

Competência em informação e aprendizagem ao longo da vida nas organizações que aprendem

Djuli Machado De Lucca

Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Ciência da Informação, Porto Velho,
Rondônia, Brasil
djuli.mdl@gmail.com

Francisco Antônio Pereira Fialho

Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Engenharia e Gestão do
Conhecimento, Florianópolis. Santa Catarina, Brasil
elizetevitorino@ufsc.br

Elizete Vieira Vitorino

Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ciência da
Informação, Florianópolis. Santa Catarina, Brasil
elizetevitorino@ufsc.br

DOI: <https://doi.org/10.26512/rici.v11.n3.2018.10373>

ARTIGOS

Recebido/Recibido/Received: 2017-10-22

Aceitado/Aceptado/Accepted: 2018-05-24

Resumo: Pesquisa que objetiva evidenciar a competência em informação e a aprendizagem ao longo da vida enquanto recursos para alcançar vantagem competitiva nas organizações que aprendem. Tal reflexão é possibilitada a partir da consulta a materiais publicados em nível nacional e internacional, que envolvem na discussão as temáticas da competência em informação, da aprendizagem ao longo da vida a gestão do conhecimento em organizações. Inicia abordando a crise nos sistemas tradicionais de aprendizagem e de administração, salientando que estes não estão em consonância com as características da nova ordem mundial, que é marcada pela fluidez e pela imprevisibilidade dos negócios. Insere na discussão a proposta de aprendizagem organizacional de Peter Senge (2013), fundada com base em cinco disciplinas: domínio pessoal; modelos mentais; construção de visão compartilhada; aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico. Aliado à proposta da aprendizagem organizacional, apresenta a competência em informação e a aprendizagem ao longo da vida enquanto movimentos congruentes à proposta de Senge. Ainda, relaciona a competência em informação como elemento para a gestão do conhecimento em organizações. Finaliza argumentando que esses movimentos podem contribuir para a ressignificação dos sistemas tradicionais de administração e de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Competência em informação. Gestão do conhecimento.

Information Literacy and Lifelong Learning in Learning Organizations

Abstract: Discussion paper that aims to highlight information literacy and lifelong learning as resources to achieve competitive advantage in learning organizations. This discuss is made from bibliographic resources published all over the world, whose subjects involves information literacy, lifelong learning and knowledge management in organizations. It begins by addressing the crisis in traditional systems of learning and administration, noting that these are not in line with the characteristics of the new world order, which is marked by the fluidity and unpredictability of business. It inserts in the discussion the

proposal elaborated by Peter Senge (2013), denominated organizational learning, that is founded on five disciplines: personal domain; mental models; shared vision building; team learning and systemic thinking. Together with the proposal of a new model of learning of Senge, it presents information literacy and lifelong learning as movements related to Senge's proposal. Also, it relates information literacy as an element for knowledge management in organizations. It ends by arguing that these movements may contribute to the re-signification of traditional systems of administration and learning.

Keywords: Information Literacy. Knowledge management. Organizational learning.

Alfabetización informacional y aprendizaje al largo de la vida en las organizaciones que aprenden

Resumen: Investigación que pretende evidenciar la competencia en información y el aprendizaje a lo largo de la vida como recursos para alcanzar ventaja competitiva en las organizaciones que aprenden. Tal reflexión es posibilitada a partir de la consulta a materiales publicados a nivel nacional e internacional, que involucra en la discusión las temáticas de la competencia en información, del aprendizaje a lo largo de la vida a la gestión del conocimiento en organizaciones. Se inicia abordando la crisis en los sistemas tradicionales de aprendizaje y de administración, subrayando que éstos no están en consonancia con las características del nuevo orden mundial, que está marcada por la fluidez y la imprevisibilidad de los negocios. Inserta en la discusión la propuesta elaborada por Peter Senge (2013), denominada aprendizaje organizacional, que se funda en cinco disciplinas: dominio personal; modelos mentales; construcción de visión compartida; el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico. Aliado a la propuesta de un nuevo modelo de aprendizaje de Senge, presenta la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida como movimientos congruentes a la propuesta de Senge. Además, relaciona la competencia en información como elemento para la gestión del conocimiento en organizaciones. Finaliza argumentando que estos movimientos pueden contribuir a la resignificación de los sistemas tradicionales de administración y de aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización informacional. Aprendizaje organizacional. Gestión del conocimiento.

1 Introdução

No entardecer do século XX e alvorecer do século XXI, experimentamos uma nova ordem mundial, marcada pelo uso abundante das tecnologias em todos os setores da sociedade. Em decorrência desse novo paradigma, também experimentamos a reestruturação dos sistemas tradicionais, como, por exemplo, a resignificação do sistema de administração, que parte de um modelo comum para um molde novo, este capaz de gerir instituições contemporâneas, as quais se reinventaram a partir desses novos paradigmas.

Não é somente pelo uso intenso das tecnologias que essa nova ordem é reconhecida. Associada ao movimento da sociedade da informação e da globalização, concebemos, enquanto elementos constituintes da conjuntura atual, a integração mundial e a sobrecarga informacional. No setor de administração, o molde novo foi capaz de substituir, gradualmente, a ênfase em ferramentas e técnicas para a ênfase em pessoas e na capacidade que estas têm para agregar valor para as organizações.

De toda forma, algumas interferências impossibilitam a plena resignificação do sistema tradicional de administração: essa impossibilidade diz respeito, segundo Deming (2013) ao despreparo das pessoas que compõem a organização em atender aos novos preceitos orientados pelo paradigma em construção. Por essa razão, esse autor possui uma concepção cética quanto à resignificação do modelo tradicional: ele afirma não ser possível transformar

o sistema predominante da administração, sem direcionar o olhar para o sistema predominante da educação que, nesse sentido, deveria ser capaz de preparar o sujeito para lidar com as novas demandas: a educação e a administração fariam parte de um único sistema orgânico (DEMING, 2013).

De fato, o sistema predominante da educação não está em consonância com os propósitos dessa “nova ordem mundial”. É por esta razão que muitos pesquisadores defendem uma mudança na estrutura do ensino e da aprendizagem, denominado por alguns pesquisadores como “*the challenge of change*” (o desafio da mudança, para o português) (JARVIS, 2012; DUNNE, 2013).

Peter Senge (2013) discursa sobre um novo possível modelo de administração, e acredita numa nova proposta, que compreende a aprendizagem organizacional baseada em cinco disciplinas: domínio pessoal; modelos mentais; construção de uma visão compartilhada; aprendizagem em equipe; pensamento sistêmico. O autor reconhece que esta proposta considera que o ser humano é um ser aprendente, e essas disciplinas exploram a capacidade do sujeito de aprender em todos os níveis da organização (SENGE, 2013).

Um sistema educacional voltado para o novo contexto organizacional envolve a aprendizagem ao longo da vida, que compreende a capacidade de aprender a aprender, para assim enfrentar as diversas situações que ocorrem tanto na vida pessoal quanto na vida profissional (UNESCO, 2010). Assmann (2000) afirma que esse novo modelo não se limita a um período específico, mas compreende um processo que dura toda a vida, com início antes da idade da escolaridade obrigatória, e que decorre no trabalho e em casa.

A dinâmica da aprendizagem ao longo da vida, no início do século XXI, foi incorporada ao movimento da competência em informação, um processo que envolve o desenvolvimento de habilidades que permitem o uso consciente, criativo e benéfico da informação (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 131). Acredita-se, então, que o desenvolvimento da competência em informação possibilita às pessoas utilizarem a informação no dia-a-dia para obter êxito nas suas missões e assim desfrutar de benefícios, como cidadania, qualidade de vida, liberdade, e vantagem competitiva no trabalho (DUDZIAK, 2003; IFLA, 2005; MIRANDA, 2004).

No contexto organizacional, a competência em informação pode representar uma estratégia para a gestão do conhecimento, pois contribui para a criação de conhecimento organizacional. Nesse aspecto, cria-se um contexto favorável ao desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem organizacional que possibilita à organização se adaptar ao ambiente externo e criar valor para seus públicos. O presente trabalho, dessa forma, justifica-se pela carência de produção científica que contempla a competência em informação e a aprendizagem ao longo da vida em organizações.

A proposta desta investigação é possibilitar uma reflexão acerca da competência em informação e da aprendizagem ao longo da vida enquanto recursos para promover organizações orgânicas e aprendentes. A consecução dessa proposta é orientada por uma pesquisa de cunho exploratório de acordo com seus objetivos; tal tipologia é caracterizada por sua capacidade de proporcionar maior familiaridade com a temática em questão a partir da exploração de novos enfoques de investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013). Os dados obtidos para tal reflexão são originados de conhecimentos já socializados e formalizados na comunidade científica por meio de artigos de periódicos e livros, caracterizando essa pesquisa como bibliográfica de acordo com os procedimentos utilizados (DEMO, 2000). Tais materiais bibliográficos abordam as temáticas da competência em informação e da aprendizagem ao longo da vida - ambas em contexto organizacional – e aqueles que incluem, na discussão, a gestão do conhecimento em organizações.

2 A crise nos sistemas organizacionais e educacionais e a quinta disciplina de Peter Senge

O contexto da revolução industrial (entre os séculos XVIII e XIX) foi marcado pela introdução da produção em massa, sendo o lucro originado a partir da produção em grande escala. A técnica, a habilidade, ou a destreza, naquele cenário, representava um atributo desejável ao trabalhador. A sociedade denominada “industrial”, que se originou naquele período, e ainda deixa vestígios no sistema atual (MARCHI, 2013), caracterizou-se pela centralização da técnica como fator de vantagem competitiva. Para Peter Senge (2013), esses sistemas são “sistemas tradicionais”, que valorizam técnicas e ferramentas em detrimento de habilidades desenvolvidas pelas pessoas para agregar valor para as organizações. O autor ainda reconhece que esse paradigma ainda é predominante no contexto da administração, e argumenta contra este modelo ao declarar que se trata de um sistema “fundamentalmente dedicado à mediocridade” (SENGE, 2013, p. 29). Isso acontece, segundo Senge (2013), por conta da desvalorização da inteligência do trabalhador. O modelo tradicional, nesse aspecto, obrigaria as pessoas a trabalhar cada vez mais intensamente para compensar a incapacidade de acessar o espírito e a inteligência coletiva de uma organização (SENGE, 2013).

O pesquisador Roberto Ruas (2005) salienta que o modelo tradicional de administração – e de aprendizagem – por algum tempo atendeu as demandas da sociedade, que vivia seu período industrial. Aquele período era marcado pelos empregos formais e pelo trabalho predominantemente industrial, sustentado por atividades, em geral, estáveis e previsíveis (RUAS, 2005). Esse autor ainda afirma que, daquele trabalhador vinculado ao modelo antigo, esperava-se qualificação, que englobava o conjunto de conhecimentos e habilidades – mais habilidades do que conhecimentos – para desenvolver a capacidade de executar determinados

processos, na sua maioria, previsíveis e estáveis. O foco, dessa forma, está na execução da tarefa, independentemente do resultado.

No entanto, a eclosão de paradigmas sociais, políticos e organizacionais provocou algumas modificações nos modelos de administração: dentre eles, destaca-se o paradigma da sociedade da informação - que surgiu em meados do século XX e caracteriza-se pela centralização da informação enquanto elemento de vantagem competitiva – e o movimento da globalização – que nasceu no final do século XX, facilitou a operação de empresas multinacionais e transnacionais e acirrou a concorrência. Assim, a conjuntura atual é caracterizada pela aceleração da concorrência, pela lógica da atividade de serviços, pelo trabalho intermitente e informal e, ainda, pela baixa previsibilidade de negócios (RUAS, 2005).

Esses novos paradigmas ocasionaram, naturalmente, algumas alterações nas características desejáveis para o trabalhador de hoje: atualmente, não se espera do colaborador somente um “*stock* de conhecimentos e habilidades” (RUAS, 2005, p. 5), mas sim uma nova capacidade de combinar e mobilizar adequadamente recursos – habilidades, conhecimentos e atitudes – para agir nas diversas situações que a organização apresenta, situações essas que, nesse novo ambiente, são específicas, singulares, imprevisíveis e fluidas. Esse novo rol de recursos mostra-se essencial nesse novo mundo do trabalho, caracterizado pela instabilidade da atividade econômica, pela baixa previsibilidade da relação das empresas com seus mercados e clientes e pela intensificação de estratégias de customização (RUAS, 2005). O foco, nesse sentido, está nos resultados e na responsabilidade das pessoas perante a organização, em detrimento da execução dos processos (RUAS, 2005). Essa competência também pode ser denominada *know-how*.

Embora o modelo antigo de administração atendesse ao paradigma precedente, este não explorou a capacidade das pessoas e das organizações em se desenvolverem. De fato, William Deming (2013), acredita que o modelo tradicional de administração depreciou a capacidade que as pessoas têm para aprender nas organizações:

nosso sistema predominante de administração destruiu as pessoas. Elas nascem com uma motivação intrínseca, autorrespeito, dignidade, curiosidade em aprender, alegria na aprendizagem. As forças da destruição começam quando somos crianças – um prêmio pela melhor roupa de Halloween, notas na escola, estrelinhas douradas – e assim por diante até a universidade. No trabalho, as pessoas, as equipes e as divisões são ranqueadas, com recompensas para os melhores e punição para os piores. A administração por objetivos, quotas, pagamento de incentivos, planos de negócios, se colocados separadamente, para cada divisão, geram perdas ainda maiores, desconhecidas e que nem nos é possível calcular (DEMING, 2013, p. 20).

É no sentido de aplicar o potencial de aprendizado das pessoas para o desenvolvimento de uma organização de sucesso que emergiu o conceito de aprendizagem organizacional, inicialmente definido por Argyris e Schön (1996) e amplamente discutido por Peter Senge (2013), sob o signo de “organizações que aprendem”. Essas instituições são compostas por ambientes em que as pessoas exploram a capacidade de criar resultados que realmente desejam e estimulam novos padrões de pensamento mais abrangentes. Nesse contexto, “a aspiração coletiva ganha liberdade e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas” (SENGE, 2013, p. 34). Senge (2013) ainda salienta que “as organizações que aprendem são possíveis porque, no fundo, todos somos aprendizes. [...] As organizações que aprendem são possíveis não só porque aprender faz parte da natureza humana, mas também porque adoramos aprender” (SENGE, 2013, p. 34). Não há um objetivo final para a construção de uma proposta dentro desse modelo: na verdade, a aprendizagem organizacional é uma “viagem de toda uma vida” (SENGE, 2013, p. 29).

Tal conceito emergiu “em um contexto competitivo no qual a inovação em produtos e processos é nuclear à sobrevivência de organizações” (SOUZA, 2004, p. 3), e é vista, de acordo com Souza (2004, p. 7, grifo nosso), “como a busca de manter e desenvolver competitividade, produtividade e inovação em **condições tecnológicas e de mercado incertas**”. Em sentido ideológico, parece adequar-se à dinâmica da competência, explanada por Ruas (2005).

A ideia de aprendizagem organizacional de Senge (2013) é estruturada com base em disciplinas, ou seja, “um corpo de teoria e técnica, as quais devem ser estudadas e dominadas para serem colocadas em prática” (SENGE, 2013, p. 44). Essas disciplinas diferem de outros modelos gerenciais pelo fato de constituírem-se de disciplinas pessoais, segundo o autor: “cada uma tem a ver com nossa forma de pensar, com o que realmente queremos, e como interagimos e aprendemos com os outros. Nesse sentido, assemelham-se mais às disciplinas artísticas do que às disciplinas gerenciais tradicionais” (SENGE, 2013, p. 45). Esse autor acredita que, a partir da convergência entre as cinco disciplinas, é possível desenvolver e inovar em organizações que aprendem. Embora as disciplinas sejam tratadas em separado, cada uma é essencial para o sucesso da outra (SENGE, 2013). São elas: domínio pessoal; modelos mentais; construção de visão compartilhada; aprendizagem em equipe; e, por último, mas não menos importante: pensamento sistêmico.

O domínio pessoal é, segundo Senge (2013), o alicerce espiritual da organização que aprende. Essa disciplina esclarece e aprofunda a visão pessoal do sujeito, concentra as energias, desenvolve a paciência e estimula o indivíduo a ver a realidade de forma objetiva. O desenvolvimento de domínio pessoal “começa esclarecendo as coisas que são realmente

importantes para nós, levando-nos a viver a serviço de nossas mais altas aspirações” (SENGE, 2013, p. 40).

A disciplina de modelos mentais envolve a “desconstrução” de pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nossa forma de ver o mundo e de agir. O trabalho de desenvolver modelos mentais, segundo Senge (2013), começa por virar o espelho para dentro, aprender a desenterrar nossas imagens internas do mundo, a levá-las até a superfície e mantê-las sob rigorosa análise. Inclui, ainda, a “capacidade de realizar conversas ricas em aprendizados, que equilibrem a indagação e argumentação, em que as pessoas exponham, de forma eficaz, seus próprios pensamentos e estejam abertas à influência dos outros” (SENGE, 2013, p. 42).

A construção de uma visão compartilhada da equipe faz parte do corpo de disciplinas preconizado por Senge (2013). Implica na capacidade de ter uma imagem compartilhada do futuro que a organização – e seu corpo de colaboradores – pretendem criar. Envolve, por exemplo, habilidades de “descobrir “imagens de futuro” compartilhadas que estimulem o compromisso genuíno e o envolvimento, em lugar de mera aceitação” (SENGE, 2013, p. 43).

A aprendizagem em equipe também está integrada na ideia de aprendizagem organizacional de Senge (2013). É vital para uma organização que aprende, pois, “as equipes, e não os indivíduos, são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas”. O autor é enfático ao salientar que “se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá” (SENGE, 2013, p. 44). Assim, a disciplina de aprendizagem em equipe caracteriza-se pelo diálogo, pela capacidade da equipe de deixar de lado padrões e ideias pré-concebidos e participar de um verdadeiro “pensar em conjunto” (SENGE, 2013).

A quinta disciplina, pensamento sistêmico, é tratada com ênfase na obra de Senge (2013), pelo fato de o autor acreditar que essa disciplina funde todas as outras em um corpo coerente de teoria e prática. O autor concebe essa disciplina como:

[...] a pedra fundamental conceitual subjacente a todas as cinco disciplinas descritas nesse livro. Todas envolvem uma mudança de mentalidades, de ver as partes para ver o todo, de considerar as pessoas como reativas e imponentes para considerá-las como participantes ativas na formação de sua realidade, deixando de reagir ao presente para criar o futuro. Uma vez que sejam colocadas em prática, sem o pensamento sistêmico, não há nem os meios para integrar as disciplinas de aprendizagem. O pensamento sistêmico é a pedra fundamental que determina como as organizações que aprendem pensam a respeito do seu universo (SENGE, 2013, p. 129)

Assim, o pensamento sistêmico constitui a “reestruturação do modo como pensamos” (SENGE, 2013, p. 129). Essa reestruturação começa, segundo o autor, pela forma como os indivíduos se percebem e ao seu mundo. Trata-se de uma mudança de mentalidade: “em vez de nos vermos como algo separado do mundo passamos a nos ver conectados a ele; no lugar

de considerarmos os problemas como causados por algo ou alguém “lá fora”, enxergamos como nossas próprias ações criam os problemas pelos quais passamos” (SENGE, 2013, p. 48). O desenvolvimento dessa disciplina nos possibilita perceber que “a soma das partes pode exceder o todo” (SENGE, 2013, p. 47). Assim, a organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem como criam sua realidade, e, ainda, como podem mudá-la (SENGE, 2013).

Peter Senge (2013) finaliza sua argumentação em defesa das cinco disciplinas mencionando a complexidade observada no mundo atual, em todos os setores. Conforme o autor,

[...] nos tornamos cada vez mais desamparados diante de tanta complexidade. Talvez, pela primeira vez na história, a humanidade tenha a capacidade de criar muito mais informações do que o homem pode absorver, de gerar uma interdependência muito maior do que o homem pode administrar e de acelerar as mudanças com uma velocidade muito maior do que o homem pode acompanhar. Certamente **a escala de complexidade é sem precedentes** (SENGE, 2013, p. 128, grifo nosso).

Sob essa mesma argumentação, vivenciamos, hoje, o desenvolvimento de dois movimentos similares: o movimento da aprendizagem ao longo da vida, vinculado à área da educação, e o movimento da competência em informação, que, nesse início de século, é abordado majoritariamente na área da ciência da informação. Esses movimentos surgem como uma alternativa aos modelos tradicionais de aprendizagem, ao lidar com os conteúdos de forma fluida e não-linear, que é uma característica da sociedade atual. Na próxima seção, apresentaremos esses movimentos enquanto elementos para a construção das organizações que aprendem.

3 A competência em informação e aprendizagem ao longo da vida enquanto elementos substanciais para o desenvolvimento das organizações que aprendem

A partir da crítica exposta por Peter Senge (2013), é possível compreender que o modelo tradicional de aprendizagem --, caracterizado pelo caráter tecnicista e pelo papel do professor enquanto transmissor de conhecimentos e não pelo papel de estimulador da produção de novos conhecimentos pelo próprio aluno (LEÃO, 1999) – não está em consonância com os paradigmas atuais, marcados pela não-linearidade e pela imprevisibilidade dos negócios.

Dunne (2013), uma pesquisadora do campo da educação, acredita, também, que o sistema tradicional de aprendizagem não dá conta de formar cidadãos para lidar com as demandas da sociedade atual: a autora, então, expõe a necessidade de a educação se adequar e responder às exigências do mundo em mudança. Para responder ao desafio da mudança, a autora aposta no desenvolvimento de *core skills* (habilidades-chave, em inglês).

De acordo com Dunne (2013), em vez de habilidades técnicas e cada vez mais específicas, o processo educacional deve centralizar-se no desenvolvimento de uma competência central e genérica, e preparar o indivíduo para que seja capaz de transpô-la para os diversos contextos durante a vida. Essa competência concentra-se em três pontos centrais: **pensar, aprender e adaptar-se**; que se revelam em habilidades básicas, como resolução de problemas, comunicação e trabalho em equipe (DUNNE, 2013). A partir do estímulo ao desenvolvimento de *core skills*, a autora acredita que estaremos respondendo às demandas da nova ordem mundial, que busca indivíduos hábeis, capazes de lidar com novos suportes e novas tecnologias, que possam aprender independentemente e durante toda a vida.

Alheit e Dausien (2006) fazem uma leitura social semelhante: os autores argumentam que o ritmo e as formas institucionalizadas dos processos tradicionais de formação não estimulam, no aprendente, o desenvolvimento de competências e de flexibilidade que são úteis para superar a mudança social acelerada e as rupturas e as mutações trazidas por ela. Esses autores acreditam ainda que os processos formais, que ocorrem nas instituições de formação clássica, não dão conta de promover o necessário preparo para o paradigma vigente. Assim, os autores preconizam uma nova compreensão do processo de aprendizagem e formação, envolvendo as dimensões de “*lifelong learning*” (aprendizagem ao longo da vida) e “*lifewide learning*” (aprendizagem em todos os domínios da vida).

Essas dimensões envolvem a compreensão de que a aprendizagem deve ocorrer fora dos períodos específicos para essa prática e fora dos ambientes tradicionais. Trata-se de um modelo que se expande para todas as esferas de atuação das pessoas, e amplia-se para toda a duração da vida: dessa forma, os diferentes ambientes e modos de aprendizagem encontram-se e complementam-se organicamente e sinergicamente (ALHEIT; DAUSIEN, 2006). Isso envolve a complementariedade entre três domínios apresentados por Alheit e Dausien (2006): domínio formal, não formal e informal.

O domínio de aprendizagem formal seria aquele clássico em instituições de ensino, que é, inclusive, validado por certificações socialmente reconhecidas. O domínio não formal desenvolve-se, habitualmente, fora dos estabelecimentos de formação institucionalizados: pode ocorrer nos locais de trabalho, em organismos de associações ou no seio de atividades sociais. Já o domínio informal não é empreendido intencionalmente, ocorrendo, acidentalmente, nos espaços da vida cotidiana. A operacionalização desse modelo, ainda segundo Alheit e Dausien (2006) inicia quando as instituições preparam “seus usuários para responsabilizarem-se pelos processos de aprendizagem”. Tendo esse pressuposto, essa compreensão envolve a “transmissão de competências de base como a leitura, a escrita, o cálculo ou a utilização autônoma do computador” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183). De toda

forma, essas habilidades necessitam estar interligadas às experiências práticas e habilidades cognitivas, e, ainda, às competências sociais ou afetivas:

As escolas devem estar relacionadas com o bairro ao qual elas estão instaladas, com as empresas, as associações, as igrejas, os sindicatos que ali desenvolvem suas atividades, com as famílias dos alunos que elas acolhem. Elas devem imaginar novos lugares onde aprender e inventar outros ambientes de aprendizagem. Novas concepções do desenvolvimento da escola, passando especialmente pela autonomia progressiva dos estabelecimentos, deveriam abrir indubitavelmente novas possibilidades. O que vale para a escola vale, naturalmente, também para as universidades e para o conjunto dos estabelecimentos de ensino. A aprendizagem ao longo da vida requer [...] uma "revolução silenciosa" da educação (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 183).

O *Relatório Educação para todos*, elaborado pela UNESCO (2010), esclarece que, por meio desses novos modelos de aprendizagem, o indivíduo desenvolve a estratégia de aprender a aprender, para assim enfrentar as diversas situações informacionais que ocorrem tanto na vida pessoal quanto na vida profissional (UNESCO, 2010). Biesta (2012) destaca o direito à aprendizagem ao longo da vida como um direito humano, o que significa colocá-lo em pé de igualdade – ou, inclusive, incluí-lo enquanto elemento – de outros direitos, como o direito ao bem-estar, à vida cultural e participação social, que fazem parte dos direitos humanos preconizados pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1948).

Ainda, Dunne (2013, p. 6) afirma que a aprendizagem ao longo da vida pode preparar para a autonomia. Acredita que forma indivíduos independentes para escolherem seus próprios caminhos. Assmann (2000) considera ser possível criar pessoas com uma memória vivencial autônoma e personalizada, que sabem escolher o que lhes interessa, tornando-as gestoras dos seus processos de aprendizagem.

De fato, a aprendizagem ao longo da vida torna as pessoas empreendedoras e as prepara para a vantagem competitiva no universo informacional. Dunne (2013) afirma que o objetivo principal deste modelo é desenvolver nas pessoas a competência para lidar com as demandas do mundo do trabalho, enquanto a UNESCO (2010) destaca que esse processo pode também oferecer novas oportunidades de empregabilidade, na medida em que abre as possibilidades de educação a todos, de acordo com seus próprios objetivos. Pode oferecer uma segunda ou terceira oportunidade, dar resposta à sede de conhecimento ou de superação de si mesmo, ou pode, ainda, ampliar as formações associadas às exigências da vida profissional. Assim, esse novo modelo assegura a formação de novas gerações, ao pautar-se numa sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios (DUARTE, 2001). Esse autor acredita, ainda que, ao contrário da transmissão de conhecimentos, a oferta de condições para que o aprendente crie

o seu conhecimento a partir da associação da informação com a experiência pessoal é um caminho mais propenso ao aprendizado. Assim, acontecerá uma transformação social radical: criaremos pessoas com criatividade e habilidades para encontrar novas formas de ação que permitam a inserção no mundo do trabalho (DUARTE, 2001).

A aprendizagem ao longo da vida, dessa forma, está interligada às disciplinas propostas por Senge (2013) na construção das organizações que aprendem, uma vez que o processo de aprendizagem de uma organização não possui “um destino final, nem uma situação final, apenas a viagem de toda uma vida” (SENGE, 2013, p. 29).

Em associação ao movimento da aprendizagem ao longo da vida, surge na década de 1970 a noção de competência em informação, que significa a competência desenvolvida para tirar proveito da informação, que se encontra pouco disponível na sociedade atual. Competência em informação compreende a noção de competência e envolve algo além do *stock* de conhecimentos e habilidades, anteriormente criticado por Ruas (2005). O movimento da aprendizagem continuada compreende uma gama de habilidades, conhecimentos, atitudes e valores (DUDZIAK, 2003), e, por estar relacionado à noção de informação, relaciona-se às necessidades, busca, acesso, organização, uso e apresentação da informação na resolução de problemas e na construção do conhecimento. Ao serem competentes em informação, as pessoas utilizam os recursos de informação para alcançarem o desenvolvimento, a prosperidade e a liberdade (IFLA, 2005).

O termo competência em informação foi originalmente explorado na área de Ciência da Informação e Biblioteconomia e parte do seu desenvolvimento teórico teve como ambiente de pesquisa as bibliotecas, de um modo geral. Lloyd (2011) esclarece que, por essa razão, grande parte das pesquisas sobre competência em informação investigam sua manifestação em estudantes ou professores, vinculando esse movimento ao campo educacional e à atuação dos profissionais da informação. No entanto, a intensificação da concorrência no mercado competitivo e a centralização da informação no âmbito da geração de valor direcionou o sentido da competência em informação para o contexto organizacional (LLOYD, 2011).

No ambiente organizacional, a missão da competência em informação permanece a mesma: trata-se de possibilitar o desenvolvimento de pessoas e grupos que possam aprender ao longo da vida por meio da informação. De toda forma, as características do contexto organizacional – que envolvem a busca pelo desenvolvimento inovador no mercado competitivo - requerem uma investigação particular desse movimento especificamente nesse ambiente.

Lundh, Limberg e Lloyd (2013) nos auxiliam a esclarecer a essência da competência em informação no contexto organizacional. A partir de uma exploração acerca das diferenças

entre as pesquisas da temática desenvolvidas nos contextos educacional e profissional, as autoras esclarecem que há perspectivas diferentes da caracterização da competência em informação, de acordo com o contexto social. A principal diferença entre as duas abordagens diz respeito ao propósito final do movimento: enquanto no contexto educacional a competência em informação é um objetivo com fim em si mesmo, no contexto organizacional esse movimento “não pode ser visto como um objetivo em si, mas um meio para alcançar outros objetivos” (LUNDH; LIMBERG; LLOYD, 2013, p. 11, tradução nossa). Nesse sentido, o propósito final da competência em informação no contexto organizacional inclui, de modo geral, a vantagem competitiva.

Na conjuntura organizacional, parte-se do pressuposto que a configuração social de uma organização envolve um ambiente informacional “bagunçado, complexo e distribuído por meio de um conjunto de práticas que se entrelaçam para contribuir para o desempenho coletivo do trabalho” (LLOYD, 2011, p. 281, tradução nossa). Ainda, pressupõe-se que os membros de tal meio social podem ter problemas de ordem informacional que envolvem “sobrecarga informacional, ansiedade de informação, desinformação ou apropriação errônea de informação, tempo insuficiente, recursos tecnológicos inadequados para o compartilhamento do conhecimento e dificuldade para localizar informações” (KIRTON; BARHAM, 2005, p. 366, tradução nossa). Também é possível constatar que a informação é um recurso altamente valorizado em grande parte das organizações: a dificuldade, reside, então, na incapacidade que os membros da força de trabalho podem ter para lidar efetivamente com isso no dia-a-dia (KIRTON; BARHAM, 2005).

Dado tal contexto, é possível enumerar algumas características da competência em informação em organizações: 1) a proposta envolve a preparação das pessoas que compõem a organização para o gerenciamento do excesso de informação ou de outros distúrbios informacionais experienciados por tais membros; 2) face à conjuntura de valorização da informação enquanto insumo para a competitividade, tal missão inclui a construção de um conhecimento coletivo organizacional que possa se converter em práticas informacionais: essas práticas, ao se incorporarem na cultura organizacional, podem contribuir para a formação de uma organização que aprende.

Essas características, nesse sentido, convertem-se em alguns elementos operacionais. Ao considerarmos que a construção de um conhecimento organizacional envolve, necessariamente, a incorporação do conhecimento das pessoas que compõem essa comunidade (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), podemos conceber que a competência em informação em uma organização compreende a capacitação dos trabalhadores que compõem tal ambiente. A partir dessa concepção, a competência em informação em nível operacional

inclui a preparação dessas pessoas para desenvolverem a “capacidade de reconhecer e compreender o papel central que a informação e sua criação, produção, reprodução, circulação e disseminação exercem no desempenho de locais de trabalho sustentáveis” (LLOYD, 2011, p. 280, tradução nossa). Essa experiência pode ser exercida a partir do compartilhamento de informação que ocorre por meio da interação entre colegas e pelo uso da informação no contexto da cultura e dos valores da organização (LLOYD, 2011).

Em síntese, a aprendizagem organizacional – ou seja, a construção de uma organização que aprende - é possível a partir do desenvolvimento da competência em informação das pessoas que compõem tal ambiente. Isso pode acontecer por meio da incorporação do movimento na cultura da informação e dos valores da informação, a partir de práticas que podem ser institucionalizadas. É por essa razão que alguns autores relacionam, fortemente, o movimento da competência em informação com a gestão do conhecimento (O’FARRILL, 2008; FERGUSSON, 2009).

O processo de gestão do conhecimento em uma organização é concebido como a capacidade para “criar conhecimento, disseminá-lo na organização e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 12). Trata-se, então, de uma prática desenvolvida nas pessoas da organização, a partir de atividades que possam impulsionar a criação de conhecimento e a incorporação desses conhecimentos – que são pessoais – nos valores e na cultura das organizações (BARBOSA, 2008). Esse autor, a partir de seus estudos sobre Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) e Nonaka e Kono (1998), determina que a gestão do conhecimento não envolve o gerenciamento do próprio conhecimento, mas sim o gerenciamento do contexto, ou *ba*, que é composto pelas

situações que esse conhecimento pode ser produzido, registrado, organizado, compartilhado, disseminado e utilizado de forma a possibilitar melhores decisões, melhor acompanhamento de eventos e tendências externas e uma contínua adaptação da empresa a condições sempre mutáveis e desafiadoras do ambiente onde a organização atua (BARBOSA, 2008, p. 11).

A gestão do conhecimento compreende, dessa forma, a implementação de uma cultura organizacional baseada no conhecimento, e possui relação com a aprendizagem organizacional na medida em que a socialização desse conhecimento organizacional implica em um processo de aprendizagem. É nesse contexto que podemos justificar a interlocução entre competência em informação e gestão do conhecimento: a gestão do conhecimento envolve um processo de aprendizagem, e o movimento da competência em informação inclui o desenvolvimento de habilidades, atitudes, valores e comportamento (DUDZIAK, 2003) que compreendem a informação enquanto insumo para a construção de conhecimento (O’FARRILL,

2008). Nessa perspectiva, pode-se observar que a competência em informação oferece mecanismos para que as pessoas possam mobilizar recursos para socializar informações, transformá-las em conhecimento e aprender a aprender, enquanto parte de um contexto social – o contexto organizacional. Trata-se, então, de uma pré-condição para a aprendizagem organizacional (O’FARRIL, 2008).

Diante das interlocuções, podem ser estabelecidas algumas explicações acerca das manifestações da competência em informação no contexto organizacional. Christine Bruce (1999) realizou um estudo sobre essas questões e ofereceu-nos alguns instrumentos que possibilitam essa compreensão. Para a autora, a competência em informação voltada para o mundo do trabalho:

- a) Possui ênfase na capacidade do sujeito de envolver-se em responsabilidades profissionais amplas e gerais, em vez de habilidades específicas;
- b) Possui abordagem voltada para a colaboração social ou interdependência entre os colegas, em vez de ênfase na capacidade individual;
- c) Possui ênfase na manipulação intelectual de informações em vez de habilidade técnica com tecnologias.

Essas percepções da autora parecem, nesse contexto, estar em consonância com os princípios da organização que aprende, preconizados por Peter Senge (2013). A ênfase na colaboração social ou interdependência entre os colegas, por exemplo, atende às disciplinas da aprendizagem em equipe e construção da visão compartilhada da equipe. Estimula, nesse sentido, a construção de um objetivo coletivo, e propicia que a organização inicie a jornada pelo “pensar em conjunto” preconizado por Senge (2013).

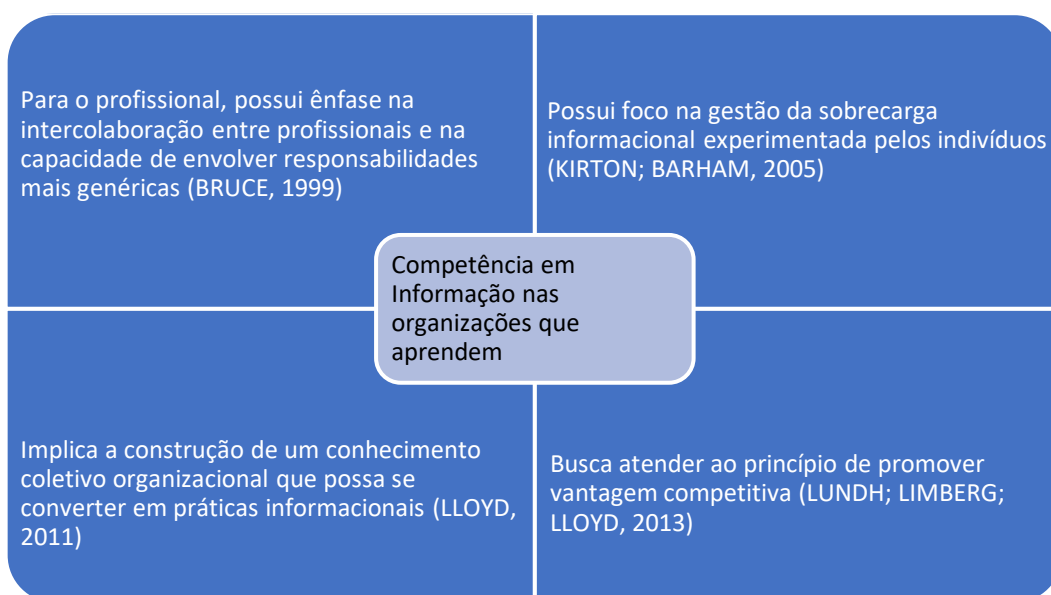
A ênfase na capacidade do sujeito de envolver-se em responsabilidades profissionais amplas e gerais, por sua vez, atende à disciplina relacionada ao pensamento sistêmico, uma vez que estimula os indivíduos a uma mudança de mentalidade, de “ver o todo” e o papel das partes na construção desse processo (SENGE, 2013, p. 47).

O foco na manipulação intelectual de informações, em vez de habilidade técnica, está em consonância com a dinâmica do aprender a aprender, em vez do desenvolvimento do *stock* de habilidades, condenado por Ruas (2005). Essa manifestação, ainda, nos lembra que a dinâmica da “qualificação”, amplamente preconizada no século XX, está sendo substituída pela capacidade de desenvolver competência para lidar com as condições incertas, que são características dos novos paradigmas.

Dessa forma, entende-se que a competência em informação – enquanto movimento direcionado para diferentes contextos, dentre os quais se destaca o contexto educacional – também ganha sentido na conjuntura organizacional. Prepara os indivíduos para o mundo de trabalho, uma vez que “a informação é o grande negócio de hoje” (DOYLE, 1994, p. 1, tradução

nossa). Estabelece-se, dessa forma, como propulsora da vantagem competitiva, na medida em que “os dados, tecnologia, estruturas e sistemas, rotinas e procedimentos organizacionais são influenciados pela informação e conhecimento, dependendo das competências individuais e coletivas (FERES; BELLUZZO, 2013, p. 8)”, e, também, na ocasião em que o capital das organizações, nos dias de hoje, são gerados pelas pessoas, por meio “de suas competências (habilidades e educação), atitudes (condutas) e capacidade de inovar (criatividade e agregação de valor)” (FERES; BELLUZZO, 2013, p. 8). Nessa perspectiva, a figura 1 mostra as características da competência em informação no ambiente organizacional.

Figura 1: características da competência em informação no ambiente organizacional



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nas ideias de Bruce (1999); Kirton e Barham (2005); Lloyd (2011) e Lundh, Limberg e Lloyd (2013).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta os movimentos da competência em informação e do aprendizado ao longo da vida enquanto elementos constituintes do sucesso das organizações que aprendem. Tratam-se de movimentos consoantes com os novos paradigmas de aprendizagem, que são marcados pela não-linearidade e pela dinamicidade dos negócios e das atividades.

Destacou-se que a competência em informação oportuniza ao indivíduo desenvolver a capacidade de aprender e de transformar o aprendizado em fator competitivo (FERES; BELLUZZO, 2013). Assim, trata-se, portanto, da possibilidade de constante reconstrução das

habilidades individuais e de outras habilidades de natureza vária (FERES; BELLUZZO, 2013), para o sucesso das pessoas e da organização. Por esse motivo, a competência em informação pode ser estimulada enquanto elemento para a gestão do conhecimento nesses ambientes.

Enfatizou-se o fato de a competência em informação agregar valor numa organização que aprende, uma vez que a informação é o “elemento substancial da aprendizagem organizacional, posto que é ela que transfere, desperta relevância, muda o curso das ações, unifica interesses e proporciona uma busca contínua pelo aprendizado” (FERREIRA; DUARTE, 2012).

Ainda, é oportuno salientar que pouco se aborda na literatura a concepção de modelos de aprendizagem organizacional. A competência em informação e seus modelos de desenvolvimento nas pessoas, nesse aspecto, podem oferecer subsídios para a construção de tais instrumentos para a implementação em organizações que aprendem.

Por fim, acredita-se que esses movimentos podem auxiliar no processo de ressignificação do sistema de educação – voltado para a aprendizagem ao longo da vida – e, conseqüentemente, no sistema de administração.

Referências

ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagem ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf> Acesso em: 03 jan. 2018.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational Learning II**. Reading: Addison Wesley, 1996.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/882/917> Acesso em: 3 jan. 2018.

BARBOSA, R. R. Gestão da informação e do conhecimento: origens, polêmicas e perspectivas. **Informação & Informação**, Londrina, v. 13, n. esp., p. 1-25, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1843/1556> Acesso em: 3 jan. 2018.

BIESTA, G. Have lifelong learning and emancipation still something to say to each other? **Studies in the Education of Adults**, Leicester, v. 44, n. 1, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ974089> Acesso em: 3 jan. 2018.

BRUCE, C. S. Workplace experiences of information literacy. **International Journal of Information Management**, v. 19, n. 1, p. 33-47, 1999. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401298000450> Acesso em: 3 jan. 2018.

DEMING, W. E. O sistema predominante de administração. In: SENGE, P. **A quinta disciplina: a arte e a prática da organização que aprende**. 29. ed., Rio de Janeiro: Best Seller, 2013. p. 19-30.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DOYLE, C. **Information Literacy in an information society: a concept for the information age**. New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 1994.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 18, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04> Acesso em: 3 jan. 2018.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information Literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016> Acesso em: 3 jan. 2018.

DUNNE, E. **The learning society: international perspectives on core skills in higher education**. Londres: Nova York: Routledge, 2013.

FERES, G. G.; BELLUZZO, R. C. B. Competência em informação, criatividade e inovação: uma experiência didática sob o enfoque de redes de conhecimento nas organizações. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <http://portal.febab.org.br/anais/article/view/1512> Acesso em: 03 jan. 2018.

FERGUSON, S. Information Literacy and its relationship to knowledge management. **Journal of Information Literacy**, v. 3, n. 2, p. 6-24, dez. 2009. Disponível em: <https://ojs.lboro.ac.uk/JIL/article/view/PRA-V3-I2-2009-1/1419> Acesso em: 3 jan. 2018.

FERREIRA, T. E. L.; DUARTE, E. N. A adoção da informação na gestão da aprendizagem organizacional no campo da ciência da informação. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, n. número especial, p. 87-103, out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/viewFile/13666/8023> Acesso em: 3 jan. 2018.

International Federation of Libraries Associations and Institutions (IFLA). Declaração de Alexandria sobre competência Informacional e aprendizado ao longo da vida. In: **National Forum on Information Literacy**, 2005. Disponível em: www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-pt.html Acesso em: 3 jan. 2018.

JARVIS, P. **Paradoxes of learning: on becoming an individual in society**. Londres: Nova York: Routledge, 2012. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=0KMVcf8yHywC&oi=fnd&pg=PR4&dq=learning+society&ots=lsbcN3Qb3U&sig=68u9WObDnmEOmCesrK92iC0PNzA#v=onepage&q=learning%20society&f=false> Acesso em: 3 jan. 2018.

KIRTON, J; BARHAM, L. Information Literacy in the workplace. **The Australian Library Journal**, v. 54, n. 4, p. 365-376, Nov. 2005. Disponível em: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00049670.2005.10721784?needAccess=true> Acesso em: 3 jan. 2018.

KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**: reinventando a empresa com o poder da criação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.

LLOYD, A. Trapped between a rock and a hard place: what counts as information literacy in the workplace and how it is conceptualized? **Library Trends**, v. 60, n. 2, p. 277-296, 2011. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/461991/pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.

LUNDH, A. H. LIMBERG, L. LLOYD, A. Swapping settings: researching information literacy in workplace and in educational contexts. **Information Research**, v. 18, n. 3, art. 5, set. 2013. Disponível em: <http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC05.html#.WdD46bKGPIU> Acesso em: 3 jan. 2018.

MARCHI, G. S. O trabalho na sociedade industrial: um breve entendimento da racionalização do modo de produção capitalista. **Aurora**, Marília, v. 7, n. 1, p. 115-128, 2013. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/3417> Acesso em: 3 jan. 2018.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n.2, p. 112-122, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

O'FARRIL, R. T. Information Literacy and Knowledge management: preparations for an arranged marriage. **Libri**, v. 58, n. 1, p. 155-171, 2008. Disponível em: https://static.aminer.org/pdf/PDF/000/306/955/computer_ethics_what_are_we_talking_about_possible_contributions_from.pdf Acesso em: 3 jan. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos direitos humanos**. 1948. Tradução: representação da UNESCO no Brasil. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.faatensino.com.br/wp-content/uploads/2014/11/2.1-E-book-Methodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.S.; BOFF, L.H. **Os novos horizontes da gestão**: aprendizagem organizacional e competências. Porto Alegre: Bookman; 2005. p. 34-54.

SENGE, P. **A quinta disciplina**: a arte e a prática da organização que aprende. 29. ed., Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

SOUZA, Y. S. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional. **RAE Eletrônica**, v. 3, n. 1, art. 5, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/raeel/v3n1/v3n1a08> Acesso em: 3 jan. 2018.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.

VITORINO, E.; PIANTOLA; D. Competência Informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**; Brasília, v. 38, n.3, p. 130-141, set/dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v38n3/v38n3a09.pdf> Acesso em: 3 jan. 2018.