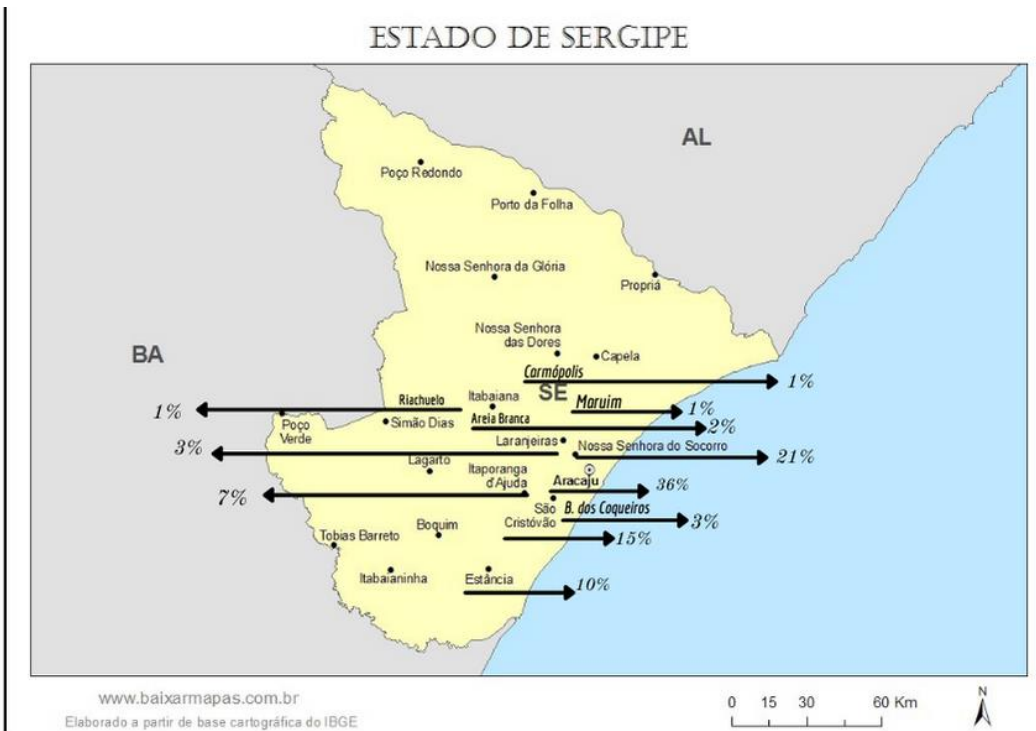


Figura 27- Distribuição dos jovens por municípios

Fonte: Elaboração da autora, baseado no Sistema de Gestão Acadêmico, 2020

Quando da aplicação dos questionários nos anos de 2016 (748), 2017 (746), 2018 (826) e 2019(810) - em parênteses o quantitativo de jovens matriculados - havia o total de três mil cento e trinta (3.130) adolescentes e jovens matriculados e frequentando regularmente, destes 82% responderam aos questionários online, portanto 2.573 foram inquiridos. O espaço social compreendido por esta investigação tem um sujeito/objeto singular em suas características, nas relações que estabelece com o entorno e como o outro. Alojamos vivências/experiências provenientes de um sistema educacional anacrônico que não atende aos processos de mudança e às necessidades da sociedade digital. O exposto na tabela 34 do ponto de vista integrado perfil/características, contextos familiares, capital econômico e cultural despontam através dos dados representados a semelhanças com grande parte das informações pesquisadas principalmente nos órgãos governamentais a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e estatística - IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Contínua) - PNAD, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, e também de órgãos privados a exemplo da Fundação Telefônica.

Como se trata de um questionário muito extenso - marco temporal corresponde a quatro anos - optamos por fazer a apresentação quantitativa tomando como referência os grupos majoritários,

observa-se que os dados são muito semelhantes entre si desde a idade, sexo, cor/raça e estrato social. A tabela 34 traz o perfil de adolescentes e jovens que acessam o ILBJ todos os anos em busca principalmente de formação complementar que dê maiores oportunidades principalmente quando busca o primeiro emprego.

Característica	2016 514	2017 644	2018 682	2019 733
Idade	15 a 18 anos	15 a 18 anos	15 a 18 anos	15 a 18 anos
	81.5% (419)	81.2% (523)	78.3% (541)	78.4% (541)
Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
	60.7% (312)	56% (363)	63% (430)	62.6% (459)
Cor/Raça	Pardo 49.6% (255)	Pardo 48.6% (313)	Pardo 38.4% (262)	Pardo 44.7% (328)
	Negro 33% (170)	Negro 35.2% (227)	Negro 46% (314)	Negro 40.3% (296)
	Branco 11% (57)	Branco 9% (58)	Branco 9.6% (66)	Branco 9.6% (71)
Escolaridade	Fundamental 39.1% (201)	Fundamental 36.1% (233)	Fundamental 40.7% (278)	Fundamental 39.9% (293)
	Ensino Médio (Cursando) 52.9% (272)	Ensino Médio (Cursando) 55.1% (355)	Ensino Médio (Cursando) 50.4% (344)	Ensino Médio (Cursando) 48.9% (359)
	Ensino Médio (Completo) 7.9% (41)	Ensino Médio (Completo) 8.6% (56)	Ensino Médio (Completo) 8.7% (60)	Ensino Médio (Completo) 10.9% (80)
Trabalho	Não Trabalham 93% (479)	Não Trabalham 92.8% (598)	Não Trabalham 94.5% (645)	Não Trabalham 93.5% (686)
Estrato Social	Até 2 Salários 88.3% (454)	Até 2 Salários 82.9% (566)	Até 2 Salários 89.4% (610)	Até 2 Salários 86.6% (635)
Grau de instrução do Pai	Fundamental Incompleto 37% (191)	Fundamental Incompleto 40% (260)	Fundamental Incompleto 43% (295)	Fundamental Incompleto 37% (272)
Grau Instrução da mãe	Fundamental Incompleto 38% (197)	Fundamental Incompleto 39% (252)	Fundamental Incompleto 43% (293)	Fundamental Incompleto 39% (285)
Tipo de Residência	Própria 66% (339)	Própria 67.2% (433)	Própria 68% (465)	Própria 73.6% (540)
Localização da Residência	Capital 65% (335)	Capital 57% (369)	Capital 52% (357)	Outro Município 51% (375)
Religião	Católico 44% (227)	Católico 46% (296)	Católico 47% (274)	Católico 44% (267)
	Evangélico 31% (161)	Evangélico 29% (185)	Evangélico 42% (247)	Evangélico 43% (263)

Tabela 34– Características dos Sujeitos da Investigação

Fonte: Questionários Online ILBJ, 2020

Como podemos constatar acerca da condição socioeconômica destes sujeitos, equipara-se ao cenário nacional brasileiro. Ser vulnerável socioeconomicamente no Brasil é: ser negro, periférico, pais semialfabetos, estrato social DE, baixa renda. O Atlas de Desenvolvimento

Humano - ADH no Brasil (2018) aborda mais de 200 indicadores de vulnerabilidade social nas áreas de demografia, educação, renda, trabalho e habitação, com dados dos Censos Demográficos de 1991, 2000 e 2010. A vulnerabilidade social expressa no IVS decorre da seleção de dezesseis indicadores da plataforma Atlas de Desenvolvimento Humano - ADH¹³⁷ e está organizada em três dimensões: a) infraestrutura urbana; b) capital humano; e c) renda e trabalho. Quanto mais alto o Índice de Vulnerabilidades Social - IVS de um território, maior é sua vulnerabilidade social e, portanto, maior a precariedade das condições de vida de sua população. Iremos situá-los não por idade, como está na tabela acima apresentada, mas pelo seu estrato social e a condição de escolaridade dos pais. O percentual apresentado será o total dos quatro anos no marco temporal desta investigação. O fator social é sempre tensionado pela relação existente entre escolaridade e situação de pobreza, este fator é indispensável para refletir sobre a ruptura do círculo da pobreza e da manutenção do status de vulnerabilidade.

Segundo recente pesquisa do Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social - IMDS quase 60% dos brasileiros não concluíram o ensino médio e a média de mobilidade social é de nove gerações. A pesquisa aponta que 58% dos brasileiros interromperam os estudos sem concluir o ensino médio e esta geração repetiu a mesma escolaridade dos pais. Acrescenta-se dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de evasão entre os estudantes do ensino médio na rede pública, e na faixa de 15 a 17 anos, chega a 14,5%, 52% dos brasileiros nesta idade não concluíram o ciclo de aprendizagem até o ensino médio. Considerando tais dados constata-se que o adolescente e jovem matriculado no Conectando com a Vida tem sua vida ‘determinada’ pelo estrato social (DE) em que estão situados 82% das famílias vivem com até dois salários mínimos, e pela baixa escolaridade de seus pais, 37% das mães e 40% dos pais não concluíram o ensino fundamental.

6.3.2. A percepção do jovem sobre o Instituto Luciano Barreto Júnior

Para maioria dos adolescentes e jovens o ILBJ é um espaço que parece uma escola, mas não é uma escola. Esta constatação que não é apenas dos adolescentes e jovens, mas também de suas famílias que veem na instituição um modelo de educação rigoroso que não mais se vê nas escolas públicas, (dito pelos pais). Ao que chamamos de rigor, respeito, cuidado e compromisso com a formação e vida do outro, eles chamam de rigidez, o que na realidade acontece é um

¹³⁷ Disponível para consulta em:
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9477/1/A_nova_plataforma_da_vulnerabilidade_social.pdf

acordo, estabelecido com o adolescente e jovem no seu acolhido no primeiro dia, a transparência e a materialização das ações planejadas são cumpridas tal qual são anunciadas, exceto algumas mudanças que ocorrem no processo e que têm a participação deles.

O que precisamente ocorre é uma ação educativa alicerçada em princípios éticos e nas dimensões do educar-ensinar, cuidar-assistir, a partir de toda e qualquer prática decorrente do estar-junto. Nas definições descritas por Nörnberg (2016, p.123) nos reconhecemos “O educar-ensinar consiste em fazer um trabalho pedagógico [...]. Quando educas, estás cuidando das formas da ética do cuidado, É no educar-ensinar que se inscrevem a possibilidade da civilidade, da cidadania, do aprendizado acadêmico, do desenvolvimento profissional. No cuidar-assistir estão inscritas as necessidades básicas e elementares para a existência e a manutenção de um corpo humano em seu estado saudável e de bem-estar. [...] Remete ao que o aparato legal na área da assistência social preconiza, no que diz respeito ao público usuário, o cuidar-assistir é caracterizado a partir das ações de proteção e ajuda ao outro, porque a instituição deve ser um lugar que ofereça segurança e proteção. A tabela 35 nos afiança que está sendo feito um trabalho socioeducativo capaz de mudar o percurso a que estão destinados, a perpetuação do círculo de pobreza familiar. O perfil de nosso público se mantém sempre nesse cenário, são poucos os que trabalham, são muitos os que buscam uma oportunidade de trabalho,

Questão	2016 (514)	2017 (644)	2018 (682)	2019 (733)
Como conheceu o ILBJ	Amigos 47% (243)	Amigos 45% (287)	Amigos 42% (290)	Amigos 46% (339)
	Família 30% (152)	Família 27% (176)	Família 24% (162)	Família 24% (173)
Razões para participar do ILBJ	Preparação para o Trabalho 58% (301)	Preparação para o Trabalho 63% (404)	Preparação para o Trabalho 64% (434)	Preparação para o Trabalho 62% (456)
	Ampliar Conhecimentos 35% (178)	Ampliar Conhecimentos 33% (209)	Ampliar Conhecimentos 31% (212)	Ampliar Conhecimentos 32% (231)
Acha positivo participar do ILBJ	Sim 97% (500)	Sim 97% (623)	Sim 94% (641)	Sim 96% (703)
O que melhorou em você, com a participação no projeto	Rendimento Escolar 69.6% (358)	Rendimento Escolar 74.6% (481)	Rendimento Escolar 69.2% (472)	Rendimento Escolar 71.3% (523)
	Relação com os pais 62% (319)	Relação com os pais 68.6% (442)	Relação com os pais 62% (421)	Relação com os pais 58.3% (428)
	Relação com os amigos 68.4% (352)	Relação com os amigos 69.4% (447)	Relação com os amigos 67% (459)	Relação com os amigos 69.3% (508)
		Rendimento no Trabalho	Rendimento no Trabalho	Rendimento no Trabalho

	Rendimento no Trabalho 28.4% (146)	29.6%(191)	24% (163)	19% (146)
No projeto o que facilita ou dificulta a aprendizagem	Organização do curso 94% (484)	Organização do curso 96% (617)	Organização do curso 95% (648)	Organização do curso 94.6% (694)
	Conteúdos 93.7% (482)	Conteúdos 95% (613)	Conteúdos 94% (641)	Conteúdos 94.5% (693)
	Recursos Tecnológicos 89% (457)	Recursos Tecnológicos 92% (592)	Recursos Tecnológicos 89.4% (610)	Recursos Tecnológicos 91% (670)
	Correlação entre conteúdos dos módulos 90.6% (466)	Correlação entre conteúdos dos módulos 89.5% (577)	Correlação entre conteúdos dos módulos 86% (586)	Correlação entre conteúdos dos módulos 87% (639)

Tabela 35- A percepção do jovem sobre o Instituto Luciano Barreto Júnior

Fonte: Elaboração da autora com base nos questionários online

Dando continuidade as informações apresentamos, mais uma tabela que ilustra percentualmente algumas questões que nos são muito relevantes no contexto das análises, o processo de aprendizagem, ou a consciência do aprendido. Feitas a cada final de ano, com elas, podemos aferir através do olhar do adolescente e jovem o nível de atuação de todos que fazem o ILBJ funcionar e de desenvolvimento das práticas socioeducativas. Conforme pode ser observado, os dados nos oferecem uma progressão atitudinal, comportamental em relação à melhoria dos processos de aprendizagens. Nos dados da tabela 36, tiramos a média dos quatro anos,

Questão	2016 – 2017 – 2018 – 2019				
	Aprendi	Melhorou muito	Melhorou pouco	Não melhorou	Não aprendi
O que aprendeu e/ou melhorou durante o curso					
Tabuada	27.3% (704)	45% (1235)	18.4% (507)	3% (82)	1.5% (44)
Fazer as quatro operações	26.8% (740)	47.4% (1305)	17.6% (486)	1.7% (49)	1.05% (29)
Fazer cálculos mentais	26.6% (734)	45% (1.243)	18.2% (502)	2.7% (76)	0.61% (17)
Interpretar problemas matemáticos	27% (743)	42.8% (1181)	19.7% (543)	2.7% (77)	1% (28)
Ler	22.3% (615)	54.6% (1505)	13.5% (372)	2.3% (66)	0.50% (14)
Interpretar textos	22.2% (641)	48.3% (1331)	17.5% (483)	2,5% (70)	0.83% (23)
Escrever textos	24% (657)	47.4% (1306)	18.3% (504)	2.7% (76)	1.05% (29)
Expressar suas ideias	28% (772)	50.8% (1400)	12.5% (345)	1.3% (38)	0.61% (17)
Falar corretamente	26.6% (733)	53.5% (1475)	11.4% (314)	1.3% (38)	0.4% (12)
Digitar textos	29.5% (814)	52% (1436)	10.2% (281)	1% (28)	0.4% (13)
Pesquisar em buscadores simples (Internet)	31.4% (867)	51.3% (1414)	9% (246)	1.3% (38)	0.2% (7)

Desenhar	16.6% (458)	19% (526)	15.3% (423)	10.7%(295)	31.6% (870)
Recortar e colar imagens	32.8% (905)	39% (1073)	11.5% (318)	3.2% (90)	6.7% (186)
Produzir slides (PowerPoint)	41.3% (1.138)	40.5% (1117)	8% (225)	1.2% (35)	2.07% (57)
Jogar	24% (665)	33% (908)	13.5% (372)	5% (138)	6.7% (187)
Fazer tabelas	41.3% (1.139)	41% (1131)	8.8% (243)	1% (28)	1.1% (31)
Respeito ao próximo	32.8% (904)	56% (1541)	4.3% (119)	0.2% (6)	0.10% (3)
Ser ético nas relações	34.2% (994)	53.7% (1479)	5% (136)	0.2% (7)	0.2% (6)
Ser solidário com todos(as)	33% (908)	54.4% (1499)	4.7% (132)	0.4% (12)	0.50% (14)
Conceito/Exercício da cidadania	26.8% (738)	49.5% (1364)	6% (169)	0.3% (9)	0.2% (7)
Consciência de direitos e deveres	38% (1.045)	50% (1378)	4.7% (132)	0.2% (6)	0.2% (8)
Consciência dos Direitos Humanos	38.4% (1.058)	49.3% (1358)	5.5% (154)	0.4% (11)	0.3% (9)
Mapa Mental	43.8% (1208)	40.2% (1108)	7% (196)	1.08% (30)	1.08% (30)

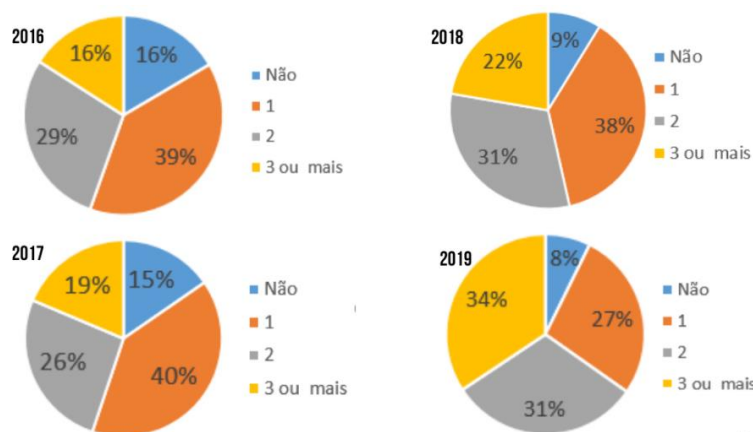
Tabela 36- Aspectos de melhoria no processo de aprendizagens

Fonte: Elaboração da autora com base nos questionários online

6.4. Adolescentes e jovens: condições de acesso, interesse e inclusão digital

Os dados construídos, que se apresentam, fazem parte de um esforço conjunto de uma gestão/coordenação pedagógica e de uma equipe de educadores sociais, que tiveram formação, para desenvolver um trabalho da Alfabetização Informacional com os jovens do ILBJ. Nesta descrição, estarei entrelaçando os dados quantificáveis dos questionários online com as tessituras do diário de pesquisa, as percepções do cotidiano muito próximas dos jovens, dos registros em relatórios e das reuniões pedagógicas. Já sabemos quem são esses sujeitos e sua realidade de vida social e econômica e escolar, a partir de então estaremos trilhando seu contexto de inclusão digital e informacional.

O primeiro bloco de questões do questionário online, nomeado **Interesse** é composto de seis questões relacionadas a inclusão digital, a posse do dispositivo digital, ao acesso a internet, ao tempo de uso diário, entre outros correlacionando as questões que coadunam com as características dos sujeitos investigados. Alistamos estas questões aos indicadores de proficiência Básica a partir da nossa adequação dos indicadores DigComp 2.1 Queremos saber inicialmente se há na residência um ou mais dispositivo eletrônico conectado a internet, 33% nos confirmaram a posse de um dispositivo com conexão à internet.



1

Figura 27- Há aparelhos (notebook, tablet, celular, etc.) que possam ter conexão com a internet?

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

Observamos que, apesar dos jovens inquiridos pertencerem em proporção majoritária de 82%, as classes sociais DE, 82% possuem algum dispositivo tecnológico que possam ter conexão com a Internet em suas residências, do total de inquiridos (dos 4 anos) 82% utilizam-se do smartphone a média nacional estima a TIC Kids Online Brasil¹³⁸ (2019) é de 95%, 23 milhões de jovens usuários se conectaram por meio desse dispositivo. 58% fazem uso exclusivo e este percentual aumenta nas classes DE 73%, na pesquisa Juventudes Conexões, o percentual é de 98% para smartphone e 91% faz uso exclusivo, 36% computador de mesa e 41% para computador portátil.

¹³⁸ A pesquisa TIC Kids Online Brasil tem como objetivo gerar evidências sobre o uso da Internet por crianças e adolescentes no Brasil. Realizada desde 2012, a pesquisa produz indicadores sobre oportunidades e riscos relacionados à participação on-line da população de 9 a 17 anos no país. Disponível para consulta eletrônica: <https://cetic.br/pt/noticia/criancas-e-adolescentes-conectados-ajudam-os-pais-a-usar-a-internet-revela-tic-kids-online-brasil/>

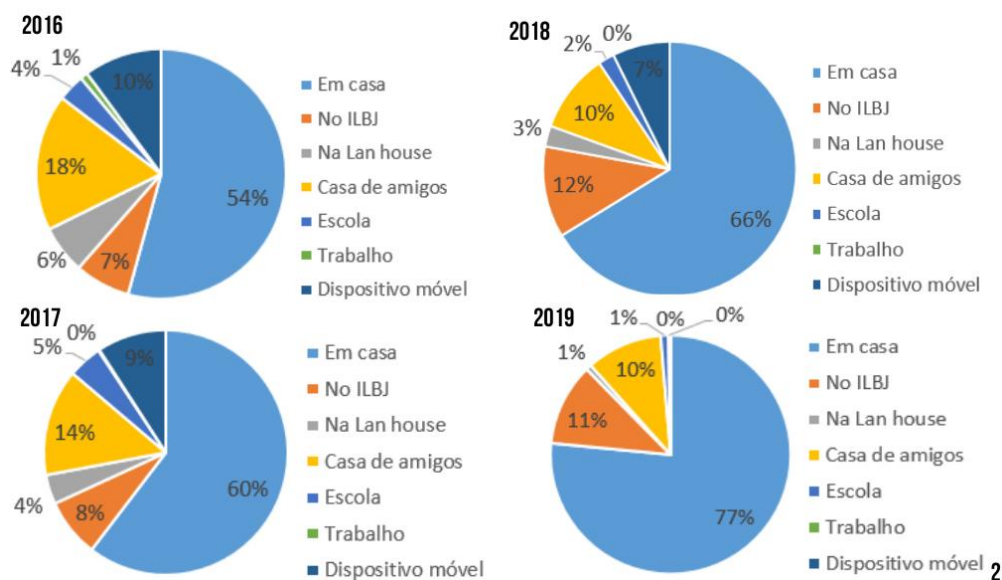


Figura 28- Em qual local você conecta-se com a Internet?

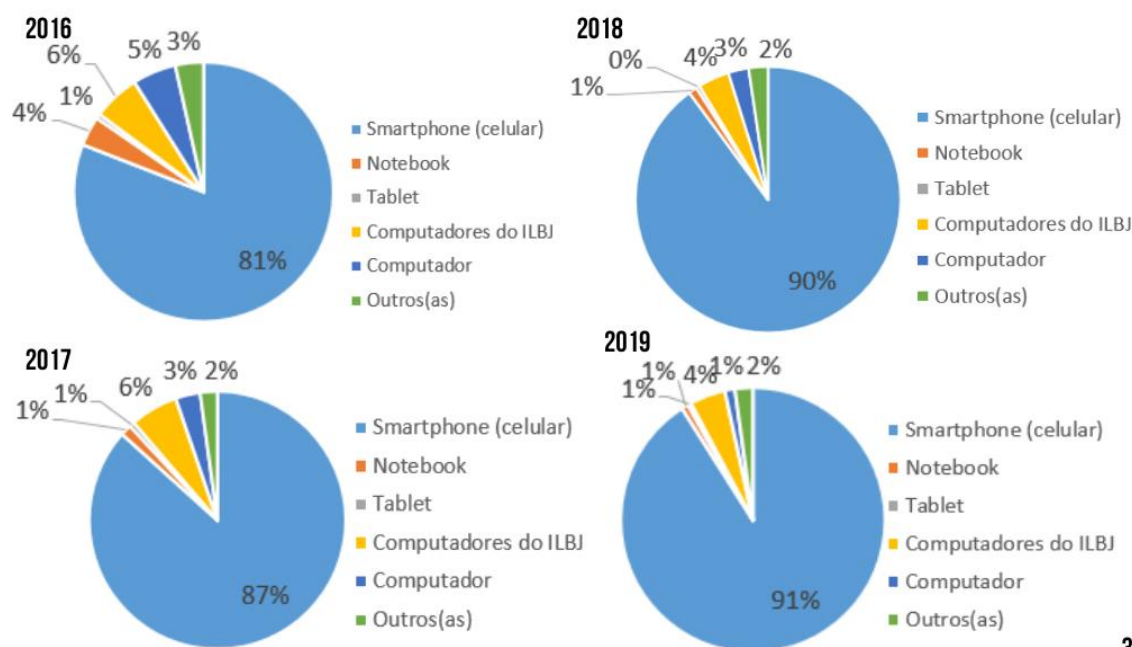
Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

Do total de inquiridos (2.753), 59.6% acessam internet em suas casas. Número significativo se relacionarmos a classe social em que encontram-se, segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019 (p.100), é sabido haver relação estreita entre nível de escolaridade dos pais e classe social, segundo ao percentual de posse do dispositivo tecnológico e do acesso a internet e de sua qualidade. Ainda de acordo com TIC Kids Online Brasil (2019), o acesso à Internet por crianças e adolescentes é predominantemente domiciliar: 92% da população investigada acessou à Internet de casa e 83% da casa de outras pessoas, esta mesma pesquisa revela que, 4,8 milhões de crianças e adolescentes que vivem em domicílios sem acesso à Internet. Conforme pesquisa Juventude e Conexões¹³⁹ (Fundação Telefônica, 2019, p.26) é predominante, 52% dos jovens afirmam utilizar a rede wi-fi de suas casas mais de uma vez por dia.

O smartphone, do total de inquiridos 82% utilizam-se do smartphone, a média nacional estima o TIC Kids Online Brasil(2019), 23 milhões de crianças e adolescentes brasileiros (95%). Do total de usuários na faixa etária investigada, 58% utilizam o dispositivo de forma exclusiva, percentual mais elevado nas classes DE (73%). O resultado da pesquisa Juventudes

¹³⁹ Desde 2013, a Fundação Telefônica realizou a pesquisa **Juventude Conectada**, hoje nomeada de Juventude e Conexões a fim de mapear os hábitos digitais de jovens no Brasil de Focada em pensar o público jovem de **15 a 29 anos**, a publicação em parceria com o **IBOPE Inteligência** e a **Rede Conhecimento Social**, traz reflexões sobre a relação deste público com a internet a partir de quatro eixos: **educação, empreendedorismo, comportamento e participação social**. Disponível para consulta eletrônica: <https://fundacaotelefonicaativo.org.br/acervo/juventudes-e-conexoes-2019/>

e Conexões (2019) confirma a preferência e exclusividade do uso do smartphone pelos jovens, segundo a pesquisa 91% faz uso exclusivo do celular. Importante ressaltar o potencial inclusivo dos dispositivos móveis principalmente no que tange ao jovem residente em áreas rurais na proporção de 54%, embora existam implicações relacionadas a qualidade do acesso, dificuldade e má conexão, fazem com que sejam impedidos de realizarem efetivamente atividades online.



3

Figura 29- Especifique com quais aparelhos digitais você mais tem acesso à informação na internet.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

Identificamos que o tipo de informação mais acessada pelos jovens inquiridos está relacionada a estudo/pesquisa 27.6%. O Comitê Gestor da Internet no Brasil¹⁴⁰ – CGI.Br através de sua pesquisa TIC Domicílios (2019, p.24), 41% de usuários de internet afirmam efetuar atividades ou pesquisa escolares na rede, de acordo com esta mesma pesquisa as atividades de comunicação foram as mais realizadas na rede, 92% dos usuários da internet fizeram envio de mensagens, 73% fizeram chamada de vídeo ou de voz e 76% fizeram uso das redes sociais.

¹⁴⁰ O Comitê Gestor da Internet no Brasil, responsável por estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil, coordena e integra todas as iniciativas de serviços Internet no País, promovendo a qualidade técnica, a inovação e a disseminação dos serviços ofertados. Disponível para consulta eletrônica: <http://www.cgi.br/>.

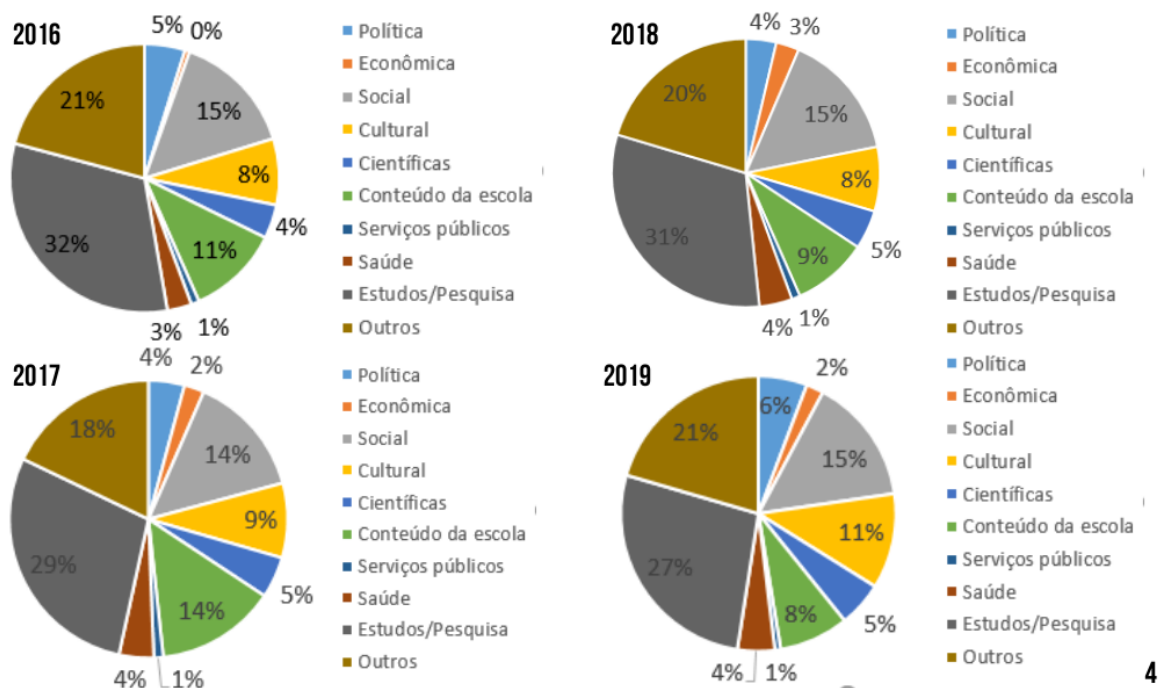
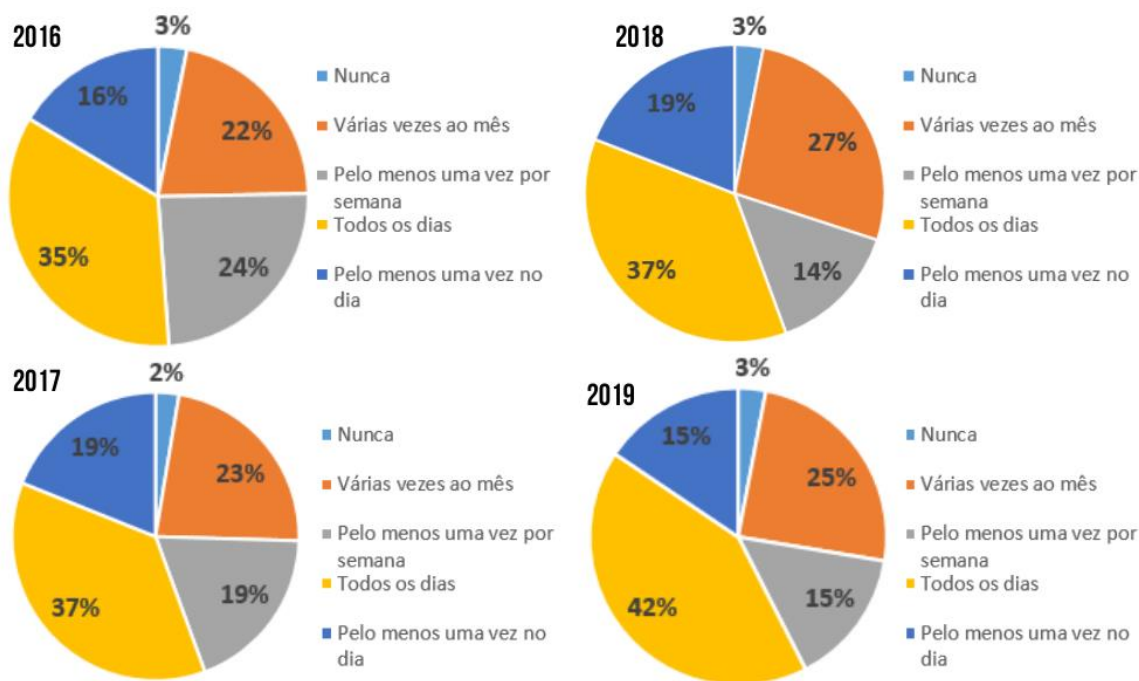


Figura 30- Identifique qual o tipo de informação você mais se interessa na internet.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

No quesito relacionado a frequência com que utiliza a Internet para buscar informações, percebe-se através dos percentuais que esta é uma atividade bastante intensa entre os jovens do ILBJ, em um universo de dois mil setecentos e cinquenta e três (2.735) inquiridos apenas 2.7% dizem nunca fazer. Ao relacionarmos o acesso à Sala de Leitura do ILBJ espaço com acervo de livros e periódicos o número de empréstimo espontâneo é relativamente baixo, cerca de apenas 15% é assíduo usuário este dado se eleva a 32.6% devido ao módulo de português exigir a leitura de dois livros por ano por aluno. A pesquisa Juventudes e Conexões (2019, p. 31) afirma que a internet tem sido o principal acervo de informações sobre os mais diversos assuntos de qualquer lugar e a qualquer tempo pode-se fazer as mais variadas pesquisas sejam de temas dos mais cotidianos aos mais técnicos, etc. De acordo com a pesquisa na web sobre informações em geral o acesso é de 87% com uma frequência (média dias/semana) de quatro acessos.



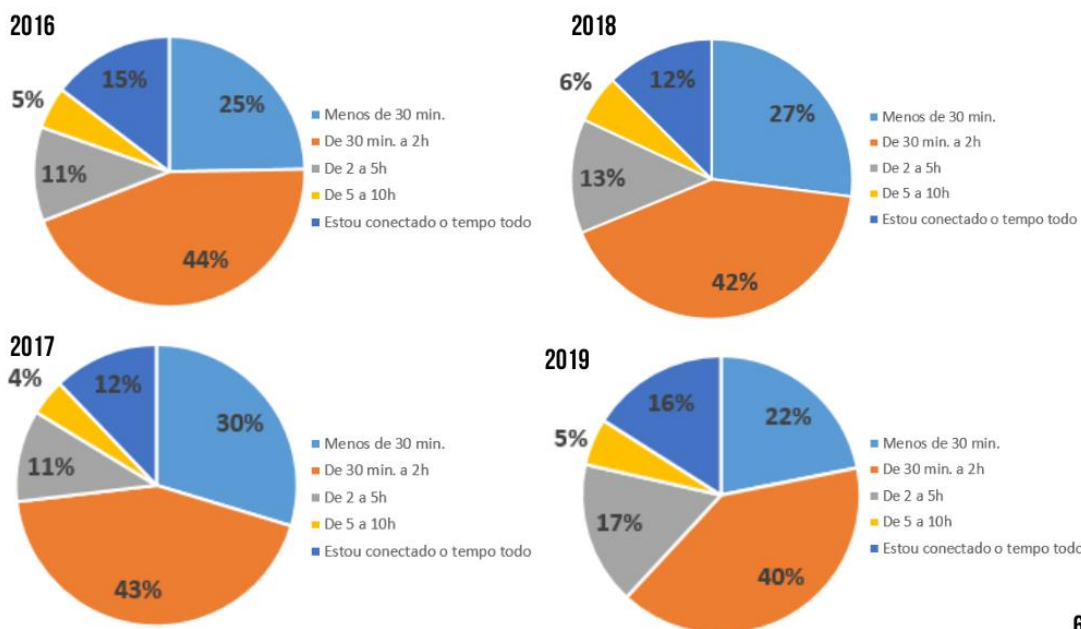
5

Figura 31- Especifique com que frequência utiliza a Internet para buscar informações.

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

Os jovens têm uma relação muito estreita com o digital em rede, os dados de nossa investigação demonstram isso, trata-se de um ambiente de valor inestimável pelo qual têm um grande apreço e no qual exercem diversas atividades. Em nosso caso específico, o optamos por fazer delas nossa maior aliada, observamos que são através dela que eles se sentem mais à vontade para tomar conhecimento das atividades e ações desenvolvidas pela instituição, assim como resolver problemas menores relacionados as suas dificuldades institucionais. Nosso site – www.ilb.org.br - embora seja atualizado e muito bem servido em informações não tem sequer metade do acesso dedicado ao nosso instagram @_ILBJ.

Este espaço de interação é o que maior desafio apresenta relacionado a segurança na internet, um dos trabalhos efetivos e contínuos do ILBJ é alertá-los sobre os cuidados que devem ter em relação à privacidade, devido a exposição excessiva e inadequada, além do cuidar que deve ter com comportamentos e atitudes abusivas – netiqueta – além dos cuidados com a legislação de crimes cibernéticos. A Alfabetização Informacional tem nos orientado sobremaneira nos encaminhamentos que os educadores mais diretamente oferecem aos adolescentes e jovens acerca de seu manuseio, atitudes e comportamentos nas redes.



6

Figura 32- Caso utilize redes sociais, quanto tempo dedica ao dia para o acesso?

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

Na pesquisa Juventudes e Conexões (2020, p. 54) os jovens dizem que só não estão online quando dormem, quando acaba a bateria e os créditos do celular ou em alguns casos quando estão estudando ou trabalhando. É unânime afirmarem que se utilizam com mais frequência da internet para lazer e comunicação, e na sequência buscam informações de serviços, capacitação e trabalho e comércio eletrônico que alcança 88%. 97% acessam ao menos uma rede social com a frequência média dias/semana de 5.5 e as conversas por mensagem instantânea 98% se utiliza com a frequência média dias/semanas de 6.2. A pesquisa TIC Domicilio (2019) apresenta dados muito próximos, 73% se utilizada das atividades de comunicação, entre 77% e 92% de usuários de internet acessaram as redes sociais (Facebook, Instagram ou Snapchat). Como se pode notar, são duas grandes pesquisas com resultados que às devidas proporções se assemelham com os nossos resultados.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE DAS PRÁTICAS FORMATIVAS DE ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL DESENVOLVIDAS NO ILBJ

7.1. Análise da proposta formativa do ILBJ

As instituições de educação não formal têm sido requisitadas diante da sociedade digital a participarem, contribuindo com os mais diversos serviços e dentre eles estão os de ordem socioeducativas, neste caso específico para que possam vir a contribuir de modo transversal e efetivo com o processo de inclusão digital de crianças, adolescentes e jovens. Este movimento teve início em 2005 com as políticas de inclusão digital através da implantação dos telecentros¹⁴¹ em todo o Brasil para dar acesso ao dispositivo eletrônico e a internet, aliado a isto havia o discurso existente entre o Estado e a Sociedade Civil organizada acerca da inclusão digital para inclusão social, concepção utilizada para justificar a promoção de programas e políticas educativas compensatórias destinadas aquela parte da população que o Estado tem muita dificuldade para alcançar, geralmente o jovem pobre de periferia que há muito deixou a escola para trabalhar. Ponderamos em consonância com Lemos (2007),

A grande questão reside em como lidar com a exclusão digital existente no país, como o Brasil, que conta com altos índices de pobreza e analfabetismo. É certo que a pobreza e o analfabetismo se constituem como problemas que precisam ser sanados com urgência. Mesmo assim, não há como pensar a exclusão digital em segundo plano, visto que o desenvolvimento das tecnologias se dá cada vez mais rapidamente e o abismo existente entre incluídos e excluídos tende a aumentar (Lemos, 2007, p. 16).

Esta iniciativa demarca um formato contemporâneo de ação pública destinada a jovens pobres, ao considerar o acesso às tecnologias digitais como forma de combate e enfrentamento a pobreza e a precarização da condição de vida. O uso da inclusão digital para promoção da inclusão social e notadamente para as práticas de cidadania, passa a ser compreendido como fator a reversão da condição de pobreza dos jovens, já que, há uma identificação expressa entre

¹⁴¹ Os telecentros são uma proposta do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, definidos como espaços públicos e gratuitos que visam a proporcionar acesso às tecnologias, com computadores conectados à Internet. Há monitor responsável pelas atividades de inclusão digital que auxilia os frequentadores que deve ser jovem de baixa renda, com idade entre 16 e 29 anos, morador da comunidade em que o telecentro está localizado, e propor a eles processos que lhes permitam fazer uso das TIC disponíveis de maneira articulada ao desenvolvimento da comunidade.

TDIC e desenvolvimento e o acesso potencializado à cidadania. Não nos cabe neste momento tecer considerações aprofundadas acerca da questão acima citada sobre se, a inclusão digital promove inclusão social, e o quanto o desenvolvimento social está atrelado às TDIC, trata-se de aspecto complexo que exige-se fazer diversas reflexões veementes, e dentre elas encerro este parágrafo indagando: há possibilidade de se incluir um sujeito analfabeto funcional, pobre, a margem da sociedade, excluído de seus direitos de cidadão, ascender socialmente, mudar sua realidade de vida, apenas, tão somente por ter tido acesso as TDIC e a internet?

A inclusão digital envolve a Alfabetização Informacional, esta, com ênfase na TDIC é de fundamental importância para que a inclusão social ocorra de modo efetivo e eficaz, em síntese a inclusão digital não sobrevive de modo pleno sem a ALFIN. Ao chegar a esta constatação, percebi o quanto a proposta do ILBJ estava em desacordo com a infoinclusão social que empreendia em seu projeto¹⁴², neste sentido, se torna necessário pensar além do que estava posto e tido como eficaz enquanto manuseio eficiente da máquina, na tabela 37 abaixo, é possível se ter uma ideia de quão incompletos eram os planejamentos de informática assim como os demais módulos. Saliento ainda, que o módulo de informática básica tinha 60 horas com duração de um semestre inteiro, no ano seguinte o jovem retornava à instituição para fazer a informática avançada que também tinha a duração de um semestre, os conteúdos era basicamente os mesmos apenas aprofundando em recursos e ferramentas.

I - ÁREA DE CONHECIMENTO (disciplina)	Informática Básica
II - EQUIPE (educadores responsáveis)	
III - PERÍODO (por semestre)	
IV – UNIDADES	7 (sete)
CONTEÚDOS	ATIVIDADES
Hardware e Software Dispositivos de E/S; Processadores; Dispositivos para armazenamento de dados; Sistema Operacional.	Procedimentos Metodológicos Aula expositiva Demonstrações de Hardware
	Competência Conhecer os aspectos operacionais da informática
Internet Navegador Link E-mail Sites de busca Aprenda como usar os programas, criar e enviar e-mails de forma profissional, como enviar documentos, fotos em anexo, e muito mais	Procedimentos Metodológicos Aula expositiva Criação de e-mail Práticas de conteúdo em sala de aula
	Competência Domínio de como navegar; Saber como não pegar vírus; Aprender como usar programas;

¹⁴² Apesar do projeto institucional pedagógico (2007) ter inserido esta dimensão, em três anos de implantação não houve evidências concretas de sua efetiva implementação.

	<p>Criar e enviar e-mails de modo profissional, envio de documentos, fotos em anexo</p>
<p>Windows Conceitos básicos: Janelas, Arquivos, Pastas; Janelas: Maximizar, minimizar, mover, fechar, trazer para frente; Copiar ou mover informações: Copiar e colar, arrastar e soltar; Trabalhar com arquivos e pastas: mover, copiar, apagar, renomear; Windows Explorer. Criação do Portfolio</p>	<p><u>Procedimentos Metodológicos</u> Aula expositiva; Atividades de fixação; Práticas em salas de aulas</p>
	<p><u>Competência</u> Domínio dos recursos e ferramentas</p>
	<p><u>Recursos Didáticos</u> Quadro branco; Computador; Projetor multimídia</p>
<p>Word - Conceitos básicos: Página, margens, parágrafos, linhas; - Formatação de texto: Fonte, alinhamento, margens, numerador e marcador e colunas; - Copiar, colar, mover textos; - Corretor ortográfico; - Cabeçalhos e rodapés; - Inserção de Imagens; - Tabelas.</p>	<p><u>Procedimentos Metodológicos</u> Aula expositiva Atividades de fixação Práticas em salas de aulas</p>
	<p><u>Competências</u> Domínio dos sistemas operacionais, ferramentas de edição de textos</p>
	<p><u>Recursos Didáticos</u> Quadro branco; Computador; Projetor multimídia</p>
<p>Excel Interface: conjunto de guias superior e inferior, grupos, barra de status, linhas, colunas e células; -Dados: operadores aritméticos, fórmulas, funções; -Manipulação de dados: apagar, copiar, colar e recortar; -Edição: formatação de planilhas e gráficos.</p>	<p><u>Procedimentos Metodológicos</u> Aula expositiva Atividades de fixação Práticas em salas de aulas</p>
	<p><u>Competências</u> Domínio da ferramenta para criar planilhas como um profissional, usando fórmulas e gráficos</p>
	<p><u>Recursos Didáticos</u> Quadro branco; Computador; Projetor multimídia</p>
<p>PowerPoint Textos pesquisados na internet com temas e notícias relacionados ao Mercado de Trabalho; Elaboração de páginas de slides, incluindo a pesquisa do tema Mercado de Trabalho; Uso de recursos de imagens, áudio, vídeo e designer.</p>	<p><u>Procedimentos Metodológicos</u> Aula expositiva Atividades de fixação Práticas em salas de aulas</p>
	<p><u>Competências</u> Domínio para criar apresentações</p>
	<p><u>Recursos Didáticos</u> Quadro branco; Computador; Projetor multimídia</p>

Tabela 37– Planejamento do módulo de informática de 2011

Fonte: Registro Relatório de Gestão, fevereiro de 2011.

Ao observar esta tabela percebe-se o estreitamento do planejamento no que diz respeito aos conteúdos trabalhados, são dispostos de modo racional tendo em vista apenas a aquisição das habilidades dos recursos informáticos que se distancia da concepção de um módulo de informática integrado. Do ponto de vista teórico discute-se o módulo de informática a partir da dimensão formação humana na perspectiva da categoria trabalho. De acordo com Frigotto

(2001, p.4) é neste contexto que podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia quando tomadas como valor de uso, na tarefa de melhoria de condições de vida [...]. O autor ainda diz que, a qualificação profissional deve acomodar a emancipação humana e não a alienação que conforme um cidadão mínimo, que pensa minimamente e que reaja minimamente.

Portanto, com todas as nossas possibilidades de espaço de educação não formal, flexível em tempo e espaço poderíamos fazer uma inclusão digital de fato com competências para além do módulo de informática de objetivo meramente ‘empregável’, mas que pudesse vir a promover processos educativos em práticas sociais mediadoras numa perspectiva emancipatória. Essas elementares considerações, estão respaldadas na experiência/vivenciada acumulada em dez anos da lida na gestão e coordenação pedagógica de um projeto social de grande porte, responsabilidade social empresarial de um conglomerado de empresas.

Aos modos incipientes como a maioria dos projetos sociais no Brasil funcionam, assim também funcionava o ILBJ, apesar da infraestrutura de qualidade irreparável e o alto investimento. O projeto institucional pedagógico apesar de bem delineado a partir do conceito de infoinclusão social, não era presença em sentido *lato* nas ações socioeducativas desenvolvidas. A infoinclusão social estava restritamente centrada nas em cursos de informática, uso do computador e suas ferramentas com vistas a aquisição de um instrumento para dar melhores condições de oportunidade aos jovens na busca pelo primeiro emprego. As mudanças começaram a se instalar a partir do amplo olhar pedagógico da consultoria pedagógica (da qual fiz parte) coordenada por Ronaldo Nunes Linhares¹⁴³ (2007), e com a criação de um projeto institucional/pedagógico que pudesse dar suporte no âmbito pedagógico e na compreensão do papel do ILBJ enquanto projeto social no âmbito da educação não formal.

¹⁴³ Professor Titular Nível II do Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Tiradentes e professor da Rede Estadual de Educação de Sergipe. Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal de Sergipe (1986), Especialização em Educação Tecnológica pelo/IFMG, com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (1996), doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2003) e Pós Doutorado pela Universidade de Aveiro/Portugal, Consultor na área de educação e tecnologias da informação e comunicação.

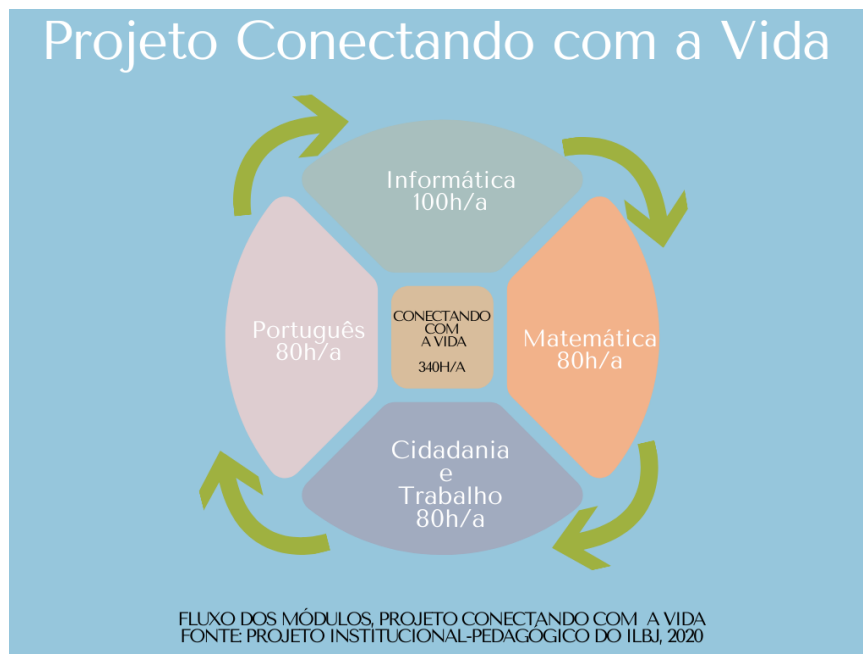


Figura 33– Fluxo dos módulos, projeto Conectando com a Vida
 Fonte: Projeto Institucional Pedagógico do ILBJ, 2020

2011 é o ano em que inicio o meu caminhar no ILBJ, caminhar repleto de expectativas e disposição, tendo em vista que estaria contribuindo com atos formativas para melhoria de condições e vida, mais amplas e melhores oportunidades de ascensão de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Conhecia o conceito de Alfabetização Informacional muito de perto quando fiz parte como pesquisadora do projeto de Inclusão Digital dos Agentes Comunitários de Saúde de Sergipe, este projeto se utilizava do modelo IDEIAS (Cuevas-Cerveró, 2010). Vi na esfera da prática o que a ALFIN poderia impactar na vida dos ACs e adaptei o modelo ao planejamento, inicialmente no módulo de informática e em seguida nos demais módulos, português, matemática e Cidadania e Trabalho (CT) e dei início assim a mudança de perspectiva conceitual do projeto pedagógico e do próprio instituto, a partir de então a infoinclusão social passou a andar de braços dados, em estreito relacionamento, passamos a pensar a partir do conceito de ALFIN uma provável ‘infoinclusão sociodigital’.

Foram três atos formativos, especificamente para trabalhar o conceito e possibilitar a apropriação deste pelos educadores sociais e as equipes de modo geral. Gostaria na verdade que todos independentes de serem educadores ou não entendessem o que significava de ganho para a instituição a apropriação do conceito. Assim todo o Conectando com a Vida passou a trabalhar sob essa perspectiva teórico-conceitual e as mudanças começaram a ser visíveis, principalmente com o educador do módulo específico de informática, muito preso a máquina e suas aplicações

práticas, passou a pensar as suas aulas associando novas dimensões de suportes e interpretações a partir dos usos da informação e compreensão de que incluir digitalmente não está restrito a habilidade de uso da máquina nem ao acesso à internet. A partir de então fica estabelecido um projeto piloto contemplador de três dimensões de análises, a técnica, a cognitivo/social e do trabalho.

Dimensão de Análise Projeto de ALFIN - ILBJ	Descritivo
Técnica	Habilidade no manuseio do dispositivo eletrônico, e do que a ele está incorporado softwares e interfaces, e acesso à internet.
Cognitivo/Social	Capacidade e independência (autonomia) para aprender o uso complexo da TDIC, visão crítica das mídias, fomento à aprendizagem e novo capital cultural, social e intelectual.
Trabalho	Aplicabilidade do conhecimento adquirido no mercado de trabalho a partir da competência sociodigital adquirida.

Tabela 38– Dimensões Projeto piloto de ALFIN do ILBJ

Fonte: Elaboração da autora, Relatórios de Gestão, 2013

7.1.1. Delineamento do processo formativo e planejamentos de atividades em ALFIN

Sempre acreditei que a população fosse de incluídos digitalmente, afinal estávamos vivendo a sociedade da informação e haviam algumas boas políticas públicas de inclusão digital – Telecentros de Informação e Negócios, Pontos de Cultura, Programa Computador para Todos, Quiosque do Cidadão, Proinfo, Programa Estação Digital - sendo implantadas e implementadas pelo Estado e a Sociedade Civil organizada, havia na fala deste agente a diminuição das desigualdades sociais a partir da inclusão digital e me dei conta que acreditei por muito tempo neste grande equívoco. Supostamente a juventude está toda incluída digitalmente, sim, mas de que forma? Quais são os parâmetros para considerar um cidadão incluído digitalmente na sociedade? Não basta ter a posse do dispositivo, e isso eu percebi de modo prático quando comecei a trabalhar no ILBJ com uma parcela da população que segundo os dados de pesquisa recente (26% , continuam

desconectados¹⁴⁴) está a margem desta inclusão digital. Os jovens têm sim celulares, alguns têm tablets, computador de mesa e computador portátil, mas os usos e desempenho não são de um sujeito incluído digital e socialmente, o uso qualificado encontra-se nas mãos da população da classe e renda mais altas.

Nosso primeiro passo foi reestruturar o módulo de informática para que passasse a acomodar novos conteúdos, embora o conceito de ALFIN permeie todo o módulo de informática, o conteúdo específico, as noções básicas para a compreensão do conceito, está situado na primeira unidade e compreende 16 horas aulas, conforme pode ser visto na tabela abaixo. A partir desses conteúdos trabalhamos a possibilidade de alfabetizar informacionalmente os jovens tendo em vista as práticas de cidadania. Esta é a versão que trabalhamos desde 2016 sendo atualizado a partir da leitura que os educadores fazem dos avanços alcançados pelos jovens.

I - ÁREA DE CONHECIMENTO (disciplina)	Informática
II - EQUIPE (educadores responsáveis)	
III - PERÍODO	2 meses e meio
IV – UNIDADES	5 (cinco)
Formar/Desenvolver habilidades para que o jovem possa fazer uso de diferentes meios das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A partir do reconhecimento de suas necessidades de informação torna-lo competente, possibilitando o domínio nos mais diversos âmbitos dos meios de comunicação e suas ferramentas.	
CONCEITOS TRABALHADOS	
<ul style="list-style-type: none"> - Alfabetização Informacional - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação - Pesquisa qualitativa na internet (Identificação das fontes) - Segurança da Informação - Engenharia Social - Armazenamento, recuperação e transferência 	
PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS	
Aulas expositivas com debates e discussões, além da criação de e-mail e utilização de ferramentas e serviços web, proporcionando ao jovem uma visão ampla dos serviços que a tecnologia da informação e comunicação pode oferecer, fazendo mais críticos e sensatos nas pesquisas. Aplicar a informação na resolução de problemas, Habilidade para navegar através de textos com hiperlink, engajamento social/ambiental com usos das redes sociais.	
CONTEÚDO	
<ul style="list-style-type: none"> - Internet - Intranet - Extranet - Redes Sociais - Streaming de vídeo - Streaming de música (Rádio Online) - E-mail 	<ul style="list-style-type: none"> - Segurança da informação - Dispositivos móveis - Uso de lojas de aplicativos - Uso de ferramentas web - E-commerce - E-gov - E-business

¹⁴⁴ Disponível para consulta eletrônica em:
https://www.jb.com.br/ciencia_e_tec/2020/05/1023949-brasil-tem-134-milhoes-de-usuarios-de-internet--aponta-pesquisa.html

- Sites de Busca - Computação na nuvem - Marco civil da internet brasileira - Webbullying - Segurança da informação; - AVA -Google	- Uso de ferramentas web (nuvem) - Ciberespaço - Internet Bank - Web Aplicativos - Fake News – Desinformação - Autonomia na rede.
COMPETÊNCIAS	
<p>-Desenvolver habilidades na utilização de softwares aplicativos e utilitários livres que possam ser úteis como ferramentas de trabalho em seu cotidiano, sua vida acadêmica e profissional;</p> <p>-Oferecer oportunidade de utilizar os recursos da Informática para aprimorar conhecimento;</p> <p>-Estreitar a relação jovem e recursos tecnológicos para que possa inserir-se melhor ao contexto da sociedade;</p> <p>-Ampliar capacidade do jovem para trabalhar coletivamente, envolvendo-se em grupos de interesse, utilizando ferramentas;</p> <p>-Democratizar o acesso as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, oportunizando-lhes conhecimento na área de informática de modo a contribuir na sua formação para o exercício da cidadania;</p> <p>-Reconhecer as configurações do Office, criando e formatando arquivos de textos e apresentação de slides, tabelas, gráficos e planilhas eletrônicas;</p> <p>-Navegar na Internet, usando email e mensagens instantâneas e eletrônicas por meio dos recursos da Web, utilizando-se da informação de modo ético e eficaz.</p>	

Tabela 39– Planejamento da unidade específica de ALFIN (2021)

Fonte: Planejamento pedagógico do módulo de Informática do ILBJ, 2021

A cada ano o planejamento é atualizado, são feitas novas alterações, pois não basta atualizar em conteúdo, mas é preciso ter como parâmetro as necessidades expressas pelas últimas turmas e o momento técnico e social vividos. A cada ano o perfil do jovem altera a nível comportamental e atitudinal e estes aspectos sempre se constituem parâmetros para utilizarmos não apenas da criatividade, mas também da inovação. Os indicadores permanecem os mesmos que foi criado em 2013 quando passamos a de fato inserir o conceito no nosso planejamento. A saber,

Inclusão Digital Ênfase na Técnica	Inclusão Informacional Ênfase na Informação	Inclusão cidadã Ênfase no Cognitivo/Social
Acesso ao computador; Manuseio das interfaces; Saber o que é a informação	Acesso a informação Identificar necessidade de informação Distinção da informação	Alfabetizar digital e Informacional; Aprender a Aprender para cidadania emancipatória. Uso responsável da Informação (Dimensão ética).
Usar recursos Editor de texto Microsoft Word; Excel; E-mails; Blogs e Fórum. Gestores de conteúdo. PowerPoint	Fazer conteúdos de Windows, ALFIN, Word, Excel e PowerPoint, Questionários de auto avaliação, E-mails, Blogs e Fórum.	Aprender/Participar ambientes virtuais de aprendizagem; Acessar e-gov, ambientes virtuais de aprendizagem e construção do conhecimento como: Bibliotecas virtuais, AVA, Grupos de discussão, etc.

Tabela 40- Inclusão na Rede

Fonte: Elaborado pela autora baseado no instrumento de pesquisa

A proposta formativa em ALFIN aceita pelos educadores via na iniciativa uma forma a mais de contribuir não apenas na vida escolar assim como na esfera da vida pessoal dos jovens. As reuniões pedagógicas passaram a ser espaço de Sistematização de Experiências¹⁴⁵ (SE) fazíamos das reuniões espaço de trocas e a partir de nossas práticas a vivência da experiência, o ponto pé inicial para a efetivação da SE, a releitura das vivências desperta em mim o desejo de conhecer mais, saber mais, e contagiar meus interlocutores com meu olhar sobre o objeto assim como ser contagiada pela fala muito apropriada de suas experiências. Então a partir desta vivência e de seu registro ordenando e reconstruindo o processo vivido, discutíamos, realizávamos uma interpretação crítica dos fatos e processos para extrair aprendizagens e compartilhá-la naquele e em outros espaços.

A reunião pedagógica (realizada sempre às sextas feiras) é o meio pelo qual fico a par - enquanto gestora e coordenadora pedagógica - de outras dimensões do processo pedagógico que não participo diretamente, a exemplo do chão da sala de aula. Geralmente as discussões giram em torno dos procedimentos metodológicos e os impactos destes nas atitudes, comportamento e nível de aprendizagens dos jovens. A Sistematização de Experiências é modo pelo qual me guio para que estas reuniões surtam o efeito necessário e assim eu possa me valer de informações para dar prosseguimento ou não a certos procedimentos que ora desenvolvemos. Morin (2011) distingue perfeitamente minha ideia ao dizer que, “é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”.

Importa neste momento destacar um dos setes princípios do pensamento complexo o princípio recursivo, este em que “os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu”, (1990, p. 108), afirma que na realidade há processos nos quais efeitos podem ser causadores de suas causas, a SE se ajusta neste princípio quando as experiências em questão se tornam responsáveis pela construção de novos repertórios. Obviamente que não seguimos à risca o processo de SE - afinal se trata de uma reunião que costuma ter a duração de três a quatro horas - pois o acomodo ao meu contexto semanal, o original tal qual deve ser administrado é extenso e rigoroso em suas etapas, neste sentido, o que

¹⁴⁵ Para sistematizar, buscamos todos os registros disponíveis sobre a experiência: relatórios, documentos, fotografias, vídeos, depoimentos, entre outros. A informação é então identificada e ordenada.

praticamos é em verdade uma composição contextual de nossas próprias vivências pedagógicas. Na figura abaixo podemos observar as etapas e o que constam nessas etapas.



Figura 34– Adequação da SE às reuniões pedagógicas, 2020.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Jara (2006)

De acordo com Jara (2006, p.5), a SE nos permite: Compreender em profundidade as nossas experiências e, assim, poder melhorá-las; partilhar as nossas aprendizagens com outras pessoas que tenham tido experiências similares; contribuir para a reflexão teórica com conhecimentos surgidos diretamente das experiências; influenciar as políticas e os planos a partir de aprendizagens concretas que provêm de experiências reais.

7.2. Análise do nível de competência em informação adquirida pelos jovens

A análise e avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos adolescentes e jovens resultado dos atos formativos desenvolvidos nos módulos do Conectando com a Vida. Aos dados quantitativos provenientes do questionário online farei reflexões a partir do Diário de Pesquisa, das reuniões pedagógicas e relatórios de gestão, tendo como pano de fundo a metodologia de Sistematização de Experiências (SE). Os dados a seguir foram construídos a partir do

questionário online *survey* aplicado de 2016 a 2019, com destaque para quatro blocos específicos: a) Interesse (6); b) Aprendizagem (18); c) Política e cidadania (20); d) Segurança na internet (9), ao todo são 53 questões de múltipla escolha de tipo escalonada em sua maioria.

Os questionários que correspondem aos anos de 2016 e 2017, têm um bloco a menos que diz respeito ao de ‘segurança na internet’, este consta nos anos de 2018 e 2019 após as atualizações anuais. Salientamos ainda que as quatro questões abertas não são do âmbito específico da investigação, por este motivo não são analisadas, exceto a questão a seguir nos aventuramos apresentar, muito mais por estar repleta de sentidos, significados e pelo desejo que gera a demanda. Iniciamos com um sentimento muito próprio e legítimo dos jovens, a vontade, o desejo em aprender, o instituto tem um jovem que manifesta esse sentimento todo tempo, para nós que fazemos o ILBJ a maior demonstração desse desejo está na permanência durante dez meses conosco, sem o benefício das passagens. Cito as passagens por este ser o maior motivo de abandono do ILBJ, faltam condições econômicas para pagar por semana quatro passagens semanais ao custo de R\$4,00 cada, sendo dezesseis ao mês, fica ao custo de R\$ 64,00, retirado de um salário mínimo de R\$ 1.110,00. Como podemos observar há um esforço enorme dessas famílias para manter um filho em um projeto social como o nosso, fora dos domínios da comunidade em que residem.

A questão para a figura abaixo é, ‘Você sente DESEJO em aprender?’ E o resultado nos toca de perto, muito de perto quando discutimos os efeitos subjetivos e mobilizadores provocados por uma prática educativa que passou a ser cumprida. Deste modo, a prática ofereceu condições para a construção de sentido, para Charlot (2005, p.54) é preciso que a situação de aprendizagem faça sentido, possa produzir prazer, responder a um desejo.

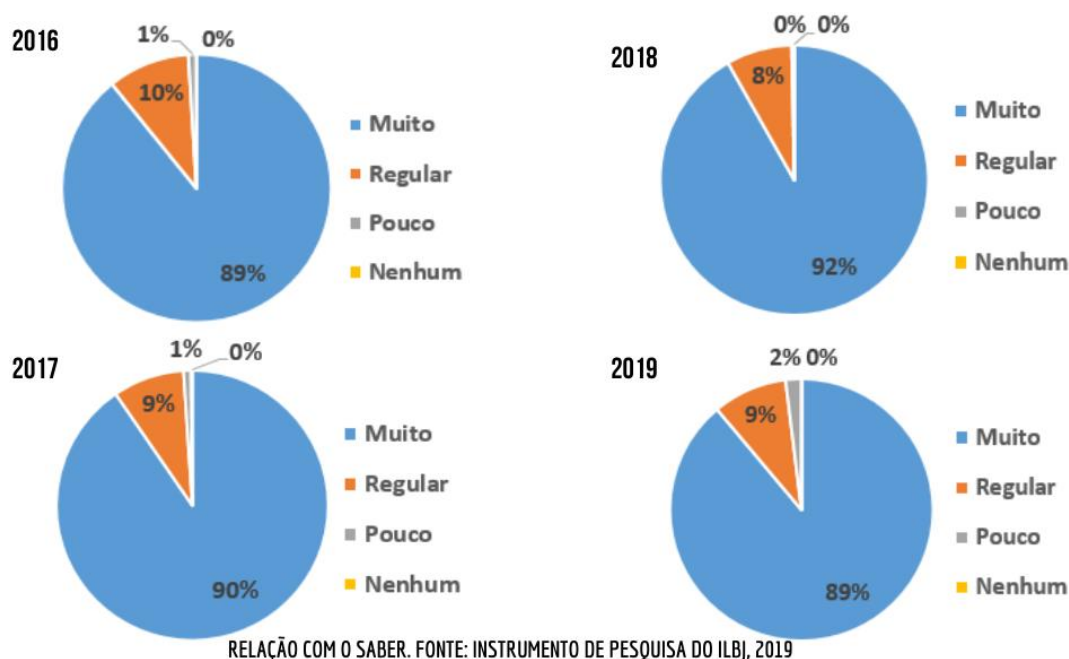


Figura 35– Relação com o saber, e o desejo e aprender

Fonte: Elaboração da autora com base no instrumento de pesquisa, 2019

Estes gráficos são a prova cabal de que o problema não está no desejo de aprender, a dificuldade e o problema estão em outro âmbito da vida, que não avança e que não favorece ao desejo em aprender e a permanência nos processos educativos sejam eles formal ou não formal, a exemplo do pertencer as camadas mais empobrecidas da população. Mais uma vez Charlot (2003, p.24) valida nossa experiência pedagógica “Se, se quer compreender o que ocorre na escola, quais as relações de uma criança com o saber e o fato de aprender, é preciso levar em consideração sua posição social e o fato de que é um sujeito”.

Assim, além de termos no capítulo 6 apresentado os aspectos que caracterizam os adolescentes e jovens inquiridos, estes dados nos coloca diante de suas expectativas de vida, o jovem deseja, almeja o saber, o aprender é parte de toda esperança que depositam em uma possível mudança na condição de vida, mesmo que muitas vezes ele se mostre distante e desmobilizado. De acordo com Charlot, (2000, p.62),

Aprender é um movimento interior que não pode existir sem o exterior – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação que tem origem fora do sujeito, mas só pode ter êxito se encontrar (ou produzir) um movimento interior do sujeito. [...] Aprender é uma construção de si que só é possível pela intervenção do outro – reciprocamente, ensinar (ou formar) é uma ação de outro que só tem êxito se encontrar o sujeito em construção. (Charlot, 2001, p. 26-27)

O autor completa, “A sociedade não pode ser analisada apenas em termos de posições sociais, sendo preciso levar em consideração o sujeito na sua singularidade de sua história e atividades que ele realiza.”(2005, p.40)

7.2.1. O conhecimento e comportamento informacional dos jovens.

Composto de dezoito questões o bloco ‘Aprendizagem’ nos apresenta o quanto de competência em informação foi adquirida pelos adolescentes e jovens a partir dos processos formativos em Alfabetização Informacional desenvolvidos pelo ILBJ. Este resultado considera o total de quatro anos (2016-2017-2018-2019). Saliento ainda que, em 2018 e 2019 os questionários sofreram atualização com a inserção de questões no Bloco Política e Cidadania e um novo bloco de questões nomeado Segurança na Internet, considerando a necessidade de se incluir o bloco devido ao aumento significativo de jovens com problemas cibernéticos de todas as ordens, de cyberbullying, pedofilia, assédio moral, exposição inadequada dos corpos, aliciamento, o que levou a coordenação psicossocial a ter frequência constante na Delegacia de Repressão a Crimes Cibernéticos - DRCC - com os jovens e suas famílias. Trazemos informações do bloco Segurança na Internet (tabela XX abaixo reflete apenas os anos 2018 e 2019) que apontam para esta fragilidade nas relações que estabelecem no ciberespaço, com quantitativo de mil quatrocentos e quinze (1415) jovens inquiridos as respostas nos afiança que esta não é uma simples problema fácil de ser resolvida, entretanto é necessário que os espaços de educacionais sejam eles formais ou não formais, passem a desenvolver junto às família um sensível e rigoroso trabalho de esclarecimento aos adolescentes e jovens sobre a exposição excessiva e inadequada principalmente nas redes sociodigitais.

Segurança na Internet			
Questões	2018-2019		
Das situações que teve na Internet já vivenciou alguma(s) das apresentadas abaixo	Sim	Não	Não lembro
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas desconhecidas	35% (494)	53.7% (760)	11.3% (160)
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas(amigos/colegas)	27.6% (391)	61% (864)	11.2% (159)
Responder a mensagens ofensivas	33.5% (475)	55% (782)	9% (127)

Enviar mensagens ofensivas a outras pessoas	12% (174)	78.6% (1.113)	11% (155)
Receber mensagens com conteúdos inapropriados (fotos, vídeos, animações, etc.)	48% (678)	41% (581)	10% (143)
Colocar na Internet imagens ou vídeos com conteúdos inapropriados	8% (113)	84% (1.188)	10.2% (145)

Tabela 41– Segurança na Internet, situações vivenciadas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação, 2020

Observamos que algumas pesquisas brasileiras têm refletido essa problemática acerca da segurança e dos limites do bem conviver (netiqueta), mensagens ofensivas, assédio moral sexual, racismo, *cyberbullying* virtual, *sexting*, são alguns dos temas que mais se apresentam. A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2019, nos apresentam dados que aprofundam as informações trazidas por esta investigação. Esta pesquisa aponta que, 15% das crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos viram na internet imagens ou vídeos de conteúdo sexual; 18% de 11 a 17 anos receberam mensagens de conteúdo sexual e 11% dessa faixa etária dizem que já pediram para eles, na internet, uma foto ou vídeo em que apareciam pelados. Quase um terço das meninas (31%) e um quarto dos meninos (24%) foram tratados de forma ofensiva na internet. Dentre eles, 12% tinham entre 9 e 10 anos e 37% entre 15 e 17 anos. Um a cada dez diz que contou para um amigo ou amiga da mesma idade e 9%, para os pais ou responsáveis. Conforme Nejm¹⁴⁶ (2016), os adolescentes se apropriam da internet com a sensação de poder e anonimato, com que aquilo que faz está protegido, que não tem consequências. É muito enigmático, pois mesmo que conheçam o perigo, na hora da brincadeira, do namoro, se expõem muito mais a essas situações na rede.

Ainda de acordo com Nejm (2016), os números são pequenos diante da realidade, mas expressam um “termômetro” da atual realidade do país. Podemos constatar que essa realidade tem permeado a vida cotidiana dos jovens, e que esta realidade não está apenas nas dependências do ILBJ, concluímos que o esclarecimento acerca das práticas informacionais são inadiáveis diante da realidade que se apresenta, acreditamos que o enfrentamento desta situação e a proteção aos ataques promovidos pelo crime cibernético está em mobilizar os jovens para os processos de aprendizagens e dentre eles acreditamos que o acesso à informação de qualidade, o acesso a bibliotecas e a leitura como hábito são fundantes.

¹⁴⁶ Psicólogo e pesquisador da Universidade Federal da Bahia Rodrigo Nejm, diretor de Educação da Organização não Governamental (ONG) SaferNet. Disponível para consulta em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-07/adolescentes-os-riscos-do-uso-excessivo-da-internet>

Não existe processo de aprendizagem que não esteja relacionado ao ato de ler, de acordo com Freire (1981, p.14) “a importância do ato de ler, implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido.” E neste contexto, as bibliotecas sejam públicas ou privadas têm uma importância fundante na vida das pessoas, as que se propõem a ser alfabetizadas e as que se propõem alfabetizar, as que se propõem pesquisar e estudar às que se propõem esporadicamente se utilizar do equipamento cultural para leitura. Segundo pesquisa da Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários – FEBAB¹⁴⁷ o Brasil não possui bibliotecas em número suficiente, com serviço de qualidade para a atender as demandas de informação e leitura da população (2019, s/n). Dados do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas – SNBP, o Brasil tem 6.57 bibliotecas públicas municipais, distritais, estaduais e federais, nos 26 estados e no Distrito Federal de acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) apenas 45.7% das escolas públicas têm bibliotecas ou sala de leituras.

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro (2018) mostrou que o fato de uma escola ter uma boa biblioteca impacta diretamente no nível de aprendizado de seus alunos, e o resultado é ainda melhor quando os alunos estudam em áreas mais vulneráveis do ponto de vista social e econômico. A Lei nº 12.244¹⁴⁸ dispõe que todas as escolas de ensino básico no Brasil contem com biblioteca até 2020, não surtiu o efeito esperado, o prazo venceu e os avanços foram poucos, apontando para o grande desafio que será chegar a universalização da proposta, esta deveria ser uma oportunidade de trazer para dentro da escola uma biblioteca sensível, acolhedora, ativa social, cultural, e educativa informacionalmente.

De acordo com a última edição da pesquisa “Retratos da Leitura do Brasil”¹⁴⁹ (2020) realizado pelo Instituto Pró-livro a cada quatro anos, esta edição foi feita de outubro de 2019 a dezembro de 2020 através de 8.076 entrevistas domiciliares. A pesquisa aponta que o brasileiro lê somente 4,96 livros por ano, e que curiosamente o maior leitor (por prazer) não é o adulto, mas adolescente entre 11 e 13 anos 42% dos entrevistados, seguidos de perto por crianças de 5 a 10 anos 40%, a pesquisa ainda indica que a quantidade de leitores caiu de 56% em 2015 para 52% em 2019.

¹⁴⁷ Disponível para consulta em: <https://biblioo.info/brasil-nao-possui-bibliotecas-em-numero-suficiente-diz-manifesto-da-febab/>

¹⁴⁸ Disponível para consulta em: <https://www.crb8.org.br/prazo-da-lei-das-bibliotecas-escolares-chega-ao-final-com-poucos-avancos/>

¹⁴⁹ Disponível para consulta em: https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf

Os jovens do gênero feminino o percentual de leitura é 52%, mais alto do que o masculino 48%, das regiões do Brasil a que mais lê é o Sudeste com 42% precedida do Nordeste com 28% a classe social DE a que menos lê, 21%. Nos chama atenção o percentual de jovens com idade entre 14 e 17 anos – majoritariamente a faixa etária dos jovens do ILBJ – 31% são de não leitores. Do total de entrevistados 54% declararam não ler, entre os que leem, 8% o fazem todos os dias ou quase todos os dias, 12% pelo menos uma vez por semana, 14% pelo menos uma vez por mês e 11% menos de uma vez por mês. As devidas proporções, obviamente, nossos dados se assemelham em alguns dos pontos analisados e assim constata-se que o jovem brasileiro pouco ou nunca lê, o que a nível de realização do intenso desejo em aprender que diz ter, torna-se um paradoxo imenso.

Aprendizagem (1ª Parte)		
Questão	Opção	% (2018-2019)
Com que frequência você vai a biblioteca da sua escola	Nunca	44.7% (633)
	Várias vezes ao mês	20.6% (292)
	Pelo menos uma vez por semana	24% (342)
	Todos os dias	3.0% (43)
	Pelo menos uma vez no dia	7.3% (104)
Quantos livros leu considerando os últimos 3 meses	1	40.2% (570)
	2	28.8% (408)
	3	14.3% (203)
	4	7.5% (127)
	5 ou mais	9% (127)
Fora os livros escolares, quantos livros você leu no ano passado	Nenhum	19.7% (279)
	No máximo dois	34.7% (492)
	Entre três e cinco	28% (395)
	Entre seis e oito	8.8% (125)
	Mais de oito	8.6% (123)
Identifique qual o tipo de informação você gostaria de encontrar na Biblioteca de sua escola	Filmes educativos, podcasts	34% (483)
	Livros digitais, artigos científicos	28.4% (402)
	Ajuda para realizar seus estudos (manuais, enciclopédias, dicionários...)	24.4% (345)
	Informações especializadas	4% (56)
	Outra(s) informação(ões)	9% (126)

Tabela 42– Frequência de leitura acesso a Biblioteca
 Fonte: Elaborado pela autora, com base instrumento de pesquisa.

O ILBJ tem uma sala de leitura simples com livros, revistas e periódicos, há dois anos os livros não são atualizados, por termos um projeto para uma reforma ampla inclusive de infraestrutura, optamos por aguardar. Entretanto, desde a implantação do conceito e práticas de ALFIN no

ILBJ o quantitativo de empréstimos aumentou em torno de 60% assim como a frequência a Sala de Leitura aumentou, é muito comum vê-la com jovens lendo em suas mesas, sofás e poltronas. Os dados foram construídos através do Sistema de Gestão Acadêmico - o SGA funciona desde 2007 - onde encontra-se o registro de todo o acervo além dos dados relacionados a empréstimo. O registro feito em 2015 ano da implantação do conceito de ALFIN no projeto institucional pedagógico do ILBJ o percentual 40% (485) tomou de empréstimo livros e revista, considerando mil e duzentos alunos matriculados.

Livros/Revistas	2016	2017	2018	2019
Jovens matriculados	748	746	826	810
Empréstimos	59.4% (445)	81% (610)	76% (627)	1058*

Obs.* Considera que, houve empréstimos/jovem a mais do que apenas um livro/revista

Tabela 43– Percentual de empréstimos anos de 2016 a 2019

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sistema de Gestão Acadêmico, 2020

The screenshot shows the 'Sala de Leitura - Acervo Bibliográfico' interface. At the top, there are navigation tabs: Sistema, Institucional, Inscrições, Gerência, Sala Leitura, Materiais, and info. Below the tabs, there are search filters for 'TIPO', 'PESQ. CODIGO -CONTEM', 'PESQ. TITULO -CONTEM', and 'PESQ. AUTOR -CONTEM'. There are buttons for 'Pesquisar' and 'Limpar filtros'. The main content is a table with columns: Excluir?, Tipo do Acervo, Título, and Autor. The table lists several books, with the last one, 'ESCRITO NA ÁGUA' by PAULA HAWKINS, highlighted in light blue. At the bottom of the table, there is a button 'Adicionar título ao acervo' and a pagination indicator showing '1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 ...'.

Figura 36– Sala de Leitura, Sistema de Gestão Acadêmico, 2020

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sistema de Gestão Acadêmico, 2020

A estratégia utilizada para que houvesse esse aumento significativo está no planejamento dos módulos que, a rigor, incentiva, e propõe atividades interdisciplinares através do planejamento ao jovem, para que adquirira noções básicas e intermediárias de busca por informações nos livros, periódicos e revistas impressas como recurso de aprendizagem.

Após os dois blocos anteriores que traçam as características pessoais e perfil sócio demográfico dos inquiridos, o bloco seguinte tem como objetivo construir dados que nos permita identificar, caracterizar e descrever as práticas ou comportamento informacional dos jovens. As questões estão sequenciadas em: busca, conhecimento e apropriação, a análise consiste principalmente em descrever triangulando dados com outras pesquisas e quando possível com teóricos. Este bloco temático que nomeio de Aprendizagem 2 (no questionário encontram-se Aprendizagem 1 e 2 juntos) é de todos os quatro o que melhor e com mais acuidade explora a ação informacional dos jovens. Dentre os blocos é o que nos possibilita perceber e avaliar onde se expressam os maiores e melhores ganhos em termos de Alfabetização Informacional, mas também nos expõe as pequenas/grandes fragilidades e conseqüentemente nos aponta os inúmeros desafios que se insinuam para a correções necessárias.

No âmbito das dimensões dos Indicadores proposto inicialmente (Inclusão Digital>Inclusão Informacional>Inclusão Cidadã) esta análise encontra-se na inclusão informacional em específico nos três primeiros tópicos, acesso-identificação- apropriação os demais indicadores são os avanços alcançados no uso dos recursos informáticos. De acordo com Livingstone, Mascheroni, & Staksrud (2015, Apud: CGI 2016, p.20) à medida em que o repertório de uso da internet se amplia cresce a competências em informação do sujeito, nesta perspectiva, as oportunidades crescem à medida em que aumenta a experiência de uso da rede, do mesmo modo está a ideia ligada aquele sujeito capaz de acessar e dominar as TDIC. Assim, são os usuários mais experientes da rede que tendem a desenvolver maiores competências digitais e obterem benefícios tangíveis a partir deste uso. Dudziak (2001, p.143) define competência informacional como “o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida.

Abaixo a Tabela XX Aprendizagem 2 apresentada na íntegra, será pormenorizada à medida em que discutirmos sobre as questões a serem analisadas com mais acuidade.

Aprendizagem (2ª Parte)	
Questões	2016-2017-2018-2019
Se considera competente no momento de buscar informações na internet	Sim 81.3% (2239)

Conhece a Lei Brasileira de Acesso à Informação Pública	Sim 27.5% (759)									
Se SIM na questão anterior, indique quantas vezes você já acessou, na internet, essa legislação.	Algumas vezes 16.8%(463)									
Distingue o que é informação pública de informação privada em suas pesquisas na internet	Sim 58.3% (1.605)									
Todas as informações contidas em sites de domínio .gov	Somente informação pública		55.3%(1.524)							
	Informações tanto públicas quanto privadas		33.2%(916)							
	Somente informações privadas		4.6%(127)							
Marque, de acordo com os itens abaixo, o que abrange a informação em sites públicos	As informações de interesse público deverão ser divulgadas independentemente de solicitações		50.7%(1396)							
	Conteúdo Institucional		25.6%(707)							
	Conteúdo Financeiro e orçamentário		15.4%(425)							
	Informações de licitações		13.4(369)							
	Dados gerais sobre programas, ações, projetos e obras de órgãos e entidades		44.4%(1224)							
Alguma vez visitou um portal de acesso a informação do governo brasileiro na Web	Nunca		38% (1047)							
	Uma vez		36.3%(1000)							
	Algumas vezes		29.5%(814)							
	Frequentemente		3.6%(100)							
	Pelo menos uma vez no dia		0.47% (13)							
Caso tenha visitado algum desses portais, efetuou a busca para o interesse de quem.	Interesse próprio		52% (1430)							
	De outros		44.4%(1231)							
Em suas buscas por informações nesses portais, o que é do seu interesse	Saúde Sexualidade, DST, Higiene, Prevenção)		35%(969)							
	Trabalho		55.5%(1529)							
	Economia		16.6%(457)							
	Sustentabilidade		15.4%(426)							
	Segurança		21.3%(588)							
	Cultura		22.5%(621)							
Se considera satisfeito com as informações pesquisadas na internet relativas ao Governo Brasileiro?	Direitos e Cidadania		31.6%(872)							
	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção					
Caso tenha pesquisado informações públicas em sites do Governo na Internet alguma vez, estas informações atenderam suas necessidades?	19.4% (536)		16% (445)		34% (940)		16.3% (449)		7.3% (202)	
	Sim atenderam			45.5% (1.260)						
Não atenderam			48.3% (1330)							
Saber como e onde pesquisar uma informação pública na internet; Avaliar a qualidade das informações pesquisadas na internet; Utilização efetiva da informação pesquisada no seu cotidiano; Utilizar do contato entre Cidadão e Estado na internet para reivindicar, sugerir, questionar, extrair informações; Efetuar compras na internet; Efetuar pagamentos pela internet; Saber como buscar na informações sobre emprego na Internet;	atribua uma nota de 1 a 10, à sua habilidade em relação aos diferentes aspectos dos conhecimentos			53.6% (1.476) Atribuíram nota 9 46.3% (1.277) Atribuíram nota 5						

Tabela 44- Aprendizagem 2ª Parte, Competência

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento desta investigação, 2020.

Questionados sobre sua competência na busca por informação na internet, 81.3% dos jovens inqueridos consideraram-se competentes em informação, 58.3% diz saber distinguir informação pública e informação privada, 55.3% afirma que todas as informações contidas em sites de domínio .gov são de informações públicas,

Aprendizagem (3ª Parte)		
Questões	2016-2017-2018-2019	
Se considera competente no momento de buscar informações na internet	Sim 81.3% (2239)	
Conhece a Lei Brasileira de Acesso à Informação Pública	Sim 27.5% (759)	
Se SIM na questão anterior, indique quantas vezes você já acessou, na internet, essa legislação.	Algumas vezes 16.8%(463)	
Distingue o que é informação pública de informação privada em suas pesquisas na internet	Sim 58.3% (1.605)	
Todas as informações contidas em sites de domínio .gov	Somente informação pública	55.3%(1.524)

Tabela 45– Aprendizagem 3ª Parte – Competência em informação.

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento e investigação, 2020.

São dados que podemos considerar básicos e neste sentido, podemos situá-los entre os exploradores iniciante e intermediário, categorização de uma pesquisa realizada pela Fundação Telefônica (2016, p.19) na qual define três tipos de perfis de navegadores, os exploradores iniciantes, são aqueles que enviam mensagens instantâneas acessam redes sociais; acessam email; fazem pesquisas; assistem a filmes (YouTube, Vimeo, Netflix; os exploradores intermediários baixam conteúdos diversos; criam e/ou postam conteúdo digital; acessam sites de notícias; jogam games e os exploradores que refletem modos, intensidades e repertórios de uso da internet Distintos. De acordo com o DigComp 2.1 as competências afiançadas pelos jovens encontram-se na dimensão 1 área de capacidade - Informação em que se especifica a competência adquirida, notadamente, situam-se no nível de proficiência 1 e 2 do básico e intermédio. Nestes níveis de proficiência encontramos as capacidades de navegação, pesquisa e filtragem da informação, avaliação.

Em meio a essas questões, buscamos saber acerca do conhecimento que têm sobre a Lei Brasileira de Acesso à Informação Pública – LAI, (Lei nº 12.527), 27.5% afirmaram ter conhecimento da lei e 16.8% diz ter acessado algumas vezes a legislação na Internet. A princípio penso que este fato não é isolado, é muito mais comum do que possamos imaginar,

não termos conhecimento dos ordenamentos jurídicos que asseguram nossos direitos e garantia fundamentais, o que de certa maneira vem a interferir no exercício da cidadania. Há um estudo embrionário no campo do direito que relaciona internet a abundância de informação, a falta de conhecimento da população dos direitos e garantia fundamentais, segundo Silva et al (2018, s/n) ‘se sabe da existência da Lei, mas não se conhece a Lei’, os autores sugerem a inclusão de Direito Constitucional no currículo da escola básica com vista a um cidadão consciente e com poder de exercer seus direitos cívicos e deveres eleitorais.

De acordo com Silva et al (2018, s/n) no campo específico do direito as informações jurídicas são levadas ao público por diversos veículos de comunicação, para a comunidade escolar é necessário utilizar-se de palestras e aulas integradas, já que, este é o tipo de informação que não desperta a atenção mais cuidadosa dos jovens. Silva et al (2018) destaca que, importa ressaltar o crescente equívoco gerado pela quantidade de informações propagadas na internet ou nos meios sociais, e que, apesar do anseio que demonstram pelo conhecimento dos seus direitos fundamentais, a busca em fontes rápidas e acessíveis, contudo, não confirma a veracidade presente no que é lido, suscitando o mal deste século: as falácias.

É forçoso considerar nesta perspectiva, que para o jovem o tempo é vivencial ou experimental e se baseia em suas necessidades pessoais (Aberastury; Knobel, 1992, p. 43) ao que Melucci (2007) completa, “o futuro é percebido como um conjunto de possibilidades que precisam ser realizadas logo”, neste contexto podemos ainda lembrar Pensky (2001, apud: Oliveira 2017, p.7), este autor cita aspectos como a recepção de informações de maneira ágil e rápida; a preferência por processos randômicos de acesso aos conteúdos; a tendência ao imagético em detrimento do textual; e a realização de atividades multitarefas. Deste modo, a internet gera um tipo de relação diferenciada entre ela e o sujeito que busca conhecer, com forte impacto sobre a construção do conhecimento, onde o imediatismo e a falta de paciências em relação às demoras e esperas os impede de aprofundar em suas buscas.

Inquiridos sobre o que abrange a informação em site público 50.2% responderam que constam informações de interesse público e 44.4% estima que incluem informações que versam sobre dados gerais do governo como programas, ações, projetos e obras de órgãos e entidades. Sobre terem visitado um portal de acesso à informação do governo brasileiro na web, o percentual dos que nunca acessaram 38% e dos que acessaram uma vez 36.3% é 1.7% percentual de diferença, e 34% está relativamente satisfeito, mas 48.3% afirmam que as informações não atenderam

suas necessidades. Observa-se também que 52% dos jovens buscam informações nos portais do governo por interesse próprio, esta parece ser uma prática constante entre os jovens. A pesquisa Kid Online Brasil¹⁵⁰ (2020, p.4) constatou que um terço da população investigada criança e adolescentes entre 9 e 17 anos prestaram ajuda aos seus pais ou responsáveis para a realização de atividades on-line todos os dias ou quase todos dias. As proporções foram maiores para crianças e adolescentes das classes C e DE.

Aprendizagem (4ª Parte)		
Questões	2016-2017-2018-2019	%
Marque, de acordo com os itens abaixo, o que abrange a informação em sites públicos	As informações de interesse público deverão ser divulgadas independentemente de solicitações	50.7%(1396)
	Conteúdo Institucional	25.6%(707)
	Conteúdo Financeiro e orçamentário	15.4%(425)
	Informações de licitações	13.4(369)
	Dados gerais sobre programas, ações, projetos e obras de órgãos e entidades	44.4%(1224)
Alguma vez visitou um portal de acesso a informação do governo brasileiro na Web	Nunca	38% (1047)
	Uma vez	36.3%(1000)
	Algumas vezes	29.5%(814)
	Frequentemente	3.6%(100)
	Pelo menos uma vez no dia	0.47% (13)
Caso tenha visitado algum desses portais, efetuou a busca para o interesse de quem.	Interesse próprio	52% (1430)
	De outros	44.4%(1231)

Tabela 46– Aprendizagem 4ª Parte, Acesso às informações públicas

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação, 2020.

É interessante notar, que existe um certo equilíbrio nas respostas, uma proximidade percentual que de certo modo nos conforta pois é atingido o patamar em torno de 50% dos que demonstram ter adquirido alguma competência em informação. Ao tempo em que nos chama atenção para os dados de – leitura, interesse anteriormente analisado e contextualizados e que vemos a urgência em entender, para que melhores estratégias de ensinar/aprender sejam empreendidas. Importante destacar que quase 50% buscam informações conforme interesse próprio e que percentual considerável de 44.4% o faz em auxílio a outras pessoas.

Aprendizagem (5ª Parte)		
Questões	2016-2017-2018-2019	%

150

Disponível para consulta em:
https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093441/resumo_executivo_tic_kids_online_2019.pdf

Em suas buscas por informações nesses portais, o que é do seu interesse	Saúde Sexualidade, DST, Higiene, Prevenção)				35% (969)
	Trabalho				55.5% (1529)
	Economia				16.6% (457)
	Sustentabilidade				15.4% (426)
	Segurança				21.3% (588)
	Cultura				22.5% (621)
	Direitos e Cidadania				31.6% (872)
Se considera satisfeito com as informações pesquisadas na internet relativas ao Governo Brasileiro?	1ª opção	2ª opção	3ª opção	4ª opção	5ª opção
	19.4% (536)	16% (445)	34% (940)	16.3% (449)	7.3% (202)
Caso tenha pesquisado informações públicas em sites do Governo na Internet alguma vez, estas informações atenderam suas necessidades?	Sim atenderam			45.5% (1.260)	
	Não atenderam			48.3% (1330)	
Saber como e onde pesquisar uma informação pública na internet; Avaliar a qualidade das informações pesquisadas na internet; Utilização efetiva da informação pesquisada no seu cotidiano; Utilizar do contato entre Cidadão e Estado na internet para reivindicar, sugerir, questionar, extrair informações; Efetuar compras na internet; Efetuar pagamentos pela internet; Saber como buscar na informações sobre emprego na Internet;	atribua uma nota de 1 a 10, à sua habilidade em relação aos diferentes aspectos dos conhecimentos			53.6% (1.476) Atribuíram nota 9 46.3% (1.277) Atribuíram nota 5	

Tabela 47– Aprendizagem 5ª Parte, Acesso às informações públicas

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação, 2020.

Relativo às informações mais procuradas encontra-se no topo as relacionadas a trabalho com 55.5% seguida de saúde com 35%, estas buscas não nos causam surpresa, a saúde é uma referência dessa nova geração, eles têm o corpo como uma de suas maiores preocupações, neste período pandêmico uma das coisas que mais nos chamaram atenção foi o zelo com que se dedicaram as lives realizadas pelos educadores e coordenação pedagógica no Instagram com vistas ao enfrentamento às desinformações, durante todo o ano de 2020 essas ações buscavam deixá-los seguros em relação as informações que eram disseminadas acerca do COVID-19. As lives tinham uma audiência quase que total dos jovens que se mantiveram vinculados ao ILBJ através de ações desenvolvidas remotamente, em torno de seiscentos e setenta (670) permaneceram durante todo o ano conosco. Trouxemos para interação com os jovens, médicos, assistentes sociais, médico psiquiatra, psicólogos etc. O ILBJ desenvolve uma intervenção psicossocial todos os anos através de sua assistente social e psicóloga, objetivo é esclarecer sobre o momento de transição que se encontram, são levados aos jovens temas como, mudanças físicas e psicológicas, alterações no comportamento social, relação com a família e a

importância desta para sua segurança e bem-estar, conhecimentos sobre identidade, sexualidade e gênero são mais temas discutidos. (Relatório de Gestão, 2019)

As ações que tangem a coordenação psicossocial estão voltadas inseridas no âmbito das ações pedagógicas desenvolvidas, onde os atendimentos e o acompanhamento/evolução dos casos, traz a luz o autoconhecimento. Elas refletem as demandas do contexto social que os adolescentes e jovens encontram-se inseridos, assim, objetiva-se nos atendimentos o desenvolvimento humano de forma a suscitar mudanças de perspectivas, fortalecimento do ego, empoderamento, dentre outros, para os desafios vivenciais. Ressalta-se que o acompanhamento/evolução dos casos fortalece laços de confiança e segurança. (Relatório de gestão, 2019)

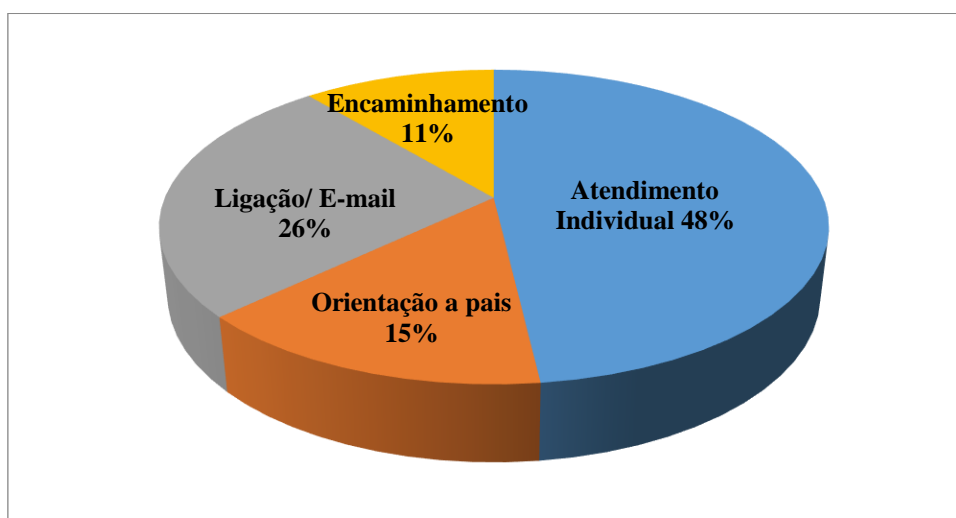


Figura 37– Distribuição do Atendimento Psicossocial em 2019

Fonte: Elaboração da autora com base no relatório de Gestão, 2020.

O trabalho encontra-se na esfera do desejo maior, o Jovem Aprendiz¹⁵¹ programa de aprendizagem do governo federal desenvolvido através do Ministério da Economia é o objeto de desejo de todos os jovens que se encontra na idade de 14 a 24 anos, sempre e em qualquer circunstância os jovens sonham com a possibilidade de trabalho através deste programa. Pesquisas nacionais apontam que o trabalho está entre os principais assuntos mobilizadores do interesse do jovem, a relação do nosso jovem com o trabalho não é apenas ética, lembramos que é necessário levar em conta um conjunto de fatores que acompanham as famílias destes

¹⁵¹ Disponível para consulta em: <https://portalfat.mte.gov.br/ministerio-do-trabalho-lanca-programa-aprendiz-na-medida/>

jovens há gerações, a vulnerabilidade socioeconômica, que, portanto, a sua relação com o trabalho é essencialmente de sobrevivência e perspectiva na mudança de vida.

(...) é, sobretudo enquanto um fator de risco, instabilizador das formas de inserção social e do padrão de vida, que o trabalho se manifesta como demanda urgente, como necessidade, no coração da agenda para uma parcela significativa da juventude brasileira. Ou, de outra forma, é por sua ausência, por sua falta, pelo não trabalho, pelo desemprego, que o mesmo se destaca. (GUIMARÃES, 2004, p.12)

A questão do trabalho é talvez a maior preocupação vivenciada pela juventude, assim como também para as políticas públicas direcionadas a juventude, já que a desocupação entre os jovens é consideravelmente maior em relação ao restante da população. De acordo com o IBGE através da pesquisa Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua¹⁵² - PNAD (2021), 14.7% das pessoas de 14 anos ou mais de idade, estão desocupadas. É necessário sublinhar que, embora a escolaridade da população brasileira tenha crescido nos últimos oito anos para 11.8%, a distorção idade-série persiste nos dois anos de atraso escolar.

Um dos motes centrais do ILBJ é a preparação para o mundo do trabalho, trata-se de um trabalho cuidadoso em que se prepara o jovem para acessar o primeiro emprego e manter-se, acreditamos nas competências técnicas, entretanto, acreditamos também que manter-se em um emprego exige de outras competências que não só as técnicas. Neste sentido, damos um lastro ético a partir das normalizações trabalhistas que o objeto requer. O planejamento dos quatro módulos do ILBJ está relacionado em sua malha de conteúdo ao que é exigido pelo programa de aprendizagem, e desde 2019 estamos aguardando a regulamentação do Projeto Jovem Aprendiz ILBJ, que inicialmente está circunscrito no arco ocupacional administrativo, com abertura para o desenvolvimento de outros arcos ocupacionais que sejam demanda do mercado.

Observamos que os percentuais apresentados quanto ao acesso a informações .gov são significativos, e podemos fazer uma reflexão em dois sentidos, a primeira diz respeito ao estímulo diário feito através do módulo de Cidadania a Trabalho em participar das informações que envolvem nossa cidade, nosso estado, nosso país e o mundo, há um trabalho efetivo neste sentido com vistas a cidadania - com interesse de 31.6% por jovens sobre a temática - que pode

¹⁵² Disponível para consulta em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=destaques>

também ser praticada em rede, acredito que a compreensão que passam a ter do processo de globalização torna-os mais ativos (curiosos) neste sentido.

A segunda reflexão que faço está direcionada ao dispositivo móvel, ter em qualquer lugar a qualquer hora um meio de buscar informação interruptamente através da internet, segundo a pesquisa *Juventudes e Conexões* (2019, p.26) a relação é dinâmica e determinada pelo contexto e pelas condições de acesso a ela. Essa informação se confirma entre outros aspectos na migração dos aparelhos utilizados e na forma com que os jovens se relacionam com a ideia de “estar conectado”, assim reafirma-se da relevância das tecnologias digitais em suas vidas funcionando quase como uma extensão do próprio corpo.

Por fim, a atribuição feita numa escala de valor de 1 a 10 para a habilidade adquirida em relação aos diferentes aspectos dos conhecimentos na busca pela informação na internet, 53.6% atribuíram nota nove (9) e 46% nota cinco (5). Esta informação, assim como as demais do bloco, nos afiança que apesar das fragilidades que são de diversas ordem, inclusive ausência sistemática de acompanhamento e avaliação, comumente utilizada de modo geral, requer uma avaliação mais direcionada, mais especificidade a este escopo uma atualização das questões do questionário, infelizmente, a natureza deste instrumento de investigação não nos permitiu delinear inferências mais profundas, assim se faz necessária a inserção da metodologia de Sistematização de Experiências com o intuito de identificar as subjetividades inerentes a temática.

A educação em presença às novas demandas sociais e diante de sua dimensão socializadora e política, está reservada a mediação entre a informação e o jovem, a contar de novas práticas alfabetizadoras com vistas ao sujeito suficientemente competente em informação a tal ponto que suas práticas informacionais contribuam para o processo emancipatório, de empoderamento e construção da cidadania plena. De acordo com Freire e Linhares (2018, p.6) no domínio do desenvolvimento democrático, órgãos e agendas internacionais a exemplo da UNESCO que tem se posicionado no centro do pensamento internacional sobre o impacto das transformações relacionadas às informações, às comunicações, às mídias e à educação, ao defendê-las como parte intrínseca da formação de qualquer cidadão em qualquer parte e lugar do mundo, com vistas a promover o direito à informação e a liberdade de expressão como elementos necessários à construção e sustentação democrática.

No bloco política e cidadania procederemos da mesma forma que fizemos com o bloco anterior, dividiremos para podermos trabalhar com os dados de modo mais prático. As cinco questões a seguir formam um conjunto de temas bastante próximos: política, cidadania, direitos humanos minorias sociais e democracia. Aferidas as respostas no bloco política e cidadania constatamos haver significativa rejeição dos jovens em relação a palavra política 37.8% (escala 3) diante da palavra política, em contrapartida na escala de 1 a 5 entre nenhuma importância e muitíssima importância, a palavra cidadania alcança o quantitativo de 47.5% grau 5. A reflexão que se faz e que sentimos muito de perto, diz respeito ao desenvolvimento do subprojeto Voto Cidadão que o ILBJ desenvolve em parceria com o Tribunal Regional Eleitoral (TER) de Sergipe, “Projetos como esse são muito importantes para Justiça Eleitoral, pois conseguimos chegar na base da sociedade e principalmente no público do ILBJ que são os cidadãos que estão iniciando sua vida política.”¹⁵³ (Santana, 2015. Acervo de Informativos do ILBJ).

Política e Cidadania (1ª Parte)		
Questões	2016-2017-2018-2019	
Esses dois vocábulos nos remetem à vida em sociedade, com suas ações e atuações de direitos e deveres. Qual o grau de importância que atribui a essas duas palavras.	Qual o grau de importância para que você atribui a essas duas palavras (Escala de 1 a 5)	Política - Grau 3 – 37.8% (1.043) Cidadania - Grau 5 – 47.5% (1.310)
A Escola em que você estuda trabalha os conceitos de política e cidadania e os põe em prática diariamente?*	Sim – 36.5% (517)	Não – 35.6% (505)
Em relação aos Direitos Humanos, eu*/	Defendo porque acredito que melhora a vida em sociedade	79.6% (1.127)
	Não sei o que é	5.5% (978)
	Acho que não fazem diferença no dia a dia	2.8% (40)
	Luto para ampliar sua aplicação	7.2% (102)
	Acho que não deveria ser aplicada as pessoas condenadas	4.7% (67)
Em relação as minorias na sociedade, eu	Respeito, mas não gosto de conviver	23.5% (333)
	Sou indiferente, não me incomodam suas diferenças	20.8% (295)
	Procuro não tê-los como vizinhos	1.7% (25)

¹⁵³ Disponível para consulta em: http://www.ilbj.org.br/userfiles/noticias/549/informativo_especial_voto_cidadao.pdf
http://www.ilbj.org.br/noticias/515/Cidadania_com_o_Voto_Cidadao

	Apoio seus direitos e reivindicações	47% (674)
	Participo de iniciativa e manifestações desses grupos	6.1% (87)
Com relação a democracia, minha opinião é de que,	A democracia é o melhor forma de governo	35.6% (504)
	É indiferente um regime democrático de um não democrático	6.7% (95)
	Ter um bom governante é mais importante que a democracia	13.3% (189)
	Na teoria ela é ótima, mas na prática não funciona	29% (413)
	A democracia tem problemas, mas não inventaram algo melhor	15% (213)
Em relação a escolha do governante pelo voto	Ainda não inventaram algo que seja melhor	28% (396)
	Sou indiferente à forma de escolha do governante	5% (72)
	Não acho a melhor forma, mas o povo não sabe votar	21% (294)
	Sem o voto não pode-se falar em democracia	27.7% (392)
	Na teoria é ótima, mas na prática em geral não funciona	18.3% (260)
Com relação aos meus representantes no poder legislativo(senador, deputado federal, deputado estadual, vereador)	Voto mas não acompanho	23.6%(334)
	Busco fazer contato por(email, telefone, pessoalmente etc)	2.5%(36)
	Não me interessa nem voto para esses cargos	22% (314)
	Voto e acompanho as notícias	21.2%(300)
	Contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário para a campanha	0.7% (10)
	Não voto mas me interesse por esses cargos	29.6% (420)

Tabela 48– 1ª Parte, Política, Cidadania e Direitos Humanos e democracia

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação

No início do desenvolvimento do subprojeto grande parte dos jovens rejeitam a ideia de trabalhar política, embora em suas falas reconheçam que existe uma demanda real em prol de fomentar o interesse da população principalmente a jovem a se envolver com a política de modo geral. O ILBJ trabalha na direção do esclarecimento acerca da dimensão que a palavra tem, e do quanto seu conceito e práticas são intrínsecas a nossas vidas. Trabalha essa questão

objetivando dá à jovem consciência crítica e política para que não abram mão do seu direito à cidadania e ao dever do voto, porque nosso atual modelo político não lhes agrada.

O esforço é fazê-lo entender que, a consciência crítica, mesmo em descontentamento dá a possibilidade de enfrentamento e como consequência as mudanças emergem. (Diário de Pesquisa 2020, acervo de Informativos ILBJ, 2015). Esta aversão a política também pode ser confirmada pela ausência de políticas pedagógicas nas escolas que tratem o conceito e suas práticas cotidianamente, 35.6% afirmam que suas escolas não tratam nem da política nem da cidadania e 36.5% confirmam a existências de tal trabalho. Política e cidadania andam entrelaçadas, separá-las no contexto das aprendizagens é simplificar um contexto que além de complexo exige que façamos um exercício de reflexão que considere não apenas os conceitos em si mas a apropriação dos lastros epistemológicos que as sustentam, neste sentido, os espaços de aprendizagens sejam eles formais ou não formais devem se constituir espaços de promoção da política e da cidadania.

A Sistematização de Experiências, neste sentido, nos acomoda de modo exemplar, ela transita entre a descrição de uma experiência e a reflexão teórica, em que a sistematização é um primeiro nível de conceitualização e que pretende contribuir na melhora da própria experiência e, às vezes no enriquecimento da teoria (Jara, 2006, p.45), assim a relação dialética entre prática e teoria se assenta. E nesta perspectiva podemos fazer com que o jovem se dê conta de que todo seu processo de existência é político e cidadão. Há um entendimento dos jovens sobre os Direitos Humanos em um percentual de 79.6% defende porque acredita que ele melhore a vida em sociedade, a consciência que a juventude tem acerca dos Direitos Humanos nos parece cada vez mais forte, há uma valorização expressa e isto acarreta no fortalecimento de sua condição cidadã pois contribui para a compreensão das dimensões éticas que cercam os conceitos de democracia, igualdade e tolerância. Este dado nos afiança e nos indica a relevância em expandir as nossas atividades socioeducativas na promoção da educação em Direitos Humanos.

Quando o assunto é sobre as minorias, 47% dos jovens apoiam e respeitam suas reivindicações enquanto 23.5% respeita, mas não gosta de conviver e 20.8% diz ser indiferente às suas diferenças. Aceitar a diversidade e conviver com as diferenças é um dos principais desafios que nos é imposto na contemporaneidade, a importância do educador para a mediação desta que é tão delicada e complexa, exige a rigor uma compreensão de humanidade ampla, o discurso de tolerância e de respeito precisa estar fundamentado no conhecimento acerca da construção

social constitutiva da diversidade. Educar para diversidade perpassa pelos direitos fundamentais do existir e existir com o outro. Neste pensamento de Boaventura (2013) nos encontramos enquanto instituição promotora de inclusão, “Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

No que diz respeito à democracia 35.6% acredita que a democracia é a melhor forma de governo enquanto 29% diz que na teoria ela é ótima, mas na prática não funciona. A proposta do subprojeto Voto Cidadão vai pelo viés da educação política pois situa-se no domínio das convergências entre o aprender político cidadão e o desenvolvimento de atitudes e comportamentos fundamentais para uma sociedade democrática, a formação da cultura cívica e o engajamento e fortalecimento da cultura democrática. Assim coadunamos com o entendimento de cultura democrática de Chauí (1993, p.23) “como capaz de criar condições morais, históricas e sociais para a superação dos valores autoritários e a construção de uma ética coletiva voltada para a tolerância, o cultivo da pluralidade, da liberdade e do respeito às diferenças”. No tocante a escolha dos governantes 28% diz que não inventaram algo que seja coisa melhor enquanto 27.2% acredita que sem voto não há democracia. Em relação aos representantes no poder legislativo (senador, deputado federal, deputado estadual, vereador) 23% vota e não acompanha, 22% não se interessa e 29.6% apesar de não votar, acompanha as notícias. 43.6% diz não se interessar em assinar petições que são encaminhadas aos seus representantes. No meu entender, está ausente nestas últimas respostas pouco vestígios dos conhecimentos adquiridos no subprojeto Voto Cidadão, é como se não houvesse um despertar sobre as responsabilidades que todos temos diante das ações de quem votamos.

A capacidade de escolhas e participação depende em muito da competência que o jovem adquire a partir de seu conhecimento das ferramentas digitais e no âmbito informacional. A informação é instrumento pelo qual a partir de sua leitura crítica poderá vir a formular interpretações que venham a gerar alternativas de participação em processos colaborativos. Antes a participação física era o possível, hoje, é possível a alternância entre ciberespaço e a presença ‘in loco’ e opção em utilizar as tecnologias digitais para participar na sociedade enquanto cidadão. Esta perspectiva faz parte dos indicadores adaptados do DigComp 2.1 de proficiência nível 5 avançado inserido na Área 2 da comunicação com ênfase na inclusão social.

Política e Cidadania (2ª Parte)		
Questão	2016-2017-2018-2019	%
Com relação a minha participação em Organizações sociais diversas, eu	Participo sem ter ligação oficial	22.6% (320)
	Não me envolvo	24% (1002)
	Sou líder (membro, diretoria ou presidente)	1.4% (20)
	Contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário	2.4%(34)
	Sou filiado ou membro	2.6% (38)
Quanto a petições (abaixo assinado) a serem encaminhadas às autoridades	Assino e contribuo para divulgação	13.5% (192)
	Já tomei a iniciativa de alguma dessas petições	4.% (57)
	Assino, se tiver de acordo	33.6% (476)
	Não me interessa	43.6% (618)
	Procuro mais informações, mas não assino	11.8% (167)
Com relação a marchas, protestos e manifestações no espaço público, eu	Participo habitualmente	10.3% (146)
	Acho normal e participo eventualmente	29.4% (416)
	Sou contra	4.4% (63)
	Organizo/lidero	0.6% (9)
	Não me interessa	55% (780)
Em relação as iniciativas em defesa de animais e meio ambiente	Acompanho notícias, mas não me identifico com nenhum	15% (212)
	Não me interessa	14.2% (202)
	Acompanho as notícias e sou simpatizante da defesa dos animais	44% (624)
	Acompanho as notícias e sou simpatizante da preservação do meio ambiente	24.4% (346)
	Faço parte de grupos e costumo contribuir com dinheiro ou trabalho voluntário	2% (30)
Com relação às decisões que afetam um grupo ou coletividade, eu prefiro	Que as pessoas mais esclarecidas tomem as decisões	26.2% (371)
	Que haja um responsável que tome as decisões	17.6% (250)
	Decisões em grupo, por meio do voto, sem muita discussão	18% (257)
	Decisões em grupo, não necessariamente por votação	8% (114)
	Decisões em grupo, através do voto, com debate amplo e igualitário	29.8% (422)
Se considera consciente de seus direitos e deveres? Você se considera um cidadão consciente?	Não	3% (42)
	Sim	48.8% (691)
	Mais ou Menos	38.4% (544)
	Sou muito consciente de minha cidadania	6.4% (91)

Tabela 49– 2ª Parte, Política, Cidadania, direitos deveres

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação, 2020

Nesse grupo de questões do bloco Política e cidadania, observamos que alguns temas não têm a aceitação - talvez estes sejam resquícios deixados pelos regimes autoritários, típicos das ditaduras - que deveria diante da possibilidade de uma educação política cidadã, considerando por exemplo que é direito constitucional do cidadão as marchas, manifestações e protestos no

espaço público por reivindicações diversas, 55% diz não se interessar, 29.4% diz se interessar e participa eventualmente. Neste sentido, não houve um nível na elevação do conhecimento das possíveis práticas de cidadania que possam vir a ter. Observa-se uma tendência ao não compromisso oficial com relação a participação em organizações sociais 22,4% participam, mas não têm vínculos oficiais, enquanto 24% não se envolve. Nas petições a serem encaminhadas às autoridades há um desinteresse em percentual de 43.6% e 33.6% diz assinar se estiver de acordo, acompanham as notícias e é simpatizante da defesa dos animais e das causas ambientais 44%. Em relação as decisões que afetam um grupo ou coletivo 26.2% pondera que é melhor deixar a cargo das pessoas mais experientes e por fim 48.8% afirmam se considerar cidadão conscientes de direitos e deveres enquanto um percentual de 38.4% fica no meio termo (mais ou menos). Constatamos que existe um potencial ainda por ser mobilizado, principalmente no que diz respeito a certos comportamentos das juventudes, de modo geral, a se engajarem em movimento reivindicatórios por direitos, a inserção social nestas questões ainda não reflete a capilarização das práticas socioeducativas à esfera do cotidiano e das experiências dos jovens desenvolvidas pelo ILBJ.

Política e Cidadania (3ª Parte)								
Questões		Resposta			%			
Usa as redes sociais? Quais deles		Facebook			76.3% (1080)			
		Instagram			77.8% (1102)			
		Twitter			9% (130)			
		Tinder			1% (16)			
		Pinterest			11% (156)			
		Linkedin			0.9% (13)			
		Snapchat			9% (130)			
		Whatsapp			45% (641)			
Com que frequência e para quais fins as utilizam	Lazer Entretenimento	Sempre	Às Vezes	Raramente	Nunca			
		54% (765)	38% (540)	5.7% (81)	4.7% (28)			
	Trabalho/Escola	52.5% (744)	37.6% (533)	5.2% (74)	4.4% (63)			
	Comunicação com amigos/colegas	73.7% (1043)	21% (299)	3.8% (54)	1.4% (20)			
	Comunicação com família	64.8% (918)	23.7% (336)	8.5% (121)	39% (39)			
Atribua o seu grau de necessidade no momento da realização de pesquisas na internet, conforme os temas a seguir		Educação		1	2	3	4	5
				12% (169)	7.4% (106)	18% (256)	18% (256)	44% (631)
		Saúde		9.4% (134)	11% (158)	20% (285)	19.3% (273)	39.8% (564)
				Entretenimento		10.8% (153)	10.4% (148)	21.3% (300)
		Informações públicas		11.7% (166)	14% (199)	22.3% (316)	22% (313)	29.7% (420)

	Pesquisas nos sites do domínio do governo (.gov)	20.3% (288)	17.6% (250)	25% (353)	17% (243)	19.8% (280)
	Acesso aos direitos do cidadão nos sites do governo (.gov)	19% (268)	17.2% (244)	22.6% (320)	16% (228)	25% (354)
	Trabalho	32.5% (461)	16.6% (235)	20% (284)	12.4% (176)	18.2% (258)
	Economia	11.5% (164)	6.5% (93)	16.5% (234)	17% (242)	48% (681)
	Sustentabilidade	12.4% (176)	12.3% (175)	21% (295)	20.4% (290)	33.8% (478)
Se sente informado ao utilizar as Redes Sociais na Internet	Sim	37.6% (532)				
	Não	58.7% (831)				
	Não sou usuário de Redes Sociais na internet	3.6% (51)				
O acesso a informações e os meios de comunicação na Internet fez com que, em algum momento, se sentisse um cidadão participante na sociedade brasileira	Sim	76% (1077)				
	Não	23.8% (337)				
Já participou por meio das Redes Sociais de algum movimento/reivindicação político ou social?	Sim	28.7% (407)				
	Não	71% (1007)				

Tabela 50– 3ª Parte, Política, Cidadania, nível de uso das redes sociais

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação

Os desafios que adolescentes e jovens enfrentam, são amplos e complexos diante do potencial que se apresenta nos usos das redes sóciodigitais para a construção de um novo conceito mais plástico de cidadania. É necessário que reconheçamos que as TDIC nos trouxeram outras dinâmicas de participação e de representação social. A utilização do ciberespaço através das interfaces como portais, fóruns de discussão, listas, blogs, instagram, facebook com meio de acesso à informação e participação política e social, inauguram novas cartografias que passam a ser regidas por uma infindável rede de conexões. Outras formas de exercícios de cidadania, que continuam a considerar as três dimensões fundamentais – cívica, política e social – teorizadas por Marshall (1950), estão sendo disponibilizadas a partir das redes sociodigitais e elas veem com capacidade de reorganizar os espaços públicos e as práticas político – cidadãs, em que os processos não apenas de aprendizagens, mas de trocas efetivas, que se constroem na cotidianidade das experiências possam se constituir como possível força emancipatória extraída das vivências dos sujeitos no ciberespaço. Nesta perspectiva, o estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) estabelece o direito fundamental da juventude à participação nos rumos da sociedade, devendo exercer seu direito a cidadania.

Três das redes sociodigitais listadas recebem a atenção dos jovens por ordem de importância em suas preferências, 77.8% se utiliza do Instagram, 76,3% usa Facebook e 46% usa o WhatsApp. Estas redes também têm seu lugar privilegiado na média nacional de usos pelas juventudes como espaço de participação social, de acordo com a pesquisa Juventudes e Conexões (Fundação Telefônica 2020, p. 39) 32% concebem as redes sociodigitais facebook, Instagram e WhatsApp como das mais importantes para participar da sociedade e 97% acessem ao menos uma rede social. A 8ª edição da pesquisa TIC Kids Online Brasil afirma que 68% dos jovens entre 9 e 17 anos se utilizaram das redes sociais para fins de comunicação, interação e acesso às notícias. De acordo com Fichtner (2015, p.56), adolescentes e jovens descobrem o espaço virtual como campo fértil, com novas formas do social, que passam a fazer parte da vida cotidiana dos indivíduos. Eles desenvolveram novas formas de ver a si mesmos e o mundo, influenciando as práticas, as ideias e as maneiras de lidar com o mundo.

Em nossa investigação em escala de quatro opções por respostas – sempre, às vezes, raramente e nunca - a comunicação/interação com colegas e amigos é quantitativamente majoritária em relação a resposta sempre, 73.7%, em segundo lugar a comunicação com a família 64.8%, em terceiro lugar lazer/entretenimento 54% e em quarto trabalho/escola 52.5%. As atividades de comunicação são predominantes, como é possível observar tanto no âmbito de nossa investigação quanto na média nacional a pesquisa Juventudes e Conexões (2020) as redes sociais e os aplicativos de mensagens instantâneas mantêm-se no topo das preferências. Conforme Fichtner (2015, p.55), adolescentes e jovens entram, através do uso das TIC como práticas culturais, no processo de apropriação social das TIC. Nessa apropriação, constatamos uma reconquista e um desenvolvimento do social na sua complexidade e riqueza de novas formas de comunicação.

Em uma escala de 1 a 5 os jovens são questionados acerca seu grau de necessidade no momento da realização de pesquisas na internet relacionados a algumas temáticas – educação, saúde, trabalho, entretenimento, informações públicas, pesquisa por informação variada e acesso aos direitos do cidadão no e.gov, economia e sustentabilidade - nos chamou atenção o percentual de jovens de 48% atribuírem a economia maior importância, isto significa que estão atentos aos problemas socioeconômicos pelo qual o Brasil tem passado nos últimos dois anos, são estes jovens provenientes das classes DE que mais têm sido penalizados neste contexto. Nesta perspectiva é de fácil reconhecimento que, as práticas de cidadania têm sido beneficiadas pelo

comportamento informacional adquirido, a economia de modo geral não é uma temática que chame atenção dos jovens e faça parte de seu repertório. Em seguida está a educação com 44% a saúde com 38.8%, entretenimento com 34.7% e sustentabilidade com 33.8%, nessa ordem seguimos com o diferencial de que o trabalho sempre tido como uma das prioridades nas pesquisas realizadas pelos jovens, tem percentual de 32.5%, bem abaixo da média dos dados construídos nas demais tabelas.

Embora a internet seja o principal acervo de informações dos jovens sobre os mais diversos assuntos e que pode ser acessado em tempo espaços diferenciados - em qualquer lugar a qualquer tempo – e as redes sociodigitais seja o espaço em que mais tempo passam no ciberespaço, segundo a pesquisa Juventudes e Conexões (2020, p.39) os jovens quando buscam por informação não é exatamente nas redes sociais que eles se direcionam, para 46% da população pesquisada, as fontes mais importantes para aprender são livros didáticos, técnicos ou apostilas e para participar na sociedade em percentual de 26% buscam informações em sites e plataformas que falam do tema desejado.

Em nossa pesquisa as redes sociais foram também desprezadas 58% os jovens dizem não se sentir informados ao utilizar as redes sociodigitais e 37.6% afirmam sentirem-se informados através das redes sociodigitais. Observamos assim como a pesquisa Juventudes e Conexões (2020, p.39) que livros didáticos ou técnicos e sites ou plataformas temáticas são fontes que atravessam os blocos desta investigação e da pesquisa deles, algumas vezes de modo explícito algumas vezes subtendidos e sempre há uma demonstração de confiabilidade e priorização do jovem em relação a essas fontes ainda que no quesito leitura e acesso a biblioteca escolar os dados sejam preocupantes.

Principal meio de produção, circulação e distribuição de informações a internet tornou-se espaço dialógico cobiçado de interações, trocas e frentes de ações das mais diversas possibilidades de experiências sociais e culturais. 78% dos jovens inquiridos nesta investigação ao terem acesso à informação e aos meios de Comunicação na internet se sentem cidadãos partícipes da sociedade, de acordo com Santaella (2010, p.3) “nesses espaços, comunidades se formam e compartilham suas vidas, seus problemas, seus pensamentos”. Neste contexto de imersão ao mundo virtual, a participação social, política e cultural indica para um novo desenho de sociedade, que a rigor exige dos sujeitos modos diferenciados de circulação. 71% Os

inquiridos endossam mais uma vez a rejeição que sentem em relação a sua participação em movimentos sociais reivindicatórios político ou social.

As habilidades para usos da internet estão intrinsecamente relacionadas ao uso do dispositivo eletrônico de maneira ética e eficaz para segurança. A internet são fontes de informação muito embora insistam em associá-la aos riscos que são inerentes a qualquer espaço seja virtual seja físico. Se constitui instância de aprendizagens e construção muitas vezes da própria identidade do jovem. De acordo com Biernazki (2000, p. 47) “O acesso instantâneo às informações e ao entretenimento é tão ubíquo que, às vezes, nos esquecemos de que esse é um fenômeno que apareceu muito repentinamente na história – é tão recente que não tivemos tempo para passar pelo processo de tentativa e erro, necessário para desenvolver instituições culturais que possam lidar adequadamente com ele. O bloco segurança na internet como dito anteriormente compreende apenas os anos de 2018 e 2019, procuraremos desmembrá-lo para que possamos melhor apresentá-lo, tal qual fizemos com os blocos anteriores.

Segurança na Internet (1ª Parte)				
Questões	2018-2019			
Consegue navegar na Internet e distinguir o que é uma informação segura de uma informação falsa?	Sim, sempre	29% (412)		
	Não, nunca	10.3% (147)		
	Frequentemente	23.4% (331)		
	Não frequentemente	6.5% (92)		
	Às vezes	30.5% (432)		
Quais recursos se utiliza para certificar-se de que a Informação pesquisa na internet é verdadeira?		Sim	Não	Às vezes
	Cruzamento de informações (busca em outros sites a mesma informação)	63.6% (900)	12% (173)	24% (341)
	Busca as fontes originais (confere em sites/veículos de comunicação oficiais e de confiança)	60.7% (859)	15% (213)	24.1% (342)
	Credibilidade do autor da informação	45.3% (641)	23.8% (337)	30.6% (434)
	Verifica a data da publicação da informação	60% (851)	15.6% (222)	24% (341)
	Faz busca de imagem reversa (pesquisa usando uma imagem)	45.3% (641)	27.4% (389)	29% (410)

Tabela 51- 1ª Parte, Segurança na Internet

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação

A noção de segurança na internet é um pré-requisito para o acesso à tecnologia e a internet, não há como separá-las esperando que cada uma faça sua parte em separado, estes são aqueles tipos de aspectos que para surtir ao resultado almejado precisam estar intrinsecamente ligados. O dispositivo exige conhecimento para operar com eficiência a ele também estão relacionados procedimentos de segurança que fazem parte do arcabouço de um sujeito que navega na internet, este nível de proficiência se estende do básico ao avançado nos níveis 1 e 2 da área de competência segurança do DigComp 2.1, (2017). Estes indicadores perpassam pelo *selecionar, explicar, discutir e aplicar* as diferentes formas de proteção dos dados pessoais e privacidade em ambientes digitais, a aplicação de formas específicas de partilhar dados enquanto se protege e protege ao outro, explica as declarações da política de privacidade que abordam a forma como os dados pessoais são usados em serviços digitais. A nível avançado das capacidades/competências *escolher* as formas mais apropriadas de proteção dos dados pessoais e privacidade em ambientes digitais, *avaliar* as formas mais apropriadas de utilizar de compartilhar informação pessoalmente identificável, protegendo-se e aos outros de danos, *avaliar a adequação* de declarações da política de privacidade sobre como os dados pessoais são usados. Conforme Freire e Linhares,

A segurança na Internet é uma questão a ser cuidadosamente trabalhada com os jovens, sob este pressuposto cumpre ainda compreender as relações que o sujeito inquirido estabelece com as configurações de privacidade e informações compartilhada quando acesso à rede e suas interfaces. Distinguir uma informação segura requer conhecimentos específicos e acima de tudo pensamento crítico, devido à abundância de informação disponibilizada em rede, o processo de identificar, encontrar, avaliar, selecionar, aplicar e transformar em conhecimento tem sido tarefa árdua principalmente para os jovens ávidos por explorar e destemidos ao encontrar. (2018, p.20),

De acordo com nossas ideias C. Ponte & N. Vieira (2019, p. 8) salienta que, “Apesar dos possíveis riscos mencionados, cabe destacar que o maior risco da Internet não deriva do seu uso, mas sim do seu “não uso”, já que a Internet se converteu na ferramenta básica de troca de informação do século XXI. Portanto, aqueles que não estão educados para interactuar e comunicar com a tecnologia ficam em clara desvantagem”. Em relação a distinção entre uma informação verdadeira e uma informação falsa 29% afirma saber diferenciar e 63% se utiliza do cruzamento de informações (busca em outros sites a mesma informação), 60.7% busca por fontes originais (confere em sites/veículos de comunicação oficiais e de confiança), verifica a data da publicação da informação 60%, 45.3% busca pela credibilidade do autor da informação.

Segurança na Internet (2ª Parte)					
Questões	2018-2019				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Sempre	Frequentemente
Quais tipos de programas/aplicações costuma utilizar na Internet? Indique, por favor, para cada um deles a frequência com que os utiliza					
Navegadores/Browsers (Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari, etc.)	8.7% (124)	11% (155)	25.6% (363)	35.7% (506)	18.8% (266)
Jogos Online	28.2% (400)	26.5% (376)	26% (368)	15.5% (176)	6.5% (92)
Redes Sociais (Facebook, Instagram, Pinterest, My Space, Twitter, Google+, Flickr, etc.)	3.3% (48)	6.8% (96)	19.8% (281)	47.7% (676)	22% (313)
Streaming de vídeo (Youtube, Netflix, Vevo, Vimeo, etc.)	7.5% (107)	3.8% (55)	22.8% (323)	40.7% (576)	20.4% (289)
Streaming de áudio (iTunes, Spotify, Deezer, Tidal, etc.)	40.7% (576)	20.5% (291)	22% (310)	10.7% (152)	6% (85)
Instant Messaging (Skype, Messenger, Hangouts, WhatsApp, Viber, Telegram etc.)	15% (212)	12% (171)	20% (285)	34.5% (488)	18.2% (258)
Instant Messaging (Skype, Messenger, Hangouts, WhatsApp, Viber, Telegram etc.)	52% (733)	19.5% (277)	19.2% (272)	5.8% (83)	3.4% (49)
Correio Eletrônico (Outlook, Gmail, Yahoo Mail, iCloud Mail, Terra, Uol, Bol, etc.)	26% (370)	17.2% (244)	27% (384)	18.8% (267)	10.5% (149)
Considera que a navegação que faz na Internet é segura	24.5% (348)	19.8% (280)	28.7% (407)	17.8% (252)	9% (127)
Das situações que teve na Internet já vivenciou alguma(s) das apresentadas abaixo	Sim	Não		Não lembro	
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas desconhecidas	35% (494)	53.7% (760)		11.3% (160)	
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas(amigos/colegas)	27.6% (391)	61% (864)		11.2% (159)	
Responder a mensagens ofensivas	33.5% (475)	55% (782)		9% (127)	
Enviar mensagens ofensivas a outras pessoas	12% (174)	78.6% (1.113)		11% (155)	
Receber mensagens com conteúdos inapropriados (fotos, vídeos, animações, etc.)	48% (678)	41% (581)		10% (143)	
Incluir pessoas desconhecidas nas listas de contacto do Skype, Facebook	45% (640)	44.6% (631)		7.6% (108)	
Receber mensagens no computador/celular de pessoas que conheceu na Internet	60% (850)	32% (453)		8.8% (125)	
Conversar sobre assuntos pessoais com alguém que apenas conheceu na Internet	27.7% (393)	63.3% (896)		7.4% (106)	

Marcar encontros com pessoas que conheceu na Internet	21.4% (303)	71% (1.005)	9.6% (136)
Navegar por sítios Web com conteúdos impróprios (conteúdo sexual, violência, discriminação, etc.)	13% (184)	77.3% (1.094)	10.6% (150)
Visitar sítios Web para adultos	15.4% (219)	74% (1045)	8% (113)
Colocar na Internet imagens ou vídeos com conteúdos inapropriados	8% (113)	84% (1.188)	10.2% (145)
Fazer downloads ilegais de músicas, filmes, jogos, software, etc.	30.3% (430)	59% (839)	8.2% (117)
Entrar, sem autorização, nos espaços de Internet de outros usuários	10% (142)	81.6% (1.155)	8.4% (119)
Ligar uma Webcam para que todos os utilizadores o possam ver na Internet	9.2% (131)	82% (1.164)	8.4% (119)
Criar uma personagem virtual ou um perfil falso	14.3% (203)	78% (1.106)	7.4% (105)
Ter mais do que um perfil nas redes sociais	31% (438)	61.7% (874)	7.2% (102)
Quando você acessa diferentes serviços na Internet, faz uso da mesma senha	Sim 48%		Não 52%
Troca regularmente de senha de acesso	Semanalmente		5.7% (81)
	Mensalmente		12.5% (177)
	Anualmente		10.7% (152)
	Raramente		49.7% (704)
	Nunca		21.2% (300)

Tabela 52– 2ª Parte, Segurança na Internet

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação, 2020.

Analisando os tipos de programas/aplicações costuma utilizar na Internet, percentualmente eles se encontram na mesma frequência aos que foram selecionados pelos jovens nos demais blocos desta investigação quando as questões estão sob relevância. Neste bloco foram respondentes mil quatrocentos e quinze (1415) jovens, e na análise das respostas percebe-se que existe certo equilíbrio nas respostas que embora em termos quantitativos esteja a baixo dos demais blocos podemos aferir que estes jovens têm nível 1 e 2 de proficiência nos indicadores DigComp 2.1 intermédio podendo algumas respostas chegar ao avançado nível 2 de proficiências. Não podemos dizer que tais jovens não tenham adquirido competências informacionais e digitais o que se constata que, por se tratarem de jovens alguns dos equívocos que percebemos nas respostas dizem respeito a própria condição de juventude, já que a concepção de ser jovem está relacionada ao contexto, às condições socioeconômicas e culturais.

Indagados acerca de situações que teve na Internet em que vivenciou ameaça, assédio e cyberbullying pedofilia etc entre três respostas, não, sim e não lembro, a negativa teve maior alcance entre as questões relacionada teve percentual de 84%. 52% diz não fazer uso da mesma senha para vários serviços da internet, entretanto percentual de 49.7% diz raramente trocar de senha, como recursos para certificar-se de que a página que visita é segura 28.7% verifica quando a página foi atualizada pela última vez certificando-se de que o conteúdo é atual. Na via do pensando de Nejm (2016). “O que nos surpreende nos 'nativos digitais' é que a gente supõe que eles são muito habilitados. Uma coisa é o tempo de uso e outra coisa é a capacidade crítica, de reflexão, de fazer escolhas conscientes, e ninguém aprende sozinho só porque nasceu nesta era digital. Isso exige uma conversa sobre cidadania com pais, familiares [...]”.

Analisando os dados abaixo construídos percebe-se que as evidências apresentam uma realidade muito presente nesta investigação assim como em outras tantas a exemplo da pesquisa nacional a TIC Kids Online Brasil (2019, p.4) nas proporções de meninas (31%) e meninos (24%) que reportaram terem sido tratados (as) de forma ofensiva e que declararam ter testemunhado situações de discriminação na rede (48% entre meninas e 39% entre meninos). 33% das meninas se referiram à cor ou raça e 26% à aparência física. As proporções entre os meninos foram de 20% e 15%, respectivamente. A proporção de meninas (27%) que teve contato com cenas de violência na Internet foi superior à de meninos (17%)

Segurança na Internet (3ª Parte)			
Questões	2018-2019		
	Sim	Não	Não lembro
Das situações que teve na Internet já vivenciou alguma(s) das apresentadas abaixo			
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas desconhecidas	35% (494)	53.7% (760)	11.3% (160)
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas(amigos/colegas)	27.6% (391)	61% (864)	11.2% (159)
Responder a mensagens ofensivas	33.5% (475)	55% (782)	9% (127)
Enviar mensagens ofensivas a outras pessoas	12% (174)	78.6% (1.113)	11% (155)
Receber mensagens com conteúdos inapropriados (fotos, vídeos, animações, etc.)	48% (678)	41% (581)	10% (143)
Incluir pessoas desconhecidas nas listas de contacto do Skype, Facebook	45% (640)	44.6% (631)	7.6% (108)
Receber mensagens no computador/celular de pessoas que conheceu na Internet	60% (850)	32% (453)	8.8 (125)

Conversar sobre assuntos pessoais com alguém que apenas conheceu na Internet	27.7% (393)	63.3% (896)	7.4% (106)
Marcar encontros com pessoas que conheceu na Internet	21.4% (303)	71% (1.005)	9.6% (136)
Navegar por sítios Web com conteúdos impróprios (conteúdo sexual, violência, discriminação, etc.)	13% (184)	77.3% (1.094)	10.6% (150)
Visitar sítios Web para adultos	15.4% (219)	74% (1045)	8% (113)
Colocar na Internet imagens ou vídeos com conteúdos inapropriados	8% (113)	84% (1.188)	10.2% (145)
Fazer downloads ilegais de músicas, filmes, jogos, software, etc.	30.3% (430)	59% (839)	8.2% (117)
Entrar, sem autorização, nos espaços de Internet de outros usuários	10% (142)	81.6% (1.155)	8.4% (119)
Ligar uma Webcam para que todos os utilizadores o possam ver na Internet	9.2% (131)	82% (1.164)	8.4% (119)
Criar uma personagem virtual ou um perfil falso	14.3% (203)	78% (1.106)	7.4% (105)
Ter mais do que um perfil nas redes sociais	31% (438)	61.7% (874)	7.2% (102)
Quando você acessa diferentes serviços na Internet, faz uso da mesma senha	Sim 48%		Não 52%
Troca regularmente de senha de acesso	Semanalmente		5.7% (81)
	Mensalmente		12.5% (177)
	Anualmente		10.7% (152)
	Raramente		49.7% (704)
	Nunca		21.2% (300)
Quais recursos você se utiliza para certificar-se de sua busca por informação na Internet é segura?	Observa a procedência do conteúdo disponibilizado – instituição e/ou pessoa física		27% (383)
	Verifica quando a página foi atualizada pela última vez certificando-se de que o conteúdo é atual		28.4% (403)
	Você está atento as mudanças nas políticas de uso e de privacidade dos serviços que utiliza, principalmente aquelas relacionadas aos dados pessoais		9.8% (139)
	Você sempre verifica a extensão do site		14.5% (206)
	Localiza uma conexão segura na barra de endereço do seu navegador		19.2% (273)

Tabela 53 – 3ª Parte, Segurança na Internet

Fonte: Elaborado pela autora com base no instrumento de investigação, 2020.

Como é possível observar, há nos quatro blocos de questões componentes formativos que validam a proposta de construção de práticas informacionais para a cidadania, embora os jovens não se encontrem em um patamar altamente especializado como define o sétimo e oitavo níveis de proficiências estabelecidos pelos indicadores DigComp 2.1. É possível se dar conta que

foram adaptadas as formas apropriadas de tecnologia digitais para o bem-estar e a inclusão social aliada à realidade dos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O todo complexo relacionado as dimensões que a cidadania detém além de sua construção social ganha sentido nas experiências e vivências sociais e individuais, de acordo com Costa e Ianni (2018, p. 9) “a cidadania é uma forma institucionalizada de afiliação e constitui uma expressão de pertença plena e formal. Engloba uma série de transações recíprocas que tecem laços entre o cidadão – indivíduo – e o Estado, e é a percepção de pertencimento a um Estado, legitimada pelo reconhecimento público desses laços, que confere a identidade de cidadão”.

A ideia é proporcionar ao jovem o sentimento de pertencimento de suas próprias conquistas, cidadania neste caso assume a concepção de prática, em que os modos cotidianos do exercício dos direitos se fundamentam. A possibilidade de inclusão social a partir do acesso à informação e os atos formativos no âmbito da Alfabetização informacional foram fundantes para aquisição de competências sociodigitais de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

CAPÍTULO 8

CONCLUSÕES, RECOMENDAÇÕES E POSSIBILIDADES FUTURAS

8.1. À guisa de conclusões

Após o desenrolar teórico-metodológico exigido por esta investigação, chegamos às considerações, com uma série de recomendações e possibilidades futuras de estudo. A sensação de incompletude muito me satisfaz, expressa o sentimento de movimento contínuo em busca de avanços, assim novas buscas se insinuam, vislumbrando novos horizontes a serem perseguidos. As conclusões que seguem têm teor descritivo, expressam como as metodologias podem mesclar-se e construir constructos epistemológicos diversos, com capacidade para uma leitura significativa e representativa da investigação. Nesta perspectiva, a Ciência da Informação e Documentação neste trabalho, parte em busca de conexões que possam vir a compreender o objeto e os sujeitos implicados a partir dos objetivos iniciais traçados nesta pesquisa.

O jovem aprendiz das práticas socioeducativas fomentadas pelo Instituto Luciano Barreto Júnior – ILBJ, está inserido em uma realidade precarizada, onde seu desenvolvimento é comprometido pelos vários fatores - social, econômico, educacional e a instabilidade familiar – e por este motivo seu processo de inserção na sociedade digital é revestido de percalços de difícil solução, já que o seu avanço depende sobre maneira do contexto de oportunidades que a ele se insinua para que a ‘inclusão sociodigital’ aconteça de fato. Os jovens partem de uma situação de exclusão social e as políticas públicas a eles destinadas fazem uma inclusão à margem, que não viabilizam os direitos fundamentais como educação, saúde, moradia digna.

Houve certa escassez relacionada ao material autoral, que pudesse subsidiar esta investigação, do ponto de vista da Ciência da Informação e dos jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, notadamente, aquela relacionada com a formação em competências informacionais destes sujeitos jovens que têm no entendimento de sua condição, estreita relação com o contexto, a situação financeira, econômica e cultural. Entretanto, os dois campos de estudo são amplos em referências se considerados em separados, desta forma esta investigação foi construída, na mescla de teorias e metodologias, que na minha concepção muito ajudou a compreender meu objeto. No contexto específico desta investigação abraçamos.

A investigação me levou a pesquisar outros projetos sociais que trabalhassem com o conceito de infoinclusão social ou inclusão sociodigital, que tivessem o foco no conhecimento de experiências ou evidências relacionadas a esta investigação. Constatamos que existem muitos projetos que avançaram para além da informática instrumental como a prerrogativa de inclusão digital, entretanto não encontramos nada relacionado as práticas de Alfabetização Informacional como mediadora no processo de inclusão. Com isso, percebo um avanço significativo nas práticas de inclusão empreendidas pelo ILBJ com vistas a competência sociodigital dos jovens tão necessária ao acesso a sociedade digital em que vivem.

Um projeto social de inclusão sociodigital, mediada pelo conceito de ALFIN, com esta envergadura na área socioeducativa pode empreender práticas de inclusão efetivas e obter resultados exitosos, adequando-se os atos formativos específicos da área à realidade dos jovens e às demandas da sociedade da informação da empregabilidade e renda. Assim como a formação específica em competência informacional potencializam o acesso à cidadania e suas práticas incidirem sobre âmbitos subjetivos e físicos. Sem deixar de considerar que estamos a lidar com jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, de no geral, estarem em defasagem educacional (idade/série) sem participarem de programas de aprendizagens a exemplo do Jovem Aprendiz, neste sentido a participação comprometida no projeto Conectando com a Vida que abarca o conceito de ALFIN, o ajudará a se adequar as demandas atuais da sociedade.

Se o objetivo principal do projeto é a inclusão sociodigital dos jovens, articulado ao seu desenvolvimento humano-ético-cidadão, os atos formativos desenvolvidos nos módulos de Informática, Português, Cidadania e Trabalho e Matemática mediados pelo conceito de ALFIN, é o que garante aos jovens habilidades informacionais. Nesta perspectiva, esta investigação intenciona promover a Alfabetização Informacional como fundamento possível para o surgimento de horizontes de conhecimentos que viabilize ascensão socioeconômica e assim fazer dos jovens agentes de sua própria mudança. Após a análise de dados construídos a partir do questionário online, dos registros no diário de pesquisa, relatórios de gestão, reunião pedagógica, algumas deficiências expostas na prática socioeducativa dos ILBJ exigem, a rigor, o reconhecimento da necessidade de que mudanças sejam implementadas através de um modelo teórico-aplicativo que venha a contemplar as expectativas referentes as competências sociodigitais que se busca difundir.

Importante, portanto, se faz conhecer com mais acuidade o nível de conhecimentos prévios dos jovens e as suas necessidades de informacionais e digitais, para assim, determinar os objetivos de formação em ALFIN. Com essas informações disponíveis podemos promover um ajuste da proposta de formação dos jovens que venha a nos garantir melhores resultados. As reuniões pedagógicas realizadas entre gestão/coordenação pedagógica e educadores sociais nos ajuda a desvendar muitas singularidades na formação dos jovens, a exemplo do baixo nível de conhecimentos informáticos quando chegam no ILBJ, mal manuseiam o computador, e mesmo assim se intitulam habilitados, não sabem suas necessidades de informação, saber buscar, analisar, avaliar, armazenar e recuperar então, são aspectos que não constam em seus repertórios. Estas constatações nos mobilizam a pensar um novo e diferenciado modelo que possibilite suprir tais lacunas expostas.

A de se considerar a margem de equívocos apresentados na construção dos dados, a partir das respostas dos inquiridos, embora na aplicação dos questionários estejam acompanhados e orientados por mais de dois educadores nos laboratórios, sabemos do grau de dificuldade que têm no ler, compreender e interpretar, portanto, é bem provável que alguma das respostas tenham sido superlativadas, a exemplo da questão acerca de se considerar competente em informação (81.3%) e em contrapartida ao analisar os blocos de questões percebemos que existe uma margem de resposta que contradiz toda a competência anunciada. Relevante considerar esse aspecto que acredito será ajustada a partir das práticas de Sistematização de Experiências.

Devido a pandemia do covid-19 não pudemos realizar duas etapas da Sistematização de Experiências - SE, assim tivemos que nos utilizar apenas dos questionários relacionados aos anos de 2016-2017-2018-2019, são quatro os questionários utilizados para nos fornecerem uma quantidade de informação bastante significativa para a avaliação acerca da competência informacional adquirida, da metodologia SE aliada a esta proposta de investigação traria ganho inestimável com ênfase no conhecimento de experiências e vivências dos jovens. Observamos que os jovens apesar de estarem todo o tempo conectados eles não têm o conhecimento necessário para se beneficiar das TDIC de modo eficaz, daí a necessidade da Alfabetização Informacional.

Um fato percebido no cotidiano da instituição e ratificado nos questionários online diz respeito ao baixo nível de compreensão leitora, o hábito da leitura não faz parte do repertório dos jovens.

Esta observação nos impôs criar estratégias (que melhoraram significativamente os empréstimos) e deverá vir a incluir ações direcionadas a melhoria dessa condição, assim como, implementar com urgência a reforma da sala de leitura tornando-a mais atrativa e confortável. Entendemos que ler, escrever, compreender o que ler e saber interpretar, é pré-requisito fundamental para entrar nos diferentes níveis da ALFIN. A proposta de Alfabetização Informacional ILBJ do deve levar em conta o perfil do jovem aprendiz da instituição e possibilitar acesso em igualdade de condições visto que a formação destes jovens é um elemento fundante para que possam ultrapassar a exclusão sociodigital, contribuindo para amenizar as desigualdades existentes.

Os resultados expressos na análise dos dados mostraram-nos o quanto é eficaz a adequação dos modelos existentes à realidade e a necessidade dos jovens. Mesmo ajustando verificamos que se faz imprescindível estar sensível ao cotidiano singular dos jovens, no meio do caminho sempre aparecerá uma pedra, um obstáculo. Estes desvios são de grande relevância em qualquer percurso, enfrentá-los e superá-los contribui para construção emancipatória dos sujeitos envolvidos, jovens e educadores. De modo geral os resultados têm sido muito positivo, é evidente o grau de autonomia com que o jovem sai após dez meses no ILBJ, e isto devemos em grande medida as práticas direcionadas a aquisição da competência informacional e sociodigital.

Baseada em nossa experiência prática no cerne desta investigação, podemos afirmar que as três áreas de capacidades dimensão 1 – Informação, Comunicação e Segurança - do DigComp 2.1 selecionadas e adequadas para servirem de indicadores à mensurar nossas práticas de ALFIN, apontam para as competências específicas de cada área de capacidades pertinentes a dimensão 2: 1) Informação - navegação, pesquisa e filtragem da informação, avaliação da informação, armazenamento e recuperação da informação; 2) Comunicação – interação por meio de tecnologias digitais, compartilhamento de informação e conteúdo, engajamento em cidadania online, colaboração por canais digitais, netiqueta, gerenciamento de identidade digital; 3) Segurança – proteção de dispositivos, proteção de dados pessoais e privacidade, proteção da saúde e do bem-estar, proteção do meio ambiente.

As competências acima descritas, servem de pano de fundo para os planos futuros na formação dos educadores sociais e para os jovens, conhecer e se apropriar das dimensões do DigComp 2.1 é pré-requisito para efetivas práticas de ALFIN. Para garantir a eficácia da Alfabetização

Informacional para os jovens temos que rever certos conteúdos e buscar fortalecer a interdisciplinaridade entre eles, considerando suas especificidades de módulo. Os atos formativos do módulo de informática necessita de rigoroso acompanhamento para que não retorne à restrita condição de instrumental. Reforçar em sua malha de conteúdo as habilidades informacionais e digitais indispensáveis na contemporaneidade.

Evidenciamos que as políticas públicas para juventude não atende os anseios natural da idade 14 a 24 anos, as demandas da sociedade digital relacionadas a trabalho principalmente os deixa a margem de qualquer possibilidade de crescimento social e econômico. As competências informacionais desenvolvidas no ILBJ muitas vezes nos dar a impressão que são desnecessárias diante da escassez de oportunidade, embora saibamos que hoje a demanda de empregos exige o uso das TDIC e internet. Considerando que o objetivo é incluir sociodigitalmente, as evidências acerca dos atos formativos em habilidades informacionais se concretizam através da análise dos instrumentos da investigação. O direito à informação, como se pode observar, assim como os demais direitos têm a imperativa necessidade de assegurar a dignidade da pessoa humana em suas diversas dimensões: ontológica, intersubjetiva e histórico-cultural.

8.2. Recomendações

Apresentadas as conclusões do nosso trabalho de investigação, sugerimos algumas de recomendações. A saber,

Readequar os indicadores adaptando-os ao modelo DigComp 2.1 com vista a implantação de um modelo teórico-aplicativo que venha a contemplar a formação em alfabetização informacional e assim contemplar as competências sociodigitais.

A Alfabetização Informacional contribui imenso para o entendimento da dimensão e aparato legal que nos dar a garantia de ter o direito inalienável a informação. Supõe-se, portanto, que o acesso à informação seja esta pública ou não, não se limita a um direito resguardado somente pela Constituição Federal, mas sobretudo, um direito fundamental individual e coletivo que aponta a operacionalizar o exercício pleno de cidadania.

A educação, nesse sentido, em presença às novas demandas sociais e diante de sua dimensão socializadora e política, passa a exercer papel fundante, consente deste modo, que os sujeitos

incorporem novos modos de ver e viver espaços distintos, que se conformam em contínuo processo de transformação, onde a informação e o conhecimento – centrais – impõem ao sujeito o desafio de lidar com uma realidade na qual a aprendizagem e o ensino estão disseminadas por todos os lugares: formais, não formais, informais, físicos e virtuais.

Deste modo, o desafio da educação nos dias que se seguem, consiste na contribuição ao desenvolvimento de sujeitos alfabetizados midiática e informacionalmente, a partir de novas práticas com projeção para que o jovem possa sentir-se suficientemente competente em informação a tal ponto que sua prática contribua para o processo de autonomia, empoderamento e construção da cidadania.

Podemos cumprir a crescente necessidade de uma alfabetização informacional, e ao mesmo tempo, oferecer estratégias de aprendizagens mais complexas e rigorosas que possam vir a permitir o desenvolvimento da competência em informação tão necessária para conviver com as mudanças do século XXI e enfrentamento aos cenários de diferentes desafios que se apresentam.

Afiançar junto a diretoria do ILBJ a proposta formativa de ALFIN com vistas a implementação de medidas que venham a promover em consonância aos atos formativos a inclusão social e laboral dos jovens de modo que estes saiam da instituição habilitados a fazer parte da sociedade da informação.

Dar prosseguimento as formações para os educadores sociais com vista a atualização prático-conceitual de ALFIN, para que possam vir a gerir e ministrar a malha de conteúdos dos módulos tal qual definida nos planejamentos, com vista a contribuir com a superação da lacuna informacional dos jovens.

Com consequência dos resultados desta investigação e a necessidade de garantia por melhores resultados, é recomendado a implantação de processo de avaliação que leve em conta os indicadores baseados no DigComp 2.1 e assim crie-se a cultura de avaliação contínua no âmbito pedagógico e institucional.

8.3. Projeção de estudo

As evidências deixadas por esta investigação sugerem que existe pela frente um caminho ainda extenso a ser cuidado e percorrido. Há um horizonte de possibilidades que se pronuncia a partir das experiências vividas, expandir conhecimento é estar apto a lidar com as demandas surgidas da sociedade digital. Conduzir juventudes não só é uma grande aventura, mas também uma responsabilidade imensa, em particular quando este jovem advém das classes vulnerabilidades, são muitos os aspectos delicados a considerar e dentre eles não permitir que seja-lhes oferecido uma formação que não possibilite sua emancipação.

Dar continuidade a esta investigação se torna imperativo e se constitui um projeto profissional futuro, para tanto, a seguir algumas deliberações precisam ser encaminhadas, a saber,

1. Criar um modelo teórico-aplicativo de ALFIN que possibilite de fato a competência informacional e sociodigital de jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica;
2. Criar mecanismos de regulação do modelo a partir de indicadores DigComp 2.1, tendo em vista a aplicação de todos os níveis de proficiências e dimensões de competência existentes neste modelo;
3. Desenvolver diferentes níveis de avaliação a partir do questionário online existente, em que a Sistematização de Experiências seja a metodologia de condução;
4. Gerir mecanismo de acompanhamento dos jovens após passagem pelo ILBJ com vista a avaliar o impacto e eficácia da proposta formativa.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

BIBLIOGRAFIA

- Aberastury, A.; Knobel, M. (1992). *Adolescência normal*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Abramo, H. W. (1997). Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. (Número especial - Juventude e contemporaneidade), 5(6), 73-90.
- Alheit Peter & Dausien Bettina. (2006) Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa, São Paulo*, v.32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/V7ZBJBjRgcZD976QMNpqpP/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 3 de agosto de 2020.
- Almeida, M^a da Conceição de. (2008) Ecologia da Ciência, ética da diversidade e educação transdisciplinar. In: *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, n. 18, p. 105-113, jul./dez. 2008. Editora UFPR.
- Apostel, L. (1991) Toward the formal study of models in the non-formal sciences. In: *Freudenthal, H. The concept and the role of the model in mathematics and natural and social sciences*. Amsterdam: Dordrecht, p.1-37.
- Araújo, Eliany A. de (1999) Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. *Ci. Inf., Brasília*, v. 29, n. 2, p. 155-167, mai./ago.
- Arroyo, Miguel G. (2012). *Outros sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Association of College and Research Libraries (ALA). (1989) *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. jan.. Disponível em: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> Acesso em: abril de 2018.
- Atlan, H. *Tudo, não, talvez: educação e verdade*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d. (Tradução: Fátima Leal Gaspar e Carlos Gaspar). 231p
- Atlan, Henri. (1994) *Com razão ou sem ela: intercrítica da ciência e do mito*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Baldissera, Adelina. (2001). Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 7(2):5-25, Agosto/2001.
- Barbier, R. (2002) *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora.
- Barros Ricardo Paes de, Henriquese Ricardo, Mendonça Rosane. (2000) *Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável*. Rev. bras. Ci. Soc. 15 (42) •Fev. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/WMrPqbymgm4VjGwZcJjvFkx/?lang=pt>
Acesso em 1 de outubro de 2019.

- Bauman, Zygmunt. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Zygmunt. *La distancia entre pobres y ricos está agrandándose a un ritmo sin precedentes*. [fev. 2014]. Entrevistador: Alfonso Armada Alfarmada. Madrid: Diario ABC, 25 de fevereiro de 2014. Disponível em: <http://www.abc.es/cultura/libros/20140221/abcientrevista-zygunt-bauman-desigualdad-201402211955.HTML>. ACESSO EM: 29 SET. 2019.
- Beaulieu, Micheline. Approaches to user-based studies in information seeking and retrieval: a Sheffield perspective. *Journal of Information Science*, Sheffield, v. 29, n. 4, p. 239-248, Aug. 2003. Disponível em: . Acesso em: 12 de dezembro de 2020.
- Belluzzo, Regina Célia Baptista (2018). *A competência em informação no Brasil: cenários e espectros* / Regina Célia Baptista Belluzzo. – São Paulo: ABECIN Editora.
- Benko, G. *Economia, espaço e globalização: na aurora do século XXI*. São Paulo: Hucitec, 3ª Ed., 2002.
- Bifo, Franco. (2005) *A fábrica da infelicidade*. Rio de Janeiro: DPA.
- Bosi, A. (1996) *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras. Disponível em:<http://www.iphi.org.br/sites/filosofia_brasil/Alfredo_Bosi__Dialética_da_Colonizaçã_o.pdf>. Acesso em: 08 junho 2019.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. (1964) *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2007) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, Maria Alice; CATANI, Afrânio. *Escritos de Educação: Pierre Bourdieu*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes. Cap. II, p. 39-64, 2007
- Bourdieu, P.; Passeron, J. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ Acesso em: 3 de fevereiro de 2020.
- Brasil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm . Acesso em: 3 de fevereiro 2012.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB: Lei nº 9394/96*, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001
- Brasil. *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2003.

- Brasil. [Constituição (1988)]. (2019). *Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]*. — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação.
- BRASIL. Controladora Geral da União. Transparência Pública. Glossário. 2008. Disponível em: <http://www3.transparencia.gov.br/TransparenciaPublica/glossario/index.html> Acesso em: 13 de fevereiro de 2020.
- Brasil. Presidência da República. *Secretaria de Direitos Humanos. Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2013.
- Calaf, Rosa María. (2020) “*Ser críticos con la información nos convierte en ciudadanos libres*”. (2020). BBVA Aprendemos juntos. Disponível em: <https://aprendemosjuntos.elpais.com/especial/ser-criticos-con-la-informacion-nos-convierte-en-ciudadanos-libres-rosa-maria-calaf/> Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.
- Carrano, P. C. R. (2003). *Juventude e cidades educadoras*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Carrano, P. C. R. (2012). *Jovens em tempos de WEB 2.0*. Educar o Olhar. Presença Pedagógica (Minas Gerais), 18 (103).
- Castells, M. *A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- Castells, Manuel (2003). *A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Castells, M. (1999) *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra.
- Castells, Manuel. *A sociedade em rede*. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1, 10ª ed. Tradução: Roneide Venancio Majer. Atualização: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 2007, 698p.
- Castells, Manuel. (2002). *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cerveró, A. C. Alfabetización en información y lectura en los nuevos entornos educativos. In: Simeão, E.; Miranda, A. (Orgs.). *Alfabetização digital e acesso ao conhecimento*. Brasília: UnB/CID, 2006. p.29-40.
- Charlot, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Charlot, Bernard. (2005) *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, Bernard.(2003) O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, p.23-33
- Charlot, Bernard. (Org.). (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.

- Cope, B. Kalantzis, M. (2013) Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. Edited by M. R. Hawkins. New York: Routledge, 2009, p. 105-135. Disponível em: <https://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2019.
- D'Ambrósio, U. (1998) Tempo da Escola e Tempo da Sociedade. In: Serbino, R.V. et al. (orgs) *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp. (Seminários e Debates).
- Deffune, D. Depresbiteris, L. Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões. São Paulo: Senac Editora, 2000. 102p.
- Dallari, Dalmo. *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.
- Declaração Universal Dos Direitos Humanos. *Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948*. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em: 9 de fevereiro de 2020.
- Demo, P. Inclusão digital – cada vez mais no centro da inclusão social. *Inclusão Social. Brasília: IBICT*, n. 1, p. 36-38, 2005.
- Dimoulis, Dimitri; MARTINS, Leonardo. *Teoria geral dos direitos fundamentais*. 4 ed. São Paulo: atlas, 2012, p.40
- Dudziak, Elisabeth Adriana.(2003) Information literacy: princípios filosofia e prática. *Ciencia da Informação, Brasília*, v. 32, n.1, p 23-35./abr, 2003.
- Dudziak, Elisabeth Adriana, (2003) Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ci. Inf., Brasília*, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/xDBTqDKvmcsvMnmwLWprjmG/?lang=pt#> Acesso em: 14 de maio de 2020.
- Dudziak, Elisabeth Adriana. (2001) *A Information literacy e a função educacional das bibliotecas*. 2001. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Elias. Nobert. (1934) *A sociedade dos indivíduos*. Jorge Zahar Editores. Rio de Janeiro, 174p.
- Ferrari, A. (2013) European Commission EUR 26035– Joint Research Centre – Institute for Prospective Technological Studies Title: *DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*.
- Ferrari, A. et al. (2014) DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. *e-Learning Papers*, n. 38,. Disponível em: http://www.academia.edu/7132885/DIGCOMP_a_Framework_for_Developing_and_Understanding_Digital_Competence_in_Europe. Acesso em: 21 de maio, 2021.
- Ferrari, A. (2013) DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Luxembourg: *Publications Office of the European Union*. Disponível em: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf>. Acesso em: 21 de maio, 2021.

- Freire, Paulo. (1987) *Pedagogia do oprimido*. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.[1.ed.1970] [educação como prática da liberdade...1967...]
- Freire, P.(1982) *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 6ª ed.
- Freire, P. (1963) *Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do processo*. Revista de Cultura da Universidade do Recife. Nº 4; Abril-Junho.
- Freire, Valéria & Linhares, Ronaldo N. (2018) *Juventude, Educação, Conhecimento e Competência em Informação: notas para debate*. Disponível em: <http://seminariohispano-brasileiro.org.es/ocs/index.php/viishb/viishbucm/paper/view/451>. Acesso em 12 de janeiro de 2021
- Gardner, Howard.(1995) *Inteligências Múltiplas*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Gasque, Kelley Cristina Gonçalves Dias. (2012) *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*. Brasília: FCI/UnB, 2012. Disponível em: <repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_informacional.pdf>. Acesso em: 27 de abril de 2019.
- Gates, Bill. *A empresa na velocidade do pensamento: com um sistema nervoso digital*. São Paulo: Companhia das Letras. 1999. ING.Top 100 Playstation 2 games.Ign.com. 2011. Disponível em:<http://www.ign.com/top/ps2-games>. Acesso em: 20/11/2014
- Giddens, Anthony. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gohn, Maria Glória.(2014) Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, Lisboa, II série, n. 1, p. 35-50.
- Gohn, Maria Glória.(2009) Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43.
- Gohn, Maria Glória. (2006a) *Educação não-formal na pedagogia social*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 1, 2006a, São Paulo. Anais... São Paulo [s. n.]. p. 1-10.
- Gohn, Maria Glória.(2006b) Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38.
- Gohn, Maria Glória.(2007) *Não-fronteiras: universos da educação não-formal*. São Paulo: Itaú.
- Gómez, María Nélica González de. *Documento técnico. Inclusão Digital e Aprendizagem Informacional. Relatório 2*. Instituto Brasileiro De Informação em Ciência e Tecnologia-Projeto IBICT: UNESCO Abril. 2011
- Google. (2017). *Clear Google Drive space & increase storage*. Disponível em: <<https://support.google.com/drive/answer/6374270?src=soctw>>. Acesso em: 13 Jun. 2021.

- Grizzle, Alton. (2016) *Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias*/Alton Grizzle, Penny Moore, Michael Dezuanni e outros. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 204 p., ilus. ISBN: 978-85-7
- Guerreiro, Evandro Prestes. (2006) *Cidade digital: infoinclusão social em rede*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Guimarães, Nadya. (2004) “Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil”, in Abramo, Helena & Branco, Pedro (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Hargreaves, Andy. (2004) *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na era da insegurança*, de, Editora Artmed.
- Heidegger, Martin, (1987). *La esencia del habla*. In: *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, Martin, (2012). *Ser e Tempo*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. 7 ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista, Ed. Universitária São Francisco.
- Holliday, Oscar Jara. (2006) *Para sistematizar experiências* / Oscar Jara Holliday; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA, 2006. 128 p. ; 24 cm. (Série Monitoramento e Avaliação, 2) Disponível em: <https://docplayer.com.br/24615-Para-sistematizar-experiencias-oscar-jara-holliday.html> Acesso em: 2 de setembro de 2018
- Holliday Oscar Jara. (2011) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. Disponível em: <https://www.kaidara.org/recursos/orientaciones-teorico-practicas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/> Acesso 16 de maio de 2021.
- Iamamoto, Marilda. (2007). *Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social*. São Paulo: Cortez.
- Jara Holliday, Oscar. (2018) *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos* – 1ed. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE, 2018. 258 pp Primera edición, Colombia.
- Jara Holliday, Oscar (2006) *Para sistematizar experiências* / Oscar Jara Holliday; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed., revista. – Brasília: MMA. Disponível em: https://www.mma.gov.br/estruturas/168/_publicacao/168_publicacao30012009115508.pdf Acesso em: 23 de março de 2019.
- Jesus A. F, Pezzato LM, Abrahão AL.(2013) *O uso do diário como ferramenta estratégica da análise institucional para abordar o cotidiano do profissional de saúde: o caso do dom queixote*. In: L’Abbate S, Mourão LC, Pezzato LM. *Análise institucional & saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec; 2013. p. 206-35.
- Josso, M.-C. (2002) *Experiências de vida e formação*. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA.

- Juventudes e Conexões. (2019) *Fundação Telefônica Vivo*; Rede Conhecimento Social; IBOPE Inteligência; 3.ed. --- São Paulo: Fundação Telefônica Vivo.
- Kenski, Vani Moreira. (2007) *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Kenski, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.
- Lafer, Celso. (1991) *A reconstrução dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 406p.
- Lafer, Celso. (2015) *Direitos humanos: um percurso no direito no século XXI*, São Paulo: Atlas, Grupo Gen, v.1.
- Lankshear, C; Knobel, M. (2006) *New Literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press.
- Lankshear, C; Knobel, M. (2015) Aprendizagem social e novas tecnologias. *Comunicação & Educação*. n. 1, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/15274605/Colin_Lankshear_e_Michele_Knobel_Aprendizagem_social_e_novas_tecnologias_entrevista Acesso em: 02 maio 2019.
- Latour, Bruno. (1994). *Jamais fomos modernos*. 2 ed. Tradução de Carlos Irineu Costa. Rio de Janeiro: Ed 34.
- Lemos A.; Costa, L. F. (2005) Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. UFSE, v. 7, n. 3, 2005. Disponível em: < [http://www2.eptic.com.br/arquivos/Revistas/VII, n.3, 2005/AndreLemosLeonardoCosta.pdf](http://www2.eptic.com.br/arquivos/Revistas/VII_n.3_2005/AndreLemosLeonardoCosta.pdf)>. Acesso em: 19.10.2019.
- Lemos, A. (Org). *Cidade digital: portais, inclusão e redes no Brasil*. Salvador: EDUFBA, 2007.
- Lemos, A.; Costa, L. F. (2005) Um modelo de inclusão digital: o caso da cidade de Salvador. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*. Aracaju: *Observatório de Economia e Comunicação (Obscom)* / UFSE, v. 7, n. 3. Disponível em: Acesso em 14 out. 2020.
- Lemos, André. (2008) *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4.ed. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, P. (1998) *A inteligência coletiva*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, Pierre. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Lloyd, A. (2007). "Recasting information literacy as sociocultural practice: Implications for library and information science researchers" *Information Research*, 12(4) paper colis34. [Available at <http://InformationR.net/ir/12-4/colis34.html>] Acesso em: 21 de janeiro de 2020.
- Lloyd, A. (2005) Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal of Documentation*, v. 62, n. 5, p.570-583.

- Lloyd, A. (2010) *Information literacy landscapes: information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Oxford: Chandos.
- Lloret, Caterina (1998): «As outras idades ou as idades do outro». In: Jorge LARROSA e Nuria PÉREZ DE LARA (org.): *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes.
- Lourau, R. (2004) O instituinte contra o instituído. In: ALTOÉ, S. (Org.). René Lourau. *Analista Institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, p. 47-65.
- Lucas, M., & Moreira, A. (2018). *DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores*. Aveiro: UA.
- Manninen, Juha. (2002) *Anders Chydenius and the Origins of World's First Freedom of Information Act*. Disponível em: <https://nsarchive2.gwu.edu/NSAEBB/NSAEBB568-FOIA@250/bullet2.pdf> Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.
- Maturana, Humberto. (1998a) *Emoções e Linguagens na Educação e na Política*. Belo Horizonte, Ed. UFMG.
- Maturana, Humberto. (1998b) *Da Biologia à Psicologia*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Maturana, Humberto & GARCÍA, Francisco J. Varela.(1997) “*De Máquinas e Seres Vivos: autopsie – a organização do vivo*”. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Mcluhan, Herbert Marshal. (1964) *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Rio de Janeiro: Cultrix,
- Melucci, A. (2001): *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Melucci, A. (1997). *Juventude, tempos e movimentos sociais*. Revista Brasileira de Educação – ANPED, n. 5 e 6, p. 05-14.
- Mendel, Toby. (2009) *Liberdade de informação: um estudo de direito comparado* / Tody Mendel. – 2.ed. – Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158450_por Acesso em: 2 de fevereiro de 2020.
- Meneses, Ramiro Délio Borges de. (2013) *A desconstrução em Jacques Derrida: o que é e o que não é pela estratégia*. Universitas Philosophica 60, año 30: 177-204 enero-junio 2013, Bogotá, Colombia – ISSN 0120-5323 Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v30n60/v30n60a09.pdf> Acesso 27 de abril de 2019.
- Minayo M. S. C. & O. Sanches (1993) Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? In: *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?lang=pt> Acesso em 12 de maio de 2021

- Ministério Da Educação Do Brasil. *Base Nacional Comum Curricular*. (2017) Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 9 de junho de 2021.
- Moraes, M^a. Cândida. (2016) *Saberes para uma cidadania planetária*. Disponível em: <http://aprece.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Cidadania-Planet%C3%A1ria.pdf> Acesso em: 6 de novembro de 2019.
- Moreira, I. de C. (2006) A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. *Revista Inclusão Social*. Brasília: IBICT, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1512/1707> Acesso em 02 de outubro de 2020.
- Morin, Edgar. (2003) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin Edgar. (1993). *Meus demônios*. São Paulo: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar. (2011) *Rumo ao abismo: ensaios sobre o destino da humanidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar. (2008) *O Método vol. 3 – o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Morin, Edgar. (2011) *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina.
- Morin, E., Ciurana, E., Motta, R. (2003) *Educar na era planetária*. O pensamento complexo como método da aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- Nörnberg Marta (2016). Quando educas, estás cuidando das formas da ética do cuidado na instituição educativa In: *O sensível e sensibilidade na pesquisa em educação / organizado por Débora Alves Feitosa... [et al.]*. – Cruz das Almas/BA : UFRB, 2016. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br> Acesso em: 21 de junho de 2020.
- Papert, S. (1994) *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Pelbart, Peter Pál. Mutações contemporâneas. *Revista Cinética, Cinema e Crítica*. Disponível em: http://www.revistacinetica.com.br/cep/peter_pal.htm Acesso em: 22 de fevereiro de 2020
- Pensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, MCB. University Press, v.9, n.5.
- Plano Nacional De Educação Em Direitos Humanos / *Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos*. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- PNAS – (2013) *Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo: Diretrizes e eixos operativos para o SINASE*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República - SDH/PR. Brasília.

- Pozo, I. J. (2007) *Aprendizes e Mestres - a Nova Cultura da Aprendizagem*. Trad. Ernani Rosa. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- Pozo, J. I. (2001) *Humana mente: el mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (2002) *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Pozo, J. I. (2003) *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I.; Pérez Echeverría, M. P. (2001) As concepções dos professores sobre a aprendizagem: rumo a uma nova cultura educacional. *Pátio – Revista Pedagógica*, n. 16, p. 19-23.
- Pozo, J. I. Postigo, Y. (2000) *Los procedimientos como contenidos escolares: uso estratégico de la información*. Barcelona: Edebé.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, Sept./Oct.
- Orme, Bill. (2017) *Access to Information: Lessons from Latin America*. Publicado em 2017 por la Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Oficina de UNESCO en Montevideo. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249837_spa Acesso em: 12 de janeiro de 2020.
- REYMOND, Manuela du Bois. (2003) *Une étude sur les liens entre l'éducation formelle et l'éducation non formelle*. Conseil de l'Europe.
- Santaella, L. (2003) *Cultura das mídias*. 4a. ed. São Paulo: Experimento, 1992 [2003a].
- Santaella, L. (2001) *Culturas e artes do pós-humano: Da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus.
- Santos, Boaventura de Souza. (2006) A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, p. 279-316.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2014) *A cor do tempo quando foge: uma história do presente: crônicas 1986-2013*. 1. Ed. São Paulo, Cortez.
- Santos, Milton. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. 6ª Edição. Rio de Janeiro e São Paulo: Editora Record, 2001.
- Santos, Molina E Guimarães (2017) Direito de acesso à informação: uma análise a partir das realidades espanhola e brasileira. *Inf. & Soc.: Est.*, João Pessoa, v.27, n.2, p. 49-62, maio/ago. 2017 Disponível em: <https://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/57212> Acesso em: 14 de fevereiro de 2020.
- Sass, Odair. (2012). Sobre os conceitos de censo e amostragem em educação, no Brasil, In: *Estatística e Sociedade*, Porto Alegre, p.128-141, n.2 nov. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/estatisticaesociedade/article/view/34902/23645> Acesso 2 de maio de 2021

Sawaia, Bader (1999) (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.

Silva. João Ricardo Anastácio da Silva, Choucino. Camila Capelo, Machado. Sarah Cachioni Duarte Machado. (2018). *A falta de conhecimento da população em relação aos seus direitos e a inclusão do direito constitucional nas escolas*. Disponível em: https://camilachoucino.jusbrasil.com.br/artigos/771965454/a-falta-de-conhecimento-da-populacao-em-relacao-aos-seus-direitos-e-a-inclusao-do-direito-constitucional-nas-escolas#_Toc20323030 Acesso em 2 de maio de 2021.

Silva Junior, S.D. and Costa, F. J. (2014) Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion. *PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out. 2014.

Silva T. E. Tomaél, Maria Inês. (2012). *Política de Informação: tendências internacionais*. Disponível em: <http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xenancib/paper/view/3257/2383> Acesso em 3 de setembro de 2020.

Silveira, S. A. (2001) *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

Souza, H. (1996). *Ética e cidadania*. São Paulo: Moderna.

SOUZA, Jessé. 2003. “(Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? *Lua Nova*, n. 59, pp. 51-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/p4F65RZgPJHSGXn4BTkvPyr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 13 de abril de 2019.

Sociedade da Informação no Brasil: livro verde. (2002) Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: http://www.socinfo.org.br/livro_verde/download.htm. Acesso em: 16 abr.

Sorj, Bernardo e Guedes. Luís Eduardo. (2005) *Exclusão Digital: Problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas*. *Novos Estudos*, n 101, 72 Julho 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/nec/n72/a06n72.pdf> Acesso em: 10 de julho de 2019.

Souza, V. R. C. de. (2012). O acesso à informação na legislação brasileira. *Rev. SJRJ*, Rio de Janeiro, v.19, n.33, p. 161-181, abril/2012.

Targino, M. das G. (1991) Biblioteconomia, Informação e Cidadania. *Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG*, Belo Horizonte. v. 20, n. 2, p.149-160. Disponível em: <http://revista.crb8.org.br/> Acesso em 3 de setembro de 2020.

Targino, M. das G; TORRES, N. H.; ALVES, C. A. (2012) Informação e cidadania: relação construída via biblioterapia no âmbito da biblioteca pública. *CRB-8 Digital*, v. 5, n. 2,

- 2012, p. 33-40. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/10106> Acesso em: 3 de setembro de 2020.
- The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-93.
- Thurstone, L. L. (1928) Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology* 33: 529-554. Disponível em: <https://www.brocku.ca/MeadProject/Thurstone/Thurstone_1928a.html>. Acesso em: 23 julho 2018.
- Timmers, C., & Veldkamp, B. (2011). Attention paid to feedback provided by a computer-based assessment for learning on information literacy. *Computers & Education*, 56 (3), 923-930.
- Toffler, Alvin. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Touraine, A. (1992). *Beyond social movements*. *Theory, Culture, and Society*, 9: 125-145.
- Trilla, Jaume B. (1998) La educación no formal y la ciudad educadora. In: CASANOVA, Hugo; Lozano, Claudio (Ed.) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. p. 16-42. TRILLA, Jaume B. Aprender, lo que se dice aprender: una teoría alfabética de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Tuamkus, K. (2012). Information Literacy instruction in Thai Higher Education. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Integrated Information (IC-NINFO 2012)*, Budapest, Hungary, p. 146 a 150.
- Unesco. (2016) *Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país*. – Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. 138 p., ilus.
- Unesco. (2016). *Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional (AMI): disposição e competências do país*. Brasília: UNESCO, Cetic.br, 2016. Disponível em: <https://portolivre.fiocruz.br/marco-de-avalia%C3%A7%C3%A3o-global-da-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-midi%C3%A1tica-e-informacional-ami-disposi%C3%A7%C3%A3o-e-compet%C3%Aancias> . Acesso em 22 jan. 2020.
- Vygotsky, L. S. (1996) *Obras escogidas: psicología infantil*. Tomo IV. Tradução Lydia Kuper. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2001) *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Weiler, A. (2005). Information-seeking behavior in Generation y students: motivation, critical thinking, and learning theory. *The Journal of Academic Librarianship*, 31 (1), 46-53.
- Wilson, C. et al. *Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores*. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ima-ges/0022/002204/220418por.pdf> Acesso em: 25 jan. 2020

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Informações Gerais, palavras-chave: ‘Informação’ e ‘Cidadania’	48
Tabela 2- Informações Gerais, palavras-chave: ‘Informação’ e ‘Jovem’	48
Tabela 3- Base de Dados Web of Science	52
Tabela 4- Base de Dados Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações BBTD	52
Tabela 5- Base de Dados Portal de Periódicos CAPES	53
Tabela 6- Base de Dados Google Acadêmico	55
Tabela 7- Base de dados SciELO	55
Tabela 8- Base de Dados REDALYC (Brasil e Espanha)	56
Tabela 9- Base de Dados Web of Science	57
Tabela 10- Base de Dados Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações -BBTD	57
Tabela 11- Base de Dados Portal de Periódico CAPES	58
Tabela 12- Base de Dados Google Acadêmico	59
Tabela 13- Base de dados SciELO	59
Tabela 14- Base de dados Redalyc	59
Tabela 15- Hábito de leitura	70
Tabela 16- Desenvolvimento do conceito de ALFIN na América Latina	88
Tabela 17- Autores espanhóis e suas definições de ALFIN	89
Tabela 18- Declarações ALFIN	95
Tabela 19- Estágios de Desenvolvimento de Habilidades Informacionais	110
Tabela 20- Modelo de Desenvolvimento de Habilidades Informacionais – 8WS	111
Tabela 21- Modelo Kuhlthau de processo de busca por informação	111
Tabela 22 - Etapas e Subetapas do Modelo de Gavilán	113
Tabela 23- Modelo de Competências Informacionais	115
Tabela 24- Fragilidade na competência informacional adquirida	116
Tabela 25- Modelo de inclusão digital e informacional voltado para a saúde (Ideias) .	118
Tabela 26- Indicadores de inclusão digital e informacional orientado à saúde. Modelo Ideias	119
Tabela 27- Etapas de formação em competência informacional Cuevas Cervero	121
Tabela 28- Condições que consideram importante para obterem um emprego	146
Tabela 29- Tabela evolutiva do projeto Institucional-Pedagógico do projeto Conectando com a Vida	200
Tabela 30- Dados comparativos de 2007 a 2019	202
Tabela 31- Perfil dos adolescentes e jovens de 2012 a 2014	208
Tabela 32- Número de jovens matriculados no ILBJ e respondentes do questionário online	215
Tabela 33- Adaptação de indicadores DigComp para inclusão digital e informacional para jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica	220
Tabela 34- Características dos Sujeitos da Investigação	223
Tabela 35- A percepção do jovem sobre o Instituto Luciano Barreto Júnior	226
Tabela 36- Aspectos de melhoria no processo de aprendizagens	227
Tabela 37- Planejamento do módulo de informática de 2011	236
Tabela 38- Dimensões Projeto piloto de ALFIN do ILBJ	239
Tabela 39- Planejamento da unidade específica de ALFIN (2021)	241
Tabela 40- Inclusão na Rede	241
Tabela 41- Segurança na Internet, situações vivenciadas	247
Tabela 42- Frequência de leitura acesso a Biblioteca	249
Tabela 43- Percentual de empréstimos anos de 2016 a 2019	250

Tabela 44- Aprendizagem II.....	252
Tabela 45– Aprendizagem 2 – Competência em informação.....	253
Tabela 46– Acesso às informações públicas	255
Tabela 47– Acesso às informações públicas	256
Tabela 48– Política, Cidadania e Direitos Humanos e democracia.....	261
Tabela 49– Política, Cidadania, direitos deveres.....	264
Tabela 50– Política, Cidadania, nível de uso das redes sociais	266
Tabela 51- Segurança na Internet	269
Tabela 52– Segurança na Internet – 2	272
Tabela 53– Segurança na Internet - 3	274

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Ciclo da Competência em Informação.....	66
Figura 2- Motivos para participar dos atos formativos do ILBJ.....	68
Figura 3- Diferentes tipos de inclusão.....	73
Figura 4- Concepções de Alfabetização Informacional baseada em Uribe(2013).....	75
Figura 5- Estudos de Bruce (2000).....	81
Figura 6- Sete Faces da CoInfo e as Seis Facetas do ensino da Competência em Informação.....	82
Figura 7- Marco Teórico Evolutivo (1) “Information Literacy”.....	84
Figura 8- Marco Teórico Evolutivo (2) ‘Information Literacy’.....	86
Figura 9- Marco Evolutivo da Information Literacy do Brasil.....	91
Figura 10- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS.....	94
Figura 11- A ecologia da AMI: noções de AMI.....	102
Figura 12- Esquema do Modelo de Gavilán.....	112
Figura 13- Alfabetização Midiática Informacional: uma proposta.....	122
Figura 14- A unificação das noções de Alfabetização.....	123
Figura 15- As cinco Dimensões do DigComp.....	127
Figura 16- Áreas de Competências DigComp 2.1 e Níveis de Proficiência.....	128
Figura 17- Domicílios com acesso à internet.....	133
Figura 18- Domicílios com computador.....	134
Figura 19- Panorama geral de Usuário de Internet.....	135
Figura 20- Taxa de Desemprego por faixa etária.....	148
Figura 21- Total de matrículas na Educação básica.....	166
Figura 22- Competências para a Comunicação da Informação.....	179
Figura 23- Temas Transversais na Educação Brasileira.....	181
Figura 24- Organograma do modelo administrativo.....	191
Figura 25- Fases Evolutivas do Projeto Conectando com a Vida.....	199
Figura 26- Áreas de capacidades selecionados para investigação.....	218
Figura 27- Há aparelhos (notebook, tablet, celular, etc.) que possam ter conexão com a internet?.....	228
Figura 28- Em qual local você conecta-se com a Internet?.....	229
Figura 29- Especifique com quais aparelhos digitais você mais tem acesso à informação na internet.....	230
Figura 30- Identifique qual o tipo de informação você mais se interessa na internet. .	231
Figura 31- Especifique com que frequência utiliza a Internet para buscar informações.	232
Figura 32- Caso utilize redes sociais, quanto tempo dedica ao dia para o acesso?.....	233
Figura 34- Fluxo dos módulos, projeto Conectando com a Vida.....	238
Figura 35- Adequação da SE às reuniões pedagógicas, 2020.....	243
Figura 36- Relação com o saber, e o desejo e aprender.....	245
Figura 37- Sala de Leitura, Sistema de Gestão Acadêmico, 2020.....	250
Figura 40- Distribuição do Atendimento Psicossocial em 2019.....	257

SIGLAS E ACRÔNIMOS

- UCM** – Universidade Complutense de Madrid
- ILBJ** – Instituto Luciano Barreto Júnior
- ALFIN** – Alfabetização Informacional
- CI** - Ciência da Informação
- OCDE** - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PISA** - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- TDIC** – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- CGI.br** - Comitê Gestor da Internet no Brasil
- Cetic.br** - Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação do Brasil
- NIC.br** - Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
- AMI** - Alfabetização Midiática Informacional
- CoInfo** – Competência em Informação
- SE** – Sistematização de Experiências
- SPSS** - Statistical Package for Social Sciences
- UnB** - Universidade de Brasília
- DigComp 2.1** - Quadro Europeu de Competências Digitais para Cidadãos
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- BDTD** - Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
- REDALYC** – Rede de Revistas Científicas da América Latina e Caribe, Espanha e Portugal
- IAP** - Investigação Ação Participante
- ALA** - American Library Association
- AASL** - American Association of School Librarians
- CRAI** - Centro de Recursos para Aprendizagem e Investigação
- IFLA** - The International Federation of Library Associations and Institutions
- ACRL** - *The Association of College and Research Libraries*
- UNESCO** - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
- ODS** - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

UTI - União Internacional de Telecomunicações

OSLA - Ontario School Library Association Information Studies

MIL - Global Media and Information Literacy

JRD - Joint Research Center

LAI - Lei de Acesso à Informação Pública

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação

PROINFO - Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras

ACERP - Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto

PBLE - Programa Banda Larga na Escola

PNLL - Plano Nacional do Livro e Leitura

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

SECIS - Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social

PIS - Programa de Integração Social

COFINS - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social

PROUCA - Programa Um Computador por Aluno

OLPC - One Laptop Per Child

ONID - Observatório Nacional de Inclusão Digital

IPSO - Instituto de Pesquisas e Projetos Sociais e Tecnológicos

FUST - Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações

ANATEL - Agencia Nacional de Telecomunicações

PNBL - Programa Nacional de Banda Larga

FACED - Faculdade de Educação da Bahia

TD - Projeto Tabuleiro Digital

GEC - Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias

OSC - Organização da Sociedade Civil

ONG - Organização da Sociedade Civil

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MROSC - Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil

OSCIP - Sociedade Civil de Interesse Público

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LTAIP - Lei de Transparência, Acesso à Informação Pública e Boa Governança

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

ISO - International Organization for Standardization

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

MEC - Ministério da Educação

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

CUFA – Central Única das Favelas

JCPM – Instituto Carlos Paes Mendonça

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

CONANDA - Conselho Nacional da Criança e do Adolescente

CMDCA - Conselho Municipal dos Direitos da Criança do Adolescente

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

CDI - Comitê para a Democratização da Informática

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ADH - Atlas de Desenvolvimento Humano

IVS - Índice de Vulnerabilidades Social

IMDS - Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social

IDEIAS - Indicadores de inclusão digital e informacional orientado a salud

CT - Cidadania e Trabalho

DRCC - Delegacia de Repressão a Crimes Cibernéticos

FEBAB - Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários

SNBP - Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas

SGA - Sistema de Gestão Acadêmico

TRE - Tribunal Regional Eleitoral

1. Dados pessoais

1. Nome completo *

2. Endereço *

3. Cidade e Bairro *

4. idade

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

5. Telefone (Contato)

2. Sobre o Jovem

6. Qual seu Gênero

Feminino

Masculino

Outros

7. Estado civil?

Solteira/o

Casada/o

Companheira/o

Separada/o ou divorciada/o

Viúva/o

8. Você se considera?

Indígena

Negro/a

Pardo/moreno/a

Oriental

Branco/a

Outra

Não opinou

9. Escolaridade:

Fundamental

Cursando Ensino Médio

Ensino Médio Completo

10. 1º ano - Fundamental
2º ano - Fundamental
3º ano - Fundamental
4º ano - Fundamental
5º ano - Fundamental
6º ano - Fundamental
7º ano - Fundamental
8º ano - Fundamental
9º ano - Fundamental
1º ano - Médio
2º ano - Médio
3º ano - Médio
Supletivo Fundamental
Supletivo Médio
EJAEF - Fundamental (Equivalência do 2º e 3º Ano)
EJAEF - Fundamental (Equivalência do 4º e 5º Ano)
EJAEF - Fundamental (Equivalência do 6º e 7º Ano)
EJAEF - Fundamental (Equivalência do 8º e 9º Ano)
EJAEM - Médio (1º Ano)
EJAEM - Médio (2º Ano)
EJAEM - Médio (3º Ano)
Ensino Médio Completo

11. Característica religiosa

Sim

Não

12. Se sim,

Evangélico

Católico

Umbanda

Candomblé

Espírita

Outros

13. Com que frequência você assiste aos cultos de sua religião?

1 vez por semana

2 vezes por semana

Às vezes

Quando sente necessidade

14. Características econômicas

0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou +

TV preto e branco

TV colorida

Rádio

Banheiro(s)

Quarto(s)

Automóvel

Empregada mensalista

Máquina de lavar
Tanquinho
Secadora
Videocassete/DVD
Geladeira
Freezer (aparelho independente/parte geladeira duplex)
Aspirador de pó
Computador
Impressora
Celular
Forno de Microondas
CD Player

15. Grau de Instrução de seu pai:

Analfabeto
Ensino fundamental Incompleto
Ensino Fundamental Completo
Ensino Médio Incompleto
Ensino Médio Completo
Curso Profissionalizante
Ensino Superior Incompleto
Ensino Superior Completo
Pós-Graduação
Não opinou/não lembra(sabe)

16. Grau de Instrução de sua mãe:

Analfabeto
Ensino fundamental Incompleto
Ensino Fundamental Completo
Ensino Médio Incompleto
Ensino Médio Completo
Curso Profissionalizante
Ensino Superior Incompleto
Ensino Superior Completo
Pós-Graduação
Não opinou/não lembra(sabe)

17. Qual o atual trabalho de seu pai?

Indústria
Comércio
Construção Civil
Prestação de serviço
Autônomo
Agricultura
Doméstico
Aposentado
Saúde
Funcionário Público

Não Trabalha
Não conheço
Outros

18. Qual o atual trabalho de sua mãe?

Comércio
Construção Civil
Prestação de serviço
Autônomo
Agricultura
Doméstico
Aposentado
Saúde
Funcionário Público
Não Trabalha
Não conheço
Outros

19. Renda familiar *

A - Acima 20 SM - Mais que R\$ 19.080
B - 10 a 20 SM - De R\$ 9.540 a R\$ 19.080
C - 4 a 10 SM - De R\$ 3.816 a R\$ 9.540
D - 2 a 4 SM - De R\$ 1.908 a R\$ 3.816
E - 0 Até 2 SM - Até 1.908

3. Sobre domicílio (Casa/lar ou apartamento)

20. Sua Residência está Localizada?

Capital (Aracaju)
Outro Município

21. Tipo de residência?

Própria
Alugada
Financiada
Emprestada
Ocupação
Não sabe

22. Número de pessoas que moram na sua casa?

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10

- 11
- 12
- 13
- 14
- 15 ou mais

23. Quem são as pessoas que moram com você?

- Pai
- Padrasto
- Mãe
- Madrasta
- Avós
- Irmãos/irmãs
- Filho(s)/Filha(s)
- Marido - Esposa/Companheiro
- Tio(s) / Tia(s)
- Empregado(s) domésticos
- Pessoa que não é (são) da família

24. Quantas pessoas dividem com você o mesmo quarto?

- Nenhuma
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 ou mais
- Mora sozinho
- Não durmo no quarto

25. Quem contribui para renda familiar?

- Você
- Seu pai
- Sua mãe
- Os dois pai/mãe
- Algum irmão ou irmã
- Outro familiar
- Marido/Esposa/Companheiro
- Você e Companheiro
- Programa Social
- Bolsa de estudos
- Outra fonte de renda
- Não sabe

26. Distribuição das tarefas domésticas

- Consertos na casa
- Compras
- Pagamentos das contas Água/Luz/Telefone etc.
- Cuidar das crianças
- Cuidar dos idosos

Cuidar de animais
Cuidar da plantação
Tarefas domésticas

4. Sobre Trabalho

27. Você trabalha
Sim
Não

28. Se trabalha: Função ou cargo atual que exerce

29. Quanto tempo você trabalha na sua função atual?
Não trabalho
Menos de 1 ano
Entre 1 e 2 anos
Entre 3 e 5 anos
Entre 6 e 8 anos
mais de 9 anos

30. Faixa Salarial
Não trabalho
Até 01 salário mínimo
01 ou 03 salários mínimos
04 ou 05 salários mínimos

31. Qualidades importantes para conseguir emprego
Nível de escolaridade
Experiência
Recomendação de pessoas influentes
Nível de especialização
Aparência
Idade
Outros

32. Qualidades importantes para conseguir emprego
Nível de escolaridade
Experiência
Recomendação de pessoas influentes
Nível de especialização
Aparência
Idade
Outros

33. Qualidades importantes para conseguir emprego
Nível de escolaridade
Experiência
Recomendação de pessoas influentes
Nível de especialização
Aparência

Idade
Outros

34. Meio pelo qual conseguiu o emprego atual

Não estou trabalhando

ILBJ

Classificados de jornais

Agência de empregos

Amigos e conhecidos

Familiares

Escola

Outros meios

35. Qual ou quais meios de transporte você usa para ir de sua casa para o ILBJ?

Automóvel

Transporte escolar

Ônibus

Van/Lotação

Bicicleta

Moto

Animal ou veículo de tração animal

A pé ou outros meios de transporte

Não sabe / Não opinou

36. Quanto tempo em média você leva para ir de sua casa para o ILBJ?

Até 30 minutos

De 30 minutos até 1 hora

De 1 hora até 2 horas

mais de 2 horas

Não sabe/não opinou

5. Grau de satisfação com a vida que leva

37. Escolha um grau de satisfação para cada item

Muito Satisfeito | Satisfeito | Parcialmente Satisfeito | Muito Insatisfeito | Parcialmente Insatisfeito

Estudos

Trabalho

Relações

amorosas

Situação dos

país

Governo

Saúde

Modo como

se diverte

Segurança

Aparência

Amigos
Família
Outros

38. Justifique sua resposta em relação ao seu grau de satisfação com a vida que leva:

6. Lazer

39. Lazer em casa: 1ª Opção

Ouvir música
Dormir, descansar
Dançar
Cozinhar
Brincar
Fazer limpeza da casa
Namorar
Estudar
Ler livros
Ler revistas
Ler Jornais
Ler quadrinhos
Usar computador
Jogar videogames
Assistir à TV
Beber
Qualquer coisa
Não fazer nada
Conversa com os pais
Outros

40. Lazer em casa: 2ª Opção

Ouvir música
Dormir, descansar
Dançar
Cozinhar
Brincar
Fazer limpeza da casa
Namorar
Estudar
Ler livros
Ler revistas
Ler Jornais
Ler quadrinhos
Usar computador
Jogar videogames
Assistir à TV
Beber
Qualquer coisa
Não fazer nada

Conversa com os pais
Outros

41. Lazer em casa: 3ª Opção

Ouvir música
Dormir, descansar
Dançar
Cozinhar
Brincar
Fazer limpeza da casa
Namorar
Estudar
Ler livros
Ler revistas
Ler Jornais
Ler quadrinhos
Usar computador
Jogar videogames
Assistir à TV
Beber
Qualquer coisa
Não fazer nada
Conversa com os pais
Outros

42. Programas de Televisão: 1ª Opção

Noticiários(Jornais)
Desenho animados
Programas humorísticos
Documentários
Esportes
Novelas
Programas sobre crimes
Programas de entrevistas
Reality Shows(Big Brothers/A Fazenda)
Filmes
Série/Minisséries
Programas Educativos
Programas religiosos
Outros

43. Programas de Televisão: 2ª Opção

Noticiários(Jornais)
Desenho animados
Programas humorísticos
Documentários
Esportes
Novelas
Programas sobre crimes

Programas de entrevistas
Reality Shows(Big Brothers/A Fazenda)
Filmes
Série/Minisséries
Programas Educativos
Programas religiosos
Outros

44. Programas de Televisão: 3ª Opção

Noticiários(Jornais)
Desenho animados
Programas humorísticos
Documentários
Esportes
Novelas
Programas sobre crimes
Programas de entrevistas
Reality Shows(Big Brothers/A Fazenda)
Filmes
Série/Minisséries
Programas Educativos
Programas religiosos
Outros

45. Frequência com que costuma ler:

Sempre | Quase sempre | Muito | Às vezes Nunca
Livros
Revistas
Quadrinhos
Jornais

46. Gênero musical - 1ª Opção

Sertanejo
Funk
Romântico
Rock
Samba
Clássica
Pagode
Evangélica
MPB
Brega
Gospel
Arrocha
Hip Hop
Tecno
Axé
Forró
Internacional
Religiosa

Reggae
Outros

47. Gênero musical - 2ª Opção

Sertanejo
Funk
Romântico
Rock
Samba
Clássica
Pagode
Evangélica
MPB
Brega
Gospel
Arrocha
Hip Hop
Tecno
Axé
Forró
Internacional
Religiosa
Reggae
Outros

48. Gênero musical - 3ª Opção

Sertanejo
Funk
Romântico
Rock
Samba
Clássica
Pagode
Evangélica
MPB
Brega
Gospel
Arrocha
Hip Hop
Tecno
Axé
Forró
Internacional
Religiosa
Reggae
Outros

49. Atividades fora de casa - 1ª Opção

Reunião com amigos
Namorar

Ir à praia
Viajar
Praticar esportes
Ir a bares
Dançar
Ir à shows de músicas
Ir à teatro
Ir a jogos de futebol
Ir ao Cinema
Fazer compras
Ir à cidade
Ir ao sítio
Ir a Lan house
Ir ao Parque
Ir ao clube
Ir a Biblioteca
Ir à Igreja
Jogar Fliperama
Ir a livrarias
Ir ao Shopping
Ir à feira
Caminhar pelas ruas
Ir à festa
Ir à Museus
Ir a restaurantes
Outros

50. Atividades fora de casa - 2ª Opção

Reunião com amigos
Namorar
Ir à praia
Viajar
Praticar esportes
Ir a bares
Dançar
Ir à shows de músicas
Ir à teatro
Ir a jogos de futebol
Ir ao Cinema
Fazer compras
Ir à cidade
Ir ao sítio
Ir a Lan house
Ir ao Parque
Ir ao clube
Ir a Biblioteca
Ir à Igreja
Jogar Fliperama
Ir a livrarias
Ir ao Shopping

Ir à feira
Caminhar pelas ruas
Ir à festa
Ir à Museus
Ir a restaurantes
Outros

51. Atividades fora de casa - 3ª Opção

Reunião com amigos
Namorar
Ir à praia
Viajar
Praticar esportes
Ir a bares
Dançar
Ir à shows de músicas
Ir à teatro
Ir a jogos de futebol
Ir ao Cinema
Fazer compras
Ir à cidade
Ir ao sítio
Ir a Lan house
Ir ao Parque
Ir ao clube
Ir a Biblioteca
Ir à Igreja
Jogar Fliperama
Ir a livrarias
Ir ao Shopping
Ir à feira
Caminhar pelas ruas
Ir à festa
Ir à Museus
Ir a restaurantes
Outros

52. Local onde costuma se reunir com os amigos - 1ª Opção

Na própria casa
Parque
Quadras
Escola
Clube
Bar
Praça
Cinema
Shopping
Igreja
Centro cidade
ILBJ

Casa de amigos
Rua
Não se reúnem
Não tem amigos

53. Local onde costuma se reunir com os amigos - 2ª Opção

Na própria casa
Parque
Quadras
Escola
Clube
Bar
Praça
Cinema
Shopping
Igreja
Centro cidade
Casa de amigos
Rua
Não se reúnem
Não tem amigos

54. Local onde costuma se reunir com os amigos - 3ª Opção

Na própria casa
Parque
Quadras
Escola
Clube
Bar
Praça
Cinema
Shopping
Igreja
Centro cidade
Casa de amigos
Rua
Não se reúnem
Não tem amigos

7. Sobre o ILBJ

55. Sobre a estrutura física do ILBJ

Ótimo | Muito Bom | Bom | Regular | Péssimo

Laboratórios

Espaços de Convivência

Auditório

Sala de Leitura

Higiene e limpeza

Salas de aula

Recepção

56. Nível de conhecimento das atividades do Instituto

Sim | Não

Palestras

Oficinas

Exposições

Lançamento de Livros

Projetos

Visitas externas

Sarau

Cine ILBJ

Outros

57. Avalie a equipe de colaboradores do ILBJ

Ótimo | Muito bom | Bom | Regular | Péssimo

Gerência

Coordenação pedagógica

Coordenação Psicossocial

Assessoria de Comunicação

Administrativo

Recepção

Assistente da Sala de leitura

Serviços Gerais

58. Como conheceu o Projeto Conectando com a Vida?

Através de amigos

Através de familiares

Através dos meios de comunicação

Através de vizinhos

Através da escola

Outros

59. Razões para participar do Projeto Conectando com a Vida - 1ª Opção

Preparação para o trabalho

Ampliar conhecimentos

Fazer amigos

Lazer

Usar Internet

Aprender usar o computador

Paquerar a(o)s menino(a)s

Arranjar emprego

Estimulado pelos pais

Porque tem boa estrutura física

Por causa das oficinas

Porque meu melhor amigo participa

Atividades escolar complementar

60. Razões para participar do Projeto Conectando com a Vida - 2ª Opção

Preparação para o trabalho

Ampliar conhecimentos
Fazer amigos
Lazer
Usar Internet
Aprender usar o computador
Paquerar a(o)s menino(a)s
Arranjar emprego
Estimulado pelos pais
Porque tem boa estrutura física
Por causa das oficinas
Porque meu melhor amigo participa
Atividades escolar complementar

61. Razões para participar do Projeto Conectando com a Vida - 3ª Opção

Preparação para o trabalho
Ampliar conhecimentos
Fazer amigos
Lazer
Usar Internet
Aprender usar o computador
Paquerar a(o)s menino(a)s
Arranjar emprego
Estimulado pelos pais
Porque tem boa estrutura física
Por causa das oficinas
Porque meu melhor amigo participa
Atividades escolar complementar

62. Marque os Módulos por ordem de preferência

1ª | 2ª | 3ª | 4ª

Português
Matemática
Cidadania e Trabalho
Informática Básica

63. Em algum momento, antes de participar do Projeto Conectando com a Vida teve contato com o computador?

Sim

Não

64. Avalie a equipe de colaboradores do ILBJ

Muito bom | Bom | Pouco | Nenhum

Facilidade de acesso
Facilidade de uso
Utilidade de resultados
Rapidez de acesso
Dificuldade de acesso
Dificuldade de uso
Inutilidade dos resultados
Lentidão no acesso

65. Expresse sua opinião a respeito do papel da informática em nossa sociedade

Não é importante

É algo importante

É muito importante

66. Além desses Módulos oferecidos pelo projeto Conectando com a Vida que outros você gostaria que o ILBJ oferecesse?

Esporte

Música

Artesanato

Dança

História

Química

Física

Biologia

67. Acha que é positivo participar do projeto?

Sim

Não

Não sei

68. Conteúdo e carga horária de Português

Suficiente

Deve ser maior

Deve ser menor

Não sabe

69. Conteúdo e carga horária de Matemática

Suficiente

Deve ser maior

Deve ser menor

Não sabe

70. Conteúdo e carga horária de Cidadania e Trabalho

Suficiente

Deve ser maior

Deve ser menor

Não sabe

71. Conteúdo e carga horária de Informática

Suficiente

Deve ser maior

Deve ser menor

Não sabe

8. Contribuições do Projeto Conectando em sua vida

72. que melhorou em você, com a participação no projeto?

Melhorou muito | Melhorou pouco | Não melhorou | Não sei | Sem resposta

Rendimento
escolar
Relação com os
amigos
Rendimento no
trabalho
Relação com os
Pais

73. No projeto o que facilita ou dificulta a aprendizagem

Facilita | Dificulta | Não sei
Organização do curso
Duração do curso
Horário das aulas
Conteúdo dos módulos
Correlação entre conteúdos dos módulos
Tempo para desenvolver os projetos
Relacionamentos com os educadores
Estrutura física
Recursos didático-humanos
Recursos tecnológicos
Interesse pessoal

74. O que aprendeu e/ou melhorou durante o curso?

Aprendi | Melhorou muito | Melhorou pouco | Não melhorou | Não aprendi
Tabuada
Fazer as quatro operações
Fazer cálculos mentais
Interpretar problemas
matemáticos
Ler
Interpretar textos
Escrever textos
Expressar suas ideias
Falar corretamente
Digitar textos
Pesquisar em buscadores simples (Internet)
Desenhar
Recortar e colar imagens
Produzir slides (PowerPoint)
Jogar
Fazer tabelas
Respeito ao próximo
Ser ético nas relações
Ser solidário com todos(as)
Conceito/Exercício da cidadania
Consciência de direitos e Deveres
Consciência dos Direitos
Humanos
Mapa Mental

75. Qual a contribuição do ILBJ na vida diária/escolar
Adquiri | Melhorou muito | Melhorou pouco | Não melhorou
Comunicabilidade
Responsabilidade
Ser cuidadoso
Assiduidade
Pontualidade
Ser caprichoso
Atenção
Agilidade
Cuidar do patrimônio
público
Respeitar os mais velhos
Respeito as diferenças

9. Com relação ao saber

76. O que significa APRENDER para você?

77. Você sente DESEJO em aprender

Muito
Regular
Pouco
Nenhum

78. O que na sua relação com o saber ajuda ou impede você de APRENDER?

79. Qual sentido de aprender/compreender no ILBJ e fora dele? (Em outro projeto social qualquer)

80. O que você pretende fazer ao concluir as atividades do 'Projeto Conectando com a Vida'?

Curso Técnico
ENEM
Procurar emprego
Parar de estudar
Não sabe

81. Dê sua sugestão, o que está bom, o que pode melhorar no ILBJ

10. Interesse

82. Há aparelhos (notebook, tablet, celular etc.) que possam ter conexão com a Internet em sua casa?

Não

1

2

3 ou mais

83. Em qual local você conecta-se com a Internet?

Em casa

No ILBJ

Na Lan house

Casa de amigos

Escola

Trabalho

Dispositivo móvel (tablet, smartphone, smart relógio)

84. Especifique com quais aparelhos digitais você mais tem acesso a informação na Internet

Smartphone (celular)

Notebook

Tablet

Computadores do ILBJ

Computador

Outros(as)

85. Identifique qual o tipo de informação você mais se interessa na internet

Política

Econômica

Social

Cultural

Científicas

Conteúdo da escola

Serviços públicos

Saúde

Estudos/Pesquisa

Outros

86. Especifique com que frequência você utiliza a Internet para buscar informações

Nunca

Várias vezes ao mês

Pelo menos uma vez por semana

Todos os dias

Pelo menos uma vez no dia

87. Caso você utilize redes sociais, quanto tempo você dedica ao dia para o acesso?

Menos de 30 min.

De 30 min. a 2h

De 2 a 5h

De 5 a 10h

Estou conectado o tempo todo

11. Aprendizagem

88. Com que frequência você vai a biblioteca da sua escola?

Nunca

Várias vezes ao mês

Pelo menos uma vez por semana

Todos os dias

Pelo menos uma vez no dia

89. Quantos livros leu considerando os últimos 3 meses

1

2

3

4

5 ou mais

90. Fora os livros escolares, quantos livros você leu no ano passado?

Nenhum

No máximo dois

Entre três e cinco

Entre seis e oito

Mais de oito

91. Identifique qual o tipo de informação você gostaria de encontrar na Biblioteca de sua escola

Filmes educativos, podcasts

Livros digitais, artigos científicos

Ajuda para realizar seus estudos (manuais, enciclopédias, dicionários...)

Informações especializadas

Outra(s) informação(ões)

92. Caso você tenha marcado a opção "Informações especializadas", informe quais

93. Caso você tenha marcado a opção "outra(s) informação(ões)", informe quais

94. Você se considera competente no momento de buscar informações na internet? "Domina as habilidades de busca, elaboração de estratégias, utilização de ferramentas de pesquisa, como os buscadores (Google, Yahoo, etc.) para refinar sua busca ou até efetuar uma busca avançada".

Sim

Não

95. Por favor, atribua uma nota de 1 a 10, à sua habilidade em relação aos diferentes aspectos dos conhecimentos a seguir. Por exemplo, 1 caso seu conhecimento seja considerado "muito ruim" e 10 caso você considere seu conhecimento "muito bom":

1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10

Saber como e onde pesquisar uma informação pública na internet

Avaliar a qualidade das informações pesquisadas na internet

Utilização efetiva da informação pesquisada no seu cotidiano

Utilizar do contato entre Cidadão e Estado na internet para reivindicar, sugerir, questionar,

Extrair informações.

Efetuar compras na internet

Efetuar pagamentos pela internet

Saber como buscar nas informações sobre emprego na Internet

96. Você conhece a Lei brasileira de Acesso à Informação Pública?

Sim

Não

97. Se você respondeu SIM na questão anterior, indique quantas vezes você já acessou, na internet, essa legislação

Nunca

Uma vez

Algumas vezes

Frequentemente

Pelo menos uma vez no dia

98. Você consegue distinguir o que é informação pública de informação privada em suas pesquisas na internet?

99. Todas as informações contidas em sites de domínio .gov (ex:

www.cultura.gov.br) são:

Somente informações públicas

Informações tanto públicas quanto privadas

Somente informações privadas

100. Marque, de acordo com os itens abaixo, o que abrange a informação em sites públicos:

As informações de interesse público deverão ser divulgadas "independentemente de solicitações"

Conteúdo Institucional

Conteúdo Financeiro e orçamentário

Informações de licitações

Dados gerais sobre programas, ações, projetos e obras de órgãos e entidades

101. Alguma vez você visitou um portal de acesso a informação do governo brasileiro na Web? *

EXEMPLO: <http://www.previdencia.gov.br> - www.mec.gov.br - www.receita.fazenda.gov.br/
etc.

Nunca

Uma vez

Algumas vezes

Frequentemente
Pelo menos uma vez no dia

102. Caso você tenha visitado algum desses portais, você efetuou a busca para o interesse de quem?

Próprio
País
Amigos
Parentes
Colegas

103. Em suas buscas por informações nesses portais públicos, o que é do seu interesse?

Saúde (Ex. Sexualidade, DST, Higiene, Prevenção)
Trabalho
Economia
Sustentabilidade
Segurança
Cultura
Direitos e Cidadania

104. Você se considera satisfeito com as informações pesquisadas na internet relativas ao Governo Brasileiro? *

Estabeleça um peso, em cada caso, sendo 1 = muito insatisfeito, 2 = insatisfeito, 3 = nem insatisfeito
nem satisfeito, 4 = satisfeito e 5 = muito satisfeito
Grau de satisfação

105. Caso você tenha pesquisado informações públicas em sites do Governo na Internet alguma vez, estas informações atenderam suas necessidades?

Não, atenderam
Sim, atenderam

12. Política e Cidadania

106. Esses dois vocábulos nos remetem à vida em sociedade, com suas ações e atuações de direitos e deveres. Qual o grau de importância para que você atribui a essas duas palavras?

Nenhuma importância | 2 | 3 | 4 | MUITÍSSIMA importância
Política
Cidadania

107. A escola em que você estuda trabalha os conceitos de política e cidadania e os põe em prática diariamente?

Não
Sim
Não Sei
Talvez trabalhe, mas nunca percebi

108. Em relação aos Direitos Humanos, eu
Defendo porque acredito que melhora a vida em sociedade
Não sei o que é
Acho que não fazem diferença no dia a dia
Luto para ampliar sua aplicação
Acho que não deveria ser aplicada as pessoas condenadas

109. Em relação as minorias na sociedade, eu
Respeito, mas não gosto de conviver
Sou indiferente, não me incomodam suas diferenças
Procuo não tê-los como vizinhos
Apoio seus direitos e reivindicações
Participo de iniciativa e manifestções desses grupos

110. Com relação a democracia, minha opinião é de que
A democracia é o melhor forma de governo
É indiferente um regime democrático de um não democrático
Ter um bom governante é mais importante que a democracia
Na teoria ela é ótima, mas na prática não funciona
A democracia tem problemas, mas não inventaram algo melhor

111. Em relação a escolha do governante pelo voto
Ainda não inventaram algo que seja melhor
Sou indiferente à forma de escolha do governante
Não acho a melhor forma, mas o povo não sabe votar
Sem o voto não pode-se falar em democracia
Na teoria é ótima, mas na prática em geral não funciona

112. Com relação aos meus representantes no poder legislativo(senador, deputado federal, deputado estadual, vereador)
Voto mas não acompanho
Busco fazer contato por(email, telefone, pessoalmente etc)
Não me interesse nem voto para esses cargos
Voto e acompanho as notícias
Contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário para a acampanha
Não voto mas me interesse por esses cargos

113. Com relação a minha participação em Organizações sociais diversas, eu
Participo sem ter ligação oficial
Não me envolvo
Sou líder (membro, diretoria ou presidente)
Contribuo financeiramente ou com trabalho voluntário
Sou filiado ou membro

114. Quanto a petições (abaixo assinado) a serem encaminhadas às autoridades
assino e contribuo para divulgação
Já tomei a iniciativa de alguma dessas petições
Assino, se tiver de acordo
Não me interesse

Procuo mais informações, mas não assino

115. Com relação a marchas, protestos e manifestações no espaço público, eu

Participo habitualmente

Acho normal e participo eventualmente

Sou contra

Organizo/lidero

Não me interessa

116. Em relação as iniciativas em defesa de animais e meio ambiente

Acompanho noticias, mas não me identifico com nenhum

Não me interessa

Acompanho as noticias e sou simpatizante da defesa dos animais

Acompanho as noticias e sou simpatizante da preservação do meio ambiente

Faço parte de grupos e costumo contribuir com dinheiro ou trabalho voluntário

117. Com relação às decisões que afetam um grupo ou coletividade, eu prefiro

Que as pessoas mais esclarecidas tomem as decisões

Que haja um responsável que tome as decisões

Decisões em grupo, por meio do voto, sem muita discussão

Decisões em grupo, não necessariamente por votação

Decisões em grupo, através do voto, com debate amplo e igualitário

118. Você se considera consciente de seus direitos e deveres? Você se considera um cidadão consciente?

Não

Sim

Mais ou Menos

Sou muito consciente de minha cidadania

Não sei

119. Você usa as redes sociais? Quais delas?

Facebook

Instagram

Twitter

Tinder

Pinterest

Linkedin

Snapchat

Whatsapp

Outros

120. Com que frequência e para quais fins as utilizam?

Sempre | Às vezes | Raramente | Nunca

Lazer/Entretenimento

Trabalho/Escola

Comunicação com amigos/colegas

Comunicação com família

121. Atribua o seu grau de necessidade no momento da realização de pesquisas na

internet, conforme os temas a seguir. *

1 = nenhuma necessidade 5 = muitíssima necessidade

Educação

Saúde

Entretenimento

Informações públicas

Pesquisas nos sites do domínio do governo (.gov)

Acesso aos direitos do cidadão nos sites do governo (.gov)

Busca informações na internet relacionadas a sexualidade e como forma de orientação sexual

Trabalho

Economia

Sustentabilidade

122. Você se sente informado ao utilizar as Redes Sociais na Internet?

Sim

Não

Não sou usuário de Redes Sociais na Internet

123. Caso você tenha marcado a opção "SIM", informe que tipo de informação nas Redes Sociais faz com que você se sinta um cidadão informado e porque você confia na fonte pesquisada (página, perfil, autoria, site)

124. O acesso a informações e os meios de comunicação na Internet fez com que você, em algum momento, se sentisse um cidadão participante na sociedade brasileira?

Sim

Não

125. Você já participou por meio das Redes Sociais de algum movimento/reivindicação político ou social?

Sim

Não

13. Segurança na Internet

126. Você consegue navegar na Internet e distinguir o que é uma informação segura de uma informação falsa?

Sim, sempre

Não, nunca

Frequentemente

Não frequentemente

Às vezes

127. Quais recursos você se utiliza para certificar-se de que a Informação pesquisa na internet é verdadeira?

Sim | Não | Às vezes

Cruzamento de informações (busca em outros sites a mesma informação)
Busca as fontes originais (confere em sites/veículos de comunicação oficiais e de confiança)
Credibilidade do autor da informação
Verifica a data da publicação da informação
Faz busca de imagem reversa (pesquisa usando uma imagem)

128. Que tipo de programas/aplicações costuma utilizar na Internet? Indique, por favor, para cada um deles a frequência com que os utiliza
Nunca | Raramente | Às vezes | Sempre | Frequentemente
Navegadores/Browsers (Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox, Safari, etc.)
Jogos Online
Redes Sociais (Facebook, Instagram, Pinterest, Twitter, Whatsapp, Tinder, etc.)
Streaming de vídeo (Youtube, Netflix, Vevo, Vimeo, etc.)
Streaming de áudio (iTunes, Spotify, Deezer, Tidal, etc.)
Instant Messaging (Skype, Messenger, Hangouts, WhatsApp, Viber, Telegram etc.)
Blogs (Tumblr, Blogger, WordPress, Weebly, etc.)
Correio Eletrônico (Outlook, Gmail, Yahoo Mail, iCloud Mail, Terra, Uol, Bol, etc.)
Sites Web

129. Considera que a navegação que faz na Internet é segura?
Sim
Não
Não sei

130. Das situações que teve na Internet já vivenciou alguma(s) das apresentadas abaixo?
Sim | Não | Não lembro
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas desconhecidas
Receber ameaças, mensagens ou comentários ofensivos de pessoas(amigos/colegas)
Responder a mensagens ofensivas
Enviar mensagens ofensivas a outras pessoas
Receber mensagens com conteúdos inapropriados (fotos, vídeos, animações, etc.)
Incluir pessoas desconhecidas nas listas de contacto do Skype, Facebook
Receber mensagens no computador/celular de pessoas que conheceu na Internet
Conversar sobre assuntos pessoais com alguém que apenas conheceu na Internet
Marcar encontros com pessoas que conheceu na Internet
Navegar por sítios Web com conteúdos impróprios (conteúdo sexual, violência, discriminação, etc.)
Visitar sítios Web para adultos
Colocar na Internet imagens ou vídeos com conteúdos inapropriados
Fazer downloads ilegais de músicas, filmes, jogos, software, etc.
Entrar, sem autorização, nos espaços de Internet de outros usuários
Ligar uma Webcam para que todos os utilizadores o possam ver na Internet
Criar uma personagem virtual ou um perfil falso
Ter mais do que um perfil nas redes sociais

131. Quais das informações abaixo que habitualmente costuma partilhar na internet
Assinale a informação de carácter pessoal que habitualmente partilha na

Internet

Sim | Não | Às vezes

O seu nome verdadeiro

A sua idade

A sua casa

O seu endereço de e-mail

O seu número de telefone/celular

A identificação do seu local de trabalho/escola

Fotografias ou vídeos pessoas (ex.: selfies)

Fotografias ou vídeos com amigos/colegas

As suas senhas ou outros dados de acesso

132. Quando você acessa diferentes serviços na Internet, faz uso da mesma senha?

Sim

Não

133. Troca regularmente de senha de acesso?

Semanalmente

Mensalmente

Anualmente

Raramente

Nunca

134. Quais recursos você se utiliza para certificar-se de sua busca por informação na Internet é segura?

Observa a procedência do conteúdo disponibilizado – instituição e/ou pessoa física

Verifica quando a página foi atualizada pela última vez certificando-se de que o conteúdo é atual

Você está atento as mudanças nas políticas de uso e de privacidade dos serviços que utiliza, principalmente aquelas relacionadas aos dados pessoais

Você sempre verifica a extensão do site

Localiza uma conexão segura na barra de endereço do seu navegador