



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

# Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional:

## Disposição e Competências do País



Nível 1



AMI  
Resultados da  
Avaliação

Planejamento de Intervenções

Nível 2





UNESCO  
Marco de Avaliação Global da  
Alfabetização Midiática e Informacional:  
Disposição e Competências do País

Elaborado pelo  
Setor de Comunicação e Informação da UNESCO  
com a colaboração do  
Instituto de Estatística da UNESCO



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Financiado pelo:  
Japanese Funds-in-trust  
para a UNESCO



# Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional:



Disposição e Competências do País



Publicado em 2016 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França; pela Representação da UNESCO no Brasil e pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br).

© UNESCO 2016



Esta publicação está disponível em acesso livre ao abrigo da licença Atribuição-Usos Não-Comerciais-Partilha 3.0 IGO (CC-BY-NC-ND 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/igo/>). Ao utilizar o conteúdo da presente publicação, os usuários aceitam os termos de uso do Repositório UNESCO de acesso livre ([www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-port](http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbyncnd-port)).

*Título original:* Global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies; executive summary

Publicado em 2013 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

#### **Créditos da versão original:**

*Arte gráfica:* Nancy Hanninen

*Arte da capa:* Nancy Hanninen

*Ilustrações:* Nancy Hanninen, com auxílio de Irmgarda Kasinskaite-Buddeberg, Georges Boade, Ralph Catts e Alice Lee

#### **Créditos da versão em português:**

*Coordenação:* Setor de Comunicação e Informação da Representação da UNESCO no Brasil

*Cooperação e edição da tradução:* Cetic.br / NIC.br

*Tradução:* Prioridade Consultoria Ltda. Luísa Caliri, Isabela Ayub, Luciane Silva, Silmara de Oliveira

*Revisão técnica:* Alexandra Bujokas de Siqueira

*Revisões gramatical, ortográfica, bibliográfica e editorial:* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

*Diagramação:* Unidade de Comunicação, Informação Pública e Publicações da Representação da UNESCO no Brasil

Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI):  
disposição e competências do país. – Brasília : UNESCO, Cetic.br, 2016.  
138 p., ilus.

ISBN: 978-85-7652-215-7

1. Alfabetização informacional 2. Educação sobre meios de comunicação  
3. Qualificação de professor 4. Avaliação de professor 5. Métodos de avaliação  
6. Guias I. UNESCO

CDD 028.7

*Esclarecimento:* a UNESCO mantém, no cerne de suas prioridades, a promoção da igualdade de gênero, em todas as suas atividades e ações. Devido à especificidade da língua portuguesa, adotam-se, nesta publicação, os termos no gênero masculino, para facilitar a leitura, considerando as inúmeras menções ao longo do texto. Assim, embora alguns termos sejam escritos no masculino, eles referem-se igualmente ao gênero feminino.

Formatado pela UNESCO

# Conteúdo

Lista de abreviaturas e siglas.....	7
Apresentação.....	9
Prefácio.....	11
Agradecimentos.....	13
Lista de figuras e quadros.....	15
Resumo executivo.....	17
Sobre a publicação.....	19
<b>Capítulo 1.</b> A lógica por trás do desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI.....	21
1.1 Alfabetização: um conceito evolutivo.....	25
1.2 Alfabetização midiática e informacional.....	29
1.3 Atores, benefícios e requisitos para o desenvolvimento da AMI.....	35
<b>Capítulo 2.</b> Marco de Avaliação da AMI.....	41
2.1 Introdução ao Marco de Avaliação da AMI.....	45
2.2 Grau 1 – disposição do país.....	51
2.3 Grau 2 – competências em AMI.....	55
2.4 Valor agregado da avaliação integrada dos graus 1 e 2.....	63
<b>Capítulo 3.</b> Orientações metodológicas para realizar a avaliação da AMI.....	65
3.1 Principais passos para a adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI.....	69
3.2 Modelos estatísticos de mensuração.....	77
3.3 Sistema de avaliação com boa relação custo-benefício.....	79
3.4 Orientações técnicas.....	83
3.5 Outras aplicações dos resultados do Marco de Avaliação Global da AMI.....	91
<b>Anexo técnico A:</b> Marco normativo da AMI.....	95
<b>Anexo técnico B:</b> Questionário sobre dados contextuais nacionais (grau 1).....	96
<b>Anexo técnico C:</b> Questionário para instituições/escolas de formação de professores (grau 1).....	116
<b>Anexo técnico D:</b> Questionário para professores (grau 1).....	122
<b>Anexo técnico E:</b> Matriz de Competências da AMI (grau 2).....	129
<b>Anexo técnico F:</b> Teste adaptativo informatizado.....	137
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>139</b>
<b>Glossário.....</b>	<b>145</b>
<b>Notas.....</b>	<b>161</b>




# Lista de abreviaturas e siglas



ASL	Língua de sinais americana ( <i>American Sign Language</i> )
CAT	Prova adaptada em computador ( <i>Computer Adaptive Test</i> )
CBT	Prova baseada em computador ( <i>Computer-based Testing</i> )
CFT	Prova fixa em computador ( <i>Computerized Fixed Test</i> )
CGM	Mídia gerada pelo consumidor ( <i>Consumer-generated Media</i> )
CPD	Desenvolvimento profissional contínuo ( <i>Continuous Professional Development</i> )
EPT	Educação para Todos
PIB	Produto interno bruto
PIDCP	Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
IFJ	Federação Internacional de Jornalistas ( <i>International Federation of Journalists</i> )
IFLA	Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições ( <i>International Federation of Library Associations and Institutions</i> )
IGF	Fórum de Governança da Internet ( <i>Internet Governance Forum</i> )
IPDC	Programa Intergovernamental para o Desenvolvimento da Comunicação ( <i>Intergovernmental Programme for the Development of Communication</i> )
ISCED	Classificação Internacional Padronizada da Educação ( <i>International Standard Classification of Education</i> )
UIT	União Internacional de Telecomunicações
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
AMI	Alfabetização midiática e informacional
EAN	Equipe de Avaliação Nacional
CGN	Comitê Gestor Nacional
ONG	Organização não governamental
INE	Institutos Nacionais de Estatística
PP	Papel e lápis ( <i>Paper and pencil</i> )
UPA	Unidades primárias de amostragem
SABER	Abordagem de sistemas para melhores resultados educacionais ( <i>Systems Approach for Better Education Results</i> )
UIS	Instituto de Estatística da UNESCO ( <i>UNESCO Institute for Statistics</i> )
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URL	Localizador de recursos uniforme ( <i>Uniform Resource Locator</i> )
WSIS	Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação ( <i>World Summit on the Information Society</i> )



# Apresentação



O mundo está se transformando em um ritmo assustador. Os avanços vistos nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas últimas décadas permitiram alterar a forma de circulação da informação e continuam a transformar nosso modo de interagir, acessar informações, comunicar, criar novos conhecimentos, aprender e trabalhar.

Essa transformação produziu novas ondas de oportunidades e dificuldades para a liberdade de expressão, para o desenvolvimento da mídia e para o engajamento dos cidadãos. Embora a tecnologia tenha estimulado o desenvolvimento global, ela também dificultou, para milhões de pessoas – não apenas de economias emergentes, mas também de países desenvolvidos –, o engajamento com a mídia e a participação em sociedades do conhecimento globais. Isso promove a desigualdade entre os países – e também dentro dos países – e a desigualdade entre as comunidades e os indivíduos.

Desde a sua fundação, a UNESCO tem se posicionado no centro do pensamento internacional sobre o impacto das transformações relacionadas às informações, às comunicações, às mídias e à educação. A Organização defende o potencial da tecnologia e da mídia livre, independente e pluralista, de promover o desenvolvimento para reforçar os direitos dos indivíduos de serem cidadãos livres e empoderados. Devem ser realizadas ações para garantir que esses avanços tecnológicos, a explosão da mídia e as mudanças socioculturais, econômicas, políticas e estruturais beneficiem todos os membros da sociedade, sem qualquer tipo de marginalização.

O Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) da UNESCO apresenta exatamente essa meta. Ele oferece aos gestores de políticas uma estrutura estratégica, com o apoio de informações baseadas em evidências, para que realizem ações concretas que garantam a todos os cidadãos a aquisição de competências midiáticas e informacionais. O Marco de Avaliação da AMI fornece aos Estados-membros da UNESCO ferramentas para avaliar sua capacidade de proporcionar aos cidadãos as competências necessárias em AMI. Portanto, a UNESCO defende que a AMI seja uma das pré-condições do desenvolvimento sustentável, e que o uso consciente das ferramentas de informação, mídia e TIC, incluindo a internet, ajudará a garantir que todos se beneficiem da Declaração Universal dos Direitos Humanos, particularmente da liberdade de expressão e do acesso à informação.

A UNESCO incentiva seus Estados-membros a se esforçarem para garantir que todos os membros da sociedade sejam capazes de desenvolver e de se beneficiar das competências em AMI. Somente depois de garantir a todas as pessoas as competências necessárias para que elas participem das sociedades do conhecimento é que, juntos, poderemos avançar na agenda de desenvolvimento internacional em direção a um mundo no qual prevaleçam a paz, a liberdade e a igualdade.



# Prefácio



Cada indivíduo tem um conjunto implícito de talentos, habilidades e conhecimentos únicos que são a chave para o seu futuro. Da mesma forma que a música é, para mim, uma expressão clara dos meus conhecimentos, das minhas habilidades e atitudes, assim também é um filme para o diretor, um artigo para o escritor, um negócio concretizado para o empresário, ou um jogo, uma canção ou uma história para a criança.

Porém, em um mundo cada vez mais complexo e exigente, uma pessoa pode ter dificuldades para usar seus talentos, para expressar, comunicar e disseminar suas ideias e opiniões da forma mais apropriada, significativa e eficaz. Na condição de pais, cidadãos, líderes, gestores de políticas ou planejadores em campos como educação, comunicação e informação, temos a obrigação e a responsabilidade de garantir que os jovens recebam as ferramentas de acesso à informação, para criar e comunicar suas habilidades únicas como formas explícitas de conhecimento. Isso promoveria um futuro mais brilhante para os jovens e ajudaria a aumentar o patrimônio informacional e cultural do mundo em geral.

Portanto, nunca foi tão importante quanto agora garantir a *alfabetização midiática e informacional* (AMI) a alunos, jovens e educadores. A AMI busca fornecer a jovens, pais, professores e outros cidadãos as competências fundamentais necessárias para que eles aproveitem ao máximo suas habilidades únicas e prosperem no século XXI, assim como convida os países a tomarem medidas apropriadas para estabelecer um ambiente que promova a AMI.

O Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO incentiva os Estados-membros a realizarem ações concretas que ajudem os cidadãos a se tornarem alfabetizados em termos midiáticos e informacionais. Além disso, convida-os a avaliar se o ambiente nacional está favorável às iniciativas da AMI e a determinar as competências existentes entre os principais grupos sociais, como professores em serviço e em formação. Dessa forma, colaboramos para que todas as pessoas possam atingir seu potencial máximo em suas vidas pessoais, profissionais e sociais.

Missa Johnouchi  
*Artista da UNESCO para a Paz*

# Agradecimentos



## **Comitê Editorial e Consultivo:**

Ralph Catts  
Jesus Lau  
Irmgarda Kasinskaite-Buddeberg  
Georges Boade  
Alton Grizzle  
Alice Y. L. Lee  
Hua-Hua Chang  
Claude Akpabie  
Martin Schaaper

## **Editores-executivos:**

Irmgarda Kasinskaite-Buddeberg  
Georges Boade  
Alton Grizzle

## **Editor da publicação:**

Peter Coles

## **Revisores:**

Ramon Leyendecker, Simon Ellis, Brenda Tay Lim, Jaco du Toit, Aziz Abid,  
Ramon Guillermo Regino Tuazon, Andrea Cairola, Rosa Gonzalez e Zeynep Varoglu

## **O Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO recebeu contribuições de:**

Szarina Abdullah, Mumtaza Abdurazzakova, Abdelaziz Abid, Zhyldyz Akayeva,  
Jose Reuben Q. Alagaran II, Irene Andriopoulou, Natalia Anisimova, Indrajit Banerjee,  
Joan C. Bartlett, Annie Bélizaire, Rosa Berdigaliyeva, Evelyne Bevort, Albert K. Boekhorst,  
Elena Bondarenko, Joumana Boustany, Emily M. Brown, Nimfa D. Camua, Toni Carbo,  
Paolo Celot, Kunjilika Chaima, Sonny Coloma, Belinha de Abreu, Michael Dezuanni,  
Fay Durrant, Simon Ellis, Irina A. Fateeva, Brian Christopher Findsen, Rosa Gonzalez,  
Tatiana Jereissati, Ammu Joseph, Sara Gabai, Vladimir Gai, Natalia Gendina, Nancy Graham,  
Eva Goettert, Paul Hector, Forest Woody Horton Jr., Catherine A. Odora Hoppers,  
Julia Tami Ishikawa, Trishanjit Kaur, Serap Kurbanoglu, Evgeny Kuzmin, Ann Lourdes C. Lopez,  
Sharon Mader, Devika P. Madalli, Theophilus E. Mlaki, Susan Moeller, Roxana Morduchowicz,  
Lyubov Naidenova, Samy Tayie, Chido Onumah, José Manuel Pérez Tornero,  
Maria Carme Torras Calvo, Daria Tsukanova, Isabelle Turmaine, Boyan Radoykov,  
Kubashini Rama, Selvarani Sabaratnam, Jagtar Singh, Jane Secker, Dorothy Williams,  
Carolyn Wilson, Julia Zhang/Xiaojuan, Irina Zhilavskaya, Peter Wallet e Isabel Whisson.

**Professores e acadêmicos que contribuíram com seu conhecimento e dedicaram seu tempo:**

Laurie Anne Carr, Alejandro Chao, Patrizia d'Antonio, Claire Fagan, Elena Fumi, Gakinya Gichuhi, Jim Greenlaw, Daw Htay Htay Han, Kamolrat Intararat, Surin Inthanam, Mairi Kennedy, Heather Kerr, Daw Lwe Lwe Khine, Wei Ying Lim, Vu thi Ngoc Linh, Gina Lopez, Sandy Macintosh, Kirsty MacPhee, Nant Mar Lar Than, Angie McCormick, Montanus C. Milanzi, Deograsias Mwoka, Joanna Naw, Keooudom Namsibounheuang, Claire Nelson, Bijan Pant, Ismael Pena-Lopez, Kesone Phetcharern, Boualin Phommasin, Saidi Ramadhani, Cimenna Chao Rebolledo, Viengkhone Saengvilay, Kullatip Satararaji, Souksanh Sayavong, Sunida Siwapathomchai, Oun Sok, Choummaly Souliya, Vanthala Souvanxay, Lynde Tan, Pham thi Thu Phuong, Ngo thi Thu Trang, Phithak Youthasanti, Loise Wambui e Anna Zweede.

A UNESCO agradece seus parceiros pelas contribuições e ajuda na elaboração deste documento, em especial à Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições (*International Federation of Library Associations and Institutions – IFLA*), à Associação Internacional de Universidades (*International Association of Universities – IAU*) e ao Instituto Asiático de Jornalismo e Comunicação (*Asian Institute of Journalism and Communication – AIJC*).

# Lista de figuras e quadros




Figura 1. Abordagem interdisciplinar.....	28
Figura 2. Modelo conceitual da alfabetização midiática e informacional.....	31
Figura 3. Impacto direto da AMI na sociedade.....	32
Figura 4. Principais níveis considerados pelo modelo da AMI .....	35
Figura 5. Principais atores do Marco de Avaliação da AMI.....	37
Figura 6. Papel dos professores como porta-vozes e provedores de conhecimentos e habilidades na sociedade .....	48
Figura 7. Modelo de disposição do país em AMI .....	54
Figura 8. Componentes gerais da AMI associados às áreas da AMI. ....	56
Figura 9. Exemplo de perfil do componente da AMI – acesso .....	61
Figura 10. Exemplo de perfil do componente da AMI – avaliação .....	61
Figura 11. Exemplo de perfil do componente da AMI – criação.....	62
Figura 12. Proposta de processo de adaptação nacional .....	69
Figura 13. Seleção do modelo de oferta e suas implicações no escopo, na escala e nos custos da avaliação da AMI: custo do desenho e do desenvolvimento .....	80
Figura 14. Seleção do modelo de oferta e suas implicações no escopo, na escala e nos custos da avaliação da AMI: custos do desenho <i>versus</i> custos administrativos para grandes grupos de respondentes.....	80
Figura 15. Conexão de um sistema adaptativo computadorizado <i>online</i> .....	82
Figura 16. Processo de validação do conteúdo .....	84
Figura 17. Processo de duas etapas de desenvolvimento e validação de conteúdo para o desenvolvimento de itens .....	85
Figura 18. As três etapas da amostragem de professores em serviço.....	89
Figura 19. Análise proposta dos resultados da avaliação e da formulação de cenários.....	91



Quadro 1. Modelo de análise da AMI.....	47
Quadro 2. Lista de ferramentas de avaliação da AMI.....	49
Quadro 3. Principais elementos da Matriz de Competências da AMI .....	56
Quadro 4. Descrição dos componentes da AMI.....	57
Quadro 5. Componentes da AMI e suas associações às atividades da AMI.....	58
Quadro 6. Resumo dos componentes, das atividades e das competências em AMI..	59
Quadro 7. Estrutura dos níveis de proficiência da AMI .....	60
Quadro 8. Comparação de elementos selecionados dos modelos CFT e CAT .....	73
Quadro 9. Resumo da adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI.....	75

# Resumo executivo



Atualmente, a informação e o conhecimento são, com frequência, reconhecidos como os recursos de maior importância estratégica, e a aprendizagem como a capacidade mais estrategicamente relevante para qualquer indivíduo, comunidade ou nação. Apesar de o acesso à informação e ao conhecimento ter aumentado na última década, devido aos maiores índices de alfabetização básica em muitos países do mundo, ainda existem desafios e obstáculos significativos. Não está claro como se deve criar um ambiente propício para o aprendizado ou como promover as capacidades dos cidadãos.

Agora, os níveis de analfabetismo estão aumentando em razão da exclusão digital, que afeta não apenas os analfabetos, mas também aqueles indivíduos que sejam alfabetizados, na aplicação efetiva de suas competências em diferentes estágios da vida. Ademais, essa exclusão digital não é somente física, material e técnica – ela também inclui o conhecimento. Para tratar desses desafios e ajudar a eliminar essas defasagens, é necessária uma nova abordagem quanto à alfabetização, que seja mais situacional, pluralista e dinâmica, destacando, assim, seus aspectos relacionados à informação, à comunicação, à mídia, à tecnologia e aos aspectos digitais.

A alfabetização midiática e informacional (AMI) reúne a alfabetização informacional e a midiática, além das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a alfabetização digital, como novo construto da alfabetização que ajuda a empoderar pessoas, e também permite que comunidades e nações participem e contribuam para as sociedades do conhecimento globais. A adoção dessa abordagem deve promover maior acessibilidade, convergência e distribuição de informações e conteúdos midiáticos, em vários formatos e por meio de diversas ferramentas digitais. A AMI ajuda no desenvolvimento do pensamento crítico e na resolução de problemas, além de aumentar a colaboração e a participação. Isso significa que cada país deve investir na criação de um ambiente que permita a AMI, bem como indica que os cidadãos precisam estar equipados com as ferramentas e os recursos necessários para atingir seus objetivos individuais, profissionais e sociais, com base nas competências relacionadas à AMI.

Com a alfabetização midiática e informacional, a UNESCO está contribuindo para a promoção dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais ao garantir o acesso à informação e a liberdade de expressão. Uma pessoa com competências em AMI não deve ser apenas um consumidor de informações e conteúdos midiáticos, mas também alguém que busque informações responsáveis, que crie conhecimento e inove, alguém que possa se beneficiar de uma série de ferramentas da informação e comunicação e de conteúdo midiático. *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.*

Antes que se inicie o processo de formulação de políticas e estratégias, a UNESCO solicita que seus Estados-membros, primeiramente, reúnam dados válidos e confiáveis sobre a situação e a disponibilidade de competências em AMI em seu país. De posse das informações sobre os desafios e os benefícios existentes em AMI, os gestores de políticas e os tomadores de decisão,

além dos planejadores que atuam nas áreas de educação, informação e comunicação, estarão equipados e preparados para tomar decisões estratégicas precisas, com base nos elementos mais necessários em determinada situação.

A publicação da UNESCO “Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País” oferece aos Estados-membros da Organização orientação metodológica e ferramentas práticas para avaliar a disposição e as competências de cada país, particularmente de professores em serviço e em formação, com relação à AMI, em âmbito nacional.

O Marco de Avaliação da AMI adota uma abordagem de dois graus.

O primeiro é a *disposição* do país, que se refere ao fornecimento de informações sobre o nível da AMI diagnosticável no país, assim como a sua disposição e sua capacidade para implementar iniciativas relacionadas à AMI. Esse grau utiliza as fontes de dados internacionais, regionais e nacionais existentes para criar um perfil do país que destaca as iniciativas nacionais que podem contribuir para o desenvolvimento de competências de AMI. Esse grau é composto por cinco categorias relacionadas à AMI:

- Educação para a AMI
- Políticas da AMI
- Oferta da AMI
- Acesso e uso da AMI
- Sociedade civil

O segundo nível se refere às *competências* em AMI para todos os cidadãos, mas em especial aos professores em serviço e em formação. Como os professores são importantes porta-vozes do conhecimento, eles necessitam de suporte e empoderamento. Os professores com AMI transmitem seu conhecimento e sua experiência aos alunos e, com o tempo, estes promoverão a AMI e produzirão um impacto na sociedade como um todo. O Marco de Avaliação da AMI inclui a Matriz de Competências da AMI, para avaliar as competências nos âmbitos individual e institucional. As competências em AMI podem refletir os fatores do contexto nacional que facilitam a criação de um ambiente propício e que permitem a AMI. A Matriz de Competências da AMI é composta pelos seguintes elementos:

- Componentes da AMI (3)
- Atividades da AMI (12)
- Competências (12)
- Critérios de desempenho (113)
- Níveis de proficiência (3)

O Marco de Avaliação da AMI fornece orientações metodológicas para o processo de adaptação nacional, com seis fases e várias ferramentas práticas, que se apresentam resumidas no Anexo Técnico da versão completa da publicação.

Com fundamento nos resultados da avaliação, os países poderão tomar decisões bem fundamentadas – cenários e estratégias com base na ação – para intervenções de desenvolvimento da AMI, promovendo, assim, um ambiente facilitador e intensificando as competências de seus cidadãos.

# Sobre a publicação

Esta publicação é um resultado tangível do trabalho de parceiros individuais e institucionais da UNESCO, realizado na área de alfabetização midiática e informacional (AMI). Com este documento, a UNESCO pretende:

- Consolidar uma base teórica e conceitual para ações da AMI.
- Comunicar a importância e a relevância da avaliação da AMI para os Estados-membros da Organização.
- Propor um marco de avaliação abrangente, que inclui a metodologia, as recomendações e as ferramentas para a adaptação e a aplicação do instrumento de avaliação da AMI em cada país.

A publicação foi elaborada para oferecer respostas claras e acessíveis às quatro perguntas a seguir sobre o Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO:

1. Por que é necessário avaliar? – Capítulo 1
2. O que é avaliado? – Capítulo 2
3. Como é a avaliação proposta? – Capítulo 3
4. Qual é a proposta para os resultados da avaliação? – Capítulo 3

O Marco de Avaliação da AMI pode promover iniciativas de aprendizagem para toda a vida, com base na relação entre alfabetização informacional, midiática, digital e em TIC, além das transformações sociais, dos processos de educação, da força de trabalho, das políticas e da tomada de decisões, do crescimento econômico e da democracia.

O objetivo geral desta publicação consiste em orientar os Estados-membros da UNESCO a realizar a avaliação de sua disposição e de suas competências com relação à AMI por parte dos cidadãos, em particular dos professores em serviço e em formação.

Este documento é direcionado especialmente aos seguintes públicos: gestores de políticas e tomadores de decisão; agentes nacionais responsáveis pela coleta e pela análise de dados estatísticos; gestores de políticas e planejadores da educação que trabalham em ambientes de educação formal e informal; instituições de formação de professores e professoras. Esta publicação também é relevante para a comunidade de profissionais da área de informação e comunicação, e apresenta ampla aplicabilidade na sociedade civil como um todo.

A versão completa da publicação está estruturada da seguinte forma: resumo executivo, três capítulos e anexos técnicos.

O **primeiro capítulo** apresenta a lógica por trás do desenvolvimento do assim chamado Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO. Além disso, neste capítulo, é apresentada uma visão geral do conceito em evolução de alfabetização, as inter-relações dos diversos tipos de *alfabetização*, bem como as convergências e suas implicações para a sociedade. Também são explorados os benefícios potenciais da AMI nos âmbitos social, comunitário e individual, estabelecendo-se os requisitos fundamentais para a construção de suas competências no âmbito nacional, particularmente com relação ao desenvolvimento profissional de competências em AMI para professores. Por fim, são explicados os motivos pelos quais os países devem considerar a possibilidade de realizar esse tipo de avaliação.

O **segundo capítulo** apresenta o Marco de Avaliação da AMI. Nesse sentido, são descritos o objeto de avaliação, seus principais objetivos, sua estrutura e demais parâmetros da mensuração nacional. Também é identificado o valor agregado da abordagem em dois níveis integrados: o *grau de disposição* e a *estrutura de competências* do país para a avaliação em AMI, em âmbito nacional.

O **terceiro capítulo** oferece orientações metodológicas e recomendações práticas para a realização de uma avaliação da AMI em âmbito nacional. Neste capítulo, também é descrita a teoria da mensuração da avaliação da maturidade e da estrutura de competências de AMI do país, em termos de validação e confiabilidade dos instrumentos de avaliação. Por fim, o capítulo apresenta sugestões para a subsequente aplicação dos resultados da avaliação.

Além desses capítulos, a publicação inclui uma seção de referências bibliográficas, uma lista de siglas, um glossário com os principais termos usados e alguns anexos técnicos. As orientações, as recomendações e os anexos técnicos formam a base da avaliação prática da AMI, incluindo a adaptação e a execução nacional da avaliação.

É importante observar que esta publicação é um documento que será testado, ajustado e adaptado pela UNESCO às necessidades e às realidades nacionais, assim como aos públicos-alvo que foram mencionados anteriormente.

---

# ● Capítulo 1

A lógica por trás do desenvolvimento  
do Marco de Avaliação da AMI



# A lógica por trás do desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI



O principal objetivo do Capítulo 1 é apresentar a lógica usada pela UNESCO para o desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI, o que é feito em três seções.

A primeira seção fornece uma apresentação geral do conceito evolutivo de alfabetização, as inter-relações entre os diferentes tipos de alfabetização em uma sociedade que passa por mudanças e agora tem novos desafios, a convergência entre eles e as implicações para a sociedade. Destaca a necessidade de uma abordagem colaborativa e integrada com relação às alfabetizações. Define uma base teórica e conceitual para um conceito composto da AMI no contexto das sociedades do conhecimento.

A segunda seção explora os benefícios potenciais da AMI para a sociedade, a comunidade e os indivíduos, bem como seu valor agregado em termos de formulação de políticas apropriadas, definição de padrões profissionais, mobilização de recursos, ajuste de programas e currículos de formação, além de empoderar cidadãos para que participem das sociedades do conhecimento. Com base nas conclusões da seção anterior, esta seção apresenta os argumentos da UNESCO para o desenvolvimento de um Marco de Avaliação da AMI.

A terceira seção apresenta os principais benefícios e os requisitos para a criação de um ambiente favorável para incrementar as competências em AMI, principalmente entre os professores. Esta seção também discute a necessidade de dados precisos e confiáveis para a tomada de decisão bem-fundamentada e o desenvolvimento de estratégias e programas apropriados.

Em suma, o Capítulo 1 responde à primeira pergunta:  
[Por que é necessário avaliar?](#)



# Alfabetização\*: um conceito evolutivo



## Alfabetização no contexto do desenvolvimento sustentável

A alfabetização é definida como “a habilidade de ler e escrever, e compreender uma simples frase sobre o cotidiano de uma pessoa”<sup>1</sup>. Isso envolve uma série de habilidades de leitura e escrita e, muitas vezes, habilidades aritméticas básicas. Tradicionalmente, a alfabetização é considerada um aspecto dos direitos humanos muito ligado ao direito à educação.

Recentemente, os conceitos compostos e novos aspectos da alfabetização evoluíram em resposta à mudança aos padrões sociopolíticos, econômicos e tecnológicos, bem como às demandas e aos desafios dos tempos atuais, principalmente no local de trabalho e na sociedade em geral (UNESCO, 2008a). Esses desenvolvimentos dissolveram fronteiras e criaram novas sinergias entre os diferentes tipos de alfabetização. Conseqüentemente, os aspectos da alfabetização relacionados a outros direitos fundamentais e ao desenvolvimento social, como a liberdade de expressão e o acesso à informação, conforme estabelecidos no Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), tornam-se igualmente importantes para a educação, o emprego, a inclusão social, a participação, a economia e a política.

Não há apenas um conceito de alfabetização que as pessoas possuem ou não, mas sim múltiplas alfabetizações. Dessa forma, a alfabetização se torna situacional, pluralista e dinâmica.

A Década das Nações Unidas para a Alfabetização (2003-2012) chegou ao fim, mas ainda com a necessidade de uma visão renovada da alfabetização, nesse sentido, enfatizando a importância de os indivíduos trabalharem em seus próprios contextos sociais e conseguirem usar suas habilidades de alfabetização para navegar (na internet) e fazer o melhor uso das mudanças sociais (UNESCO, 2008a). Foi reconhecido que não há apenas um conceito de alfabetização que as pessoas possuem ou não, mas sim múltiplas alfabetizações. Além disso, a Década enfatizou que todos os cidadãos estão engajados em práticas verbais, escritas e virtuais/digitais e que são obrigados a aprender em todos os estágios de suas vidas. Dessa forma, a alfabetização deve se tornar mais situacional, pluralista e dinâmica. 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.

Contudo *ser alfabetizado – não importa o “gênero” considerado – não é mais ser binário: raramente, diz-se que alguém é totalmente analfabeto ou totalmente alfabetizado*. Em vez disso, é importante considerar todas as alfabetizações de maneira contínua: os indivíduos são alfabetizados de formas diferentes, mostrando níveis e usos variados das competências da alfabetização, de acordo com seus ambientes, suas necessidades e seus recursos disponíveis.

\* NT: No Brasil, os termos *alfabetização* e *letramento* são usados em referência a habilidades de leitura e escrita. Este documento não irá tratar das nuances dessas duas expressões. Os editores optaram pelo termo *alfabetização*, para aproximar-se da expressão que tem sido usada em língua espanhola e praticada na Espanha e em países da América: *alfabetización informacional*, ou ALFIN.

Apesar do avanço constante na melhoria dos níveis de alfabetização nas últimas décadas (UIS, 2012), o analfabetismo básico ainda está presente em muitos países e, geralmente, entre grupos sociais marginalizados (UNESCO, 2010). Várias razões já foram apresentadas e debatidas em âmbitos nacionais, regionais e internacionais.

Recentemente, muito tem se falado sobre a chamada exclusão digital e do conhecimento (UNESCO, 2006). A exclusão digital envolve não só os aspectos físicos, materiais e técnicos das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como também reconhece o impacto de uma linha divisória entre aqueles que, por um lado, podem encontrar, gerenciar, criar e disseminar informação e conhecimento, para tanto usam várias ferramentas tecnológicas de maneira inovadora e eficaz, e, por outro lado, aqueles que são prejudicados nesse processo (EKOS, 2004). Os desenvolvimentos técnicos levaram a uma mudança de uso centralizado da internet (*web 1.0*) para uso mais interativo e socialmente colaborativo (*web 2.0*) e, agora, em direção a uma nova fase tecnológica (*web 3.0*). Esses desenvolvimentos mudaram, ou ainda estão mudando, a maneira de acessar, receber, avaliar, criar e comunicar opiniões e ideias. Ao mesmo tempo, houve uma mudança no paradigma educacional de aprendizagem em um momento da vida para aprendizagem contínua, com o processo de autodesenvolvimento realizado durante a vida inteira. Como os ambientes sociais, de vida e trabalho dos cidadãos estão em constante mudança, existe a necessidade de cultivar novas competências e buscar novas abordagens de alfabetização.

A crescente importância do universo virtual não só fornece oportunidades, mas também implica em potenciais riscos e ameaças. Nesse sentido, o papel das alfabetizações emergentes, particularmente relacionadas à informação, mídia e TIC, tornou-se ainda mais importante, pois ajuda a minimizar os riscos relacionados à confiabilidade da informação, à privacidade, à segurança, aos assuntos éticos e à possibilidade de abuso por parte de algum indivíduo ou entidade pública ou privada. É igualmente importante que os cidadãos compreendam as formas pelas quais a informação e o conteúdo midiático podem ser acessados, como esses conteúdos são originados, como são criados, financiados, protegidos, avaliados e compartilhados. Atualmente, todos os cidadãos precisam conhecer as funções, os papéis, os direitos e as obrigações das instituições de informação e mídia nas sociedades do conhecimento; e também precisam conhecer as oportunidades e as dificuldades envolvidas, além da possibilidade de abuso imposto por instituições e indivíduos nas comunidades ou em grupos específicos, como jovens, idosos, mulheres, homens ou qualquer indivíduo em geral.

## Rumo a uma abordagem integrada à alfabetização

Os níveis de alfabetização básica estão aumentando no mundo inteiro, mas ainda há desafios significativos quando se trata de desenvolvimento de capacidades dos cidadãos de pensar com censo crítico e de forma criativa, gerenciar recursos de maneira efetiva, participar de forma equitativa e contribuir para as sociedades do século XXI. Com frequência, pesquisadores, gestores de políticas, tomadores de decisão, planejadores da educação, professores, alunos pais e empregadores, questionam: como serão as sociedades do futuro e quais competências serão necessárias?

São muitas as respostas a essas perguntas, mas uma coisa está clara: a informação e o conhecimento são sempre fundamentais para a sobrevivência e a realização dos seres humanos e para garantir o desenvolvimento sustentável. Desde o começo da civilização, em cada esfera da atividade humana, o acesso à informação, a criação e a aplicação do novo conhecimento e sua comunicação aos outros contribuíram para a evolução das sociedades e para o bem-estar socioeconômico das pessoas. Portanto, o conhecimento sobre as coisas e como trabalhar com as outras pessoas é considerado, desde a Antiguidade, como a "riqueza" mais preciosa que os humanos possuem.

Sem dúvida alguma, a criação e o compartilhamento de conhecimento continuarão exercendo um papel central no crescimento econômico, na mudança climática, no desenvolvimento social, no enriquecimento cultural, no empoderamento político e na consolidação dos sistemas democráticos. Hoje, a informação e os meios de comunicação, incluindo a mídia, a internet e as TIC, são pré-requisitos integrados para o engajamento no debate democrático, para a

construção de comunidades, para o estímulo à inovação e para o estabelecimento de parcerias. Os modelos de produtos de informação, em formato impresso ou por radiodifusão, bem como os regimes rigorosos de direitos autorais não caracterizam mais o acesso à informação e ao conteúdo de mídia. Atualmente, a informação pode ser acessada de qualquer lugar, pode ser criada por qualquer pessoa (como o conteúdo gerado pelo usuário) e compartilhada a qualquer momento com bilhões de pessoas do mundo inteiro.

Além disso, os desafios atuais dos países do mundo todo – como analfabetismo, pobreza, mudança climática, crises financeiras e conflitos intermináveis – não são lineares ou unidimensionais, mas diversos, complexos e inter-relacionados. Esses assuntos complexos não podem ser resolvidos por uma única instituição ou setor, ou pela aplicação de uma abordagem única e fragmentada. O que se exige aqui é uma abordagem multidisciplinar, além de esforços coordenados nos âmbitos nacional, regional e internacional.

As informações e as mídias de todos os tipos, em todas as plataformas, tornaram-se integradas à vida moderna, mas sua presença e sua influência nem sempre são observadas, reconhecidas e monitoradas. Os provedores de mídia e informação, tais como os provedores de informação na internet, bibliotecas, acervos e museus, têm um poder político, econômico, social e cultural considerável e são agentes poderosos de mudanças no mundo inteiro. Cada vez mais, estão assumindo papéis antes exercidos pela família, pela comunidade, pela religião, pela política, pelos negócios e, obviamente, pela educação. Eles não só disseminam informações e conhecimentos, como também moldam valores e normas, mudam atitudes e comportamentos, bem como influenciam estilos de vida e condições de trabalho das pessoas.

Os novos conceitos de alfabetização evoluíram nas últimas décadas como resposta ao maior poder e impacto da informação, da mídia, das TIC e do mundo digital, incluindo ciberalfabetização, alfabetização digital, e-alfabetização, alfabetização informacional, alfabetização midiática, alfabetização em notícias, alfabetização tecnológica ou de TIC e muitas outras. Algumas dessas alfabetizações são mais independentes, de escopo claro, com suporte de teorias e evidências empíricas. Outras são mais inovadoras e interconectadas a outros conceitos compostos, como alfabetização em múltiplas linguagens, transliteracia, bem como *alfabetização midiática e informacional* (UNESCO, 2013a).

Uma característica em comum desses tipos distintos de alfabetização é que todos eles têm como objetivo contribuir para a criação de sociedades baseadas no conhecimento. As alfabetizações são consideradas de importância fundamental para a construção de “recursos humanos” de qualquer sociedade e economia. Elas também têm em comum o objetivo de cultivar as habilidades das pessoas, em particular nas áreas da informação, da mídia e das TIC. Elas reconhecem as funções e o papel importante dos provedores de mídia e informação na sociedade (por exemplo, infraestrutura midiática e informacional), além do seu impacto no público. E, por fim, elas compartilham os mesmos objetivos de promover a aprendizagem para toda a vida, construir sociedades do conhecimento produtivas, facilitar a participação ativa dos cidadãos na sociedade (UNESCO, 2011a) e estimular a boa governança e o desenvolvimento responsável. Como resultado de serem alfabetizadas, as pessoas devem se tornar capazes de interpretar e fazer julgamentos esclarecidos com base em informação coletada, já que são competentes usuários, criadores e produtores de informações e conteúdos midiáticos em seu próprio direito, além de comunicadores de experiências e aspirações para outros membros da sociedade.

A produção de uma população com *alfabetização midiática e informacional* é essencial para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade.

Elas também têm em comum o objetivo de cultivar as habilidades das pessoas, em particular nas áreas da informação, da mídia e das TIC. Elas reconhecem as funções e o papel importante dos provedores de mídia e informação na sociedade (por exemplo, infraestrutura midiática e informacional), além do seu impacto no público. E, por fim, elas compartilham os mesmos objetivos de promover a aprendizagem para toda a vida, construir sociedades do conhecimento produtivas, facilitar a participação ativa dos cidadãos na sociedade (UNESCO, 2011a) e estimular a boa governança e o desenvolvimento responsável. Como resultado de serem alfabetizadas, as pessoas devem se tornar capazes de interpretar e fazer julgamentos esclarecidos com base em informação coletada, já que são competentes usuários, criadores e produtores de informações e conteúdos midiáticos em seu próprio direito, além de comunicadores de experiências e aspirações para outros membros da sociedade.

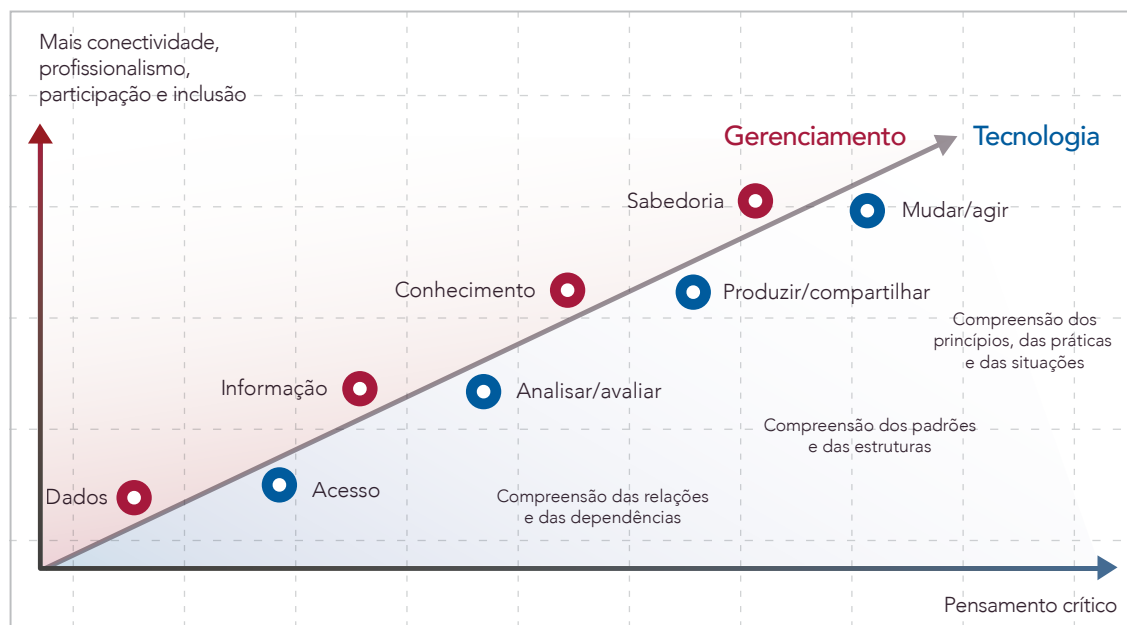
Certos tipos de alfabetização sempre foram interligados como disciplinas acadêmicas, mas as ligações mais próximas se tornaram viáveis em um nível prático, graças à maior acessibilidade, à convergência e à distribuição de informações e conteúdos por intermédio da internet, das mídias, das plataformas móveis e de outros meios. A alfabetização midiática, a alfabetização informacional, a alfabetização em TIC e digital deixaram de ser separadas para se tornarem interconectadas e

sobrepostas. Com o tempo, o conceito de *alfabetização midiática e informacional* (AMI) evoluiu a partir desses desenvolvimentos, e tem como objetivo fornecer uma abordagem coerente aos novos tipos de alfabetização no campo da comunicação e da informação.<sup>2</sup>

Uma das principais razões de combinar essas alfabetizações em um conceito composto da AMI é fornecer aos cidadãos as competências necessárias para buscar e aproveitar plenamente os benefícios dos direitos humanos universais e das liberdades fundamentais, especialmente a liberdade de expressão e o acesso à informação. Em segundo lugar, a convergência das tecnologias dissolveu as fronteiras entre as alfabetizações. Em terceiro lugar, é importante distanciar a ênfase na fragmentação e nas diferenças entre as alfabetizações e considerar suas semelhanças, levando a uma estrutura mais ampla. Por fim, há necessidade cada vez maior de uma abordagem conjunta à introdução dos tipos recentemente propostos de alfabetização e como estes podem ser popularizados e adicionalmente desenvolvidos em situações pessoais, educacionais, profissionais e sociais.

A Figura 1 ilustra o caminho de uma abordagem interdisciplinar à alfabetização que seja relevante não apenas para a informação e a comunicação, mas também para a educação, a ciência, a cultura, a economia e outras áreas. A AMI está ligada ao processo da informação e da aprendizagem (transformação de dados em informação, conhecimento e sabedoria) e ao processo de tomada de decisão, que usa tecnologias e recursos apropriados de forma mais eficiente e ética. Os dados e as informações – incluindo conteúdos midiáticos e mensagens – podem ser coletados, acessados e analisados, relativamente, por qualquer pessoa ao usar uma série de tecnologias. Por sua vez, novos conhecimentos podem ser criados, compartilhados e gerenciados por profissionais e também por não profissionais. A aplicação de tecnologias no processamento e gerenciamento de dados e informações leva a mais conectividade, ao profissionalismo, à participação e à inclusão, além de exigir pensamento crítico. Também possibilita cada vez mais mudar de um nível para outro, compreender uma série de problemas, relações, dependências, padrões e estruturas, além de princípios, práticas e situações.

Figura 1: Abordagem interdisciplinar



Fonte: com base em "Data, Information, Knowledge and Wisdom", disponível em; <[http://www.systemswiki.org/index.php?title=Data,\\_Information,\\_Knowledge\\_and\\_Wisdom](http://www.systemswiki.org/index.php?title=Data,_Information,_Knowledge_and_Wisdom)>.

No século XX, a *alfabetização informacional* e a *alfabetização midiática* foram consideradas campos separados e distintos. Nos últimos 30 anos, inúmeros estudos, conferências e oficinas

# Alfabetização midiática e informacional



procuraram definir o escopo da *alfabetização midiática*, da *alfabetização informacional* e, mais recentemente, da *alfabetização em TIC* e da *alfabetização digital*.

Os estudos e o ensino da *alfabetização informacional* e da *alfabetização midiática* surgiram em diferentes disciplinas acadêmicas. A *alfabetização midiática* surgiu de estudos cívicos e estudos sobre a mídia, ao passo que a *alfabetização informacional* teve origem na biblioteconomia e ciência da informação. Historicamente, a *alfabetização informacional* é um campo bem estabelecido e evoluído de cursos de formação profissional e materiais para usuários de bibliotecas. Desde 1974, a expressão *alfabetização informacional* é usada para enfatizar a importância do acesso à informação, à avaliação, à criação e ao compartilhamento da informação e do conhecimento, ao utilizar para este fim várias ferramentas, formatos e canais. A expressão *alfabetização midiática* remonta à inserção de recursos audiovisuais na educação, enfatizando a habilidade de compreender, selecionar, avaliar e usar as mídias como fornecedor, processador ou produtor de informação. Por sua vez a *alfabetização em TIC* e a *alfabetização digital* surgiram na computação e na informática, enfatizando a habilidade de usar dispositivos digitais, *softwares* e infraestruturas específicos. Muitas vezes, as TIC e a *alfabetização em TIC* são consideradas ferramentas que permitem outras formas de alfabetização. Além disso, a *alfabetização digital* é frequentemente usada de forma semelhante à *alfabetização informacional* ao significar a habilidade para acessar e avaliar de maneira efetiva e crítica informações em múltiplos formatos, sobretudo digitais, e de uma série de fontes, para criar conhecimentos novos, usando diferentes ferramentas e recursos, em particular as tecnologias digitais. Portanto, a *alfabetização digital* é essencial para a governança, a cidadania e o desenvolvimento na economia de conhecimento, principalmente o digital. A *alfabetização digital* também está muito ligada à *alfabetização midiática*, pois ajuda o usuário a engajar-se em redes e colaborações sociais éticas e seguras. Da mesma forma, a *alfabetização tecnológica* ou *alfabetização em TIC* está ligada às habilidades necessárias para gerenciar as informações e os conteúdos midiáticos.

A AMI é definida como um conjunto de competências que empodera os cidadãos para acessar, recuperar, compreender, avaliar, usar, criar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos de todos os formatos, usando várias ferramentas, com senso crítico e de forma ética e efetiva, para que participem e engajem-se em atividades pessoais, profissionais e sociais.

Em síntese, os vários tipos de alfabetização (midiática, informacional, TIC e digital) se sobrepõem quando se referem:

**A objetos de interesse:** a *alfabetização informacional* está relacionada a como são gerenciados os dados e as informações de qualquer formato, usando diferentes ferramentas tecnológicas. A *alfabetização midiática* mantém sua ênfase nas mídias para uma boa democracia e um bom desenvolvimento. Como as mídias de massa e as TIC estão muito presentes no cotidiano das pessoas, menos esforços são necessários para buscar e recuperar informações, pois o conteúdo

é fornecido por instituições de mídia e outros produtores. Existe, atualmente, uma convergência teórica e empírica, mesclando *alfabetização midiática*, *alfabetização informacional*, *alfabetização em TIC* e *alfabetização digital*, o que exige um novo conjunto que combine competências e mecanismos colaborativos.

**À abordagem com base em direitos:** todos os quatro tipos de alfabetização estimulam a promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais, especialmente a liberdade de expressão e o acesso à informação (consulte a Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, Artigo 19). A *alfabetização midiática* está especificamente relacionada à liberdade de expressão, liberdade de imprensa e pluralismo midiático, ao passo que a *alfabetização informacional* ressalta o direito de buscar, receber e transmitir informações e ideias por meio de qualquer mídia sem considerar fronteiras. A *alfabetização digital* se refere às informações (digitais) e à abertura, à pluralidade, à inclusão e à transparência de qualquer TIC, em particular, na internet.

**Ao pensamento crítico e reflexivo:** as alfabetizações mencionadas enfatizam a avaliação crítica das informações e do conteúdo midiático, além de exigirem uma compreensão das funções dos provedores de mídia e informação (produtos, serviços e processos) na sociedade.

**À produção de competências:** todas as alfabetizações têm em comum o objetivo de produzir a habilidade nas pessoas de acessar, avaliar, criar e compartilhar as informações e as mensagens da mídia ao usar vários meios, incluindo as TIC. Embora seja importante reconhecer as diversas origens desses modelos, elas claramente são compatíveis entre si e se complementam.

**Ao impacto na vida pessoal, social e profissional:** os vários tipos de alfabetização já referidos são essenciais para os cidadãos – crianças, jovens, mulheres e meninas, pessoas com necessidades especiais, grupos indígenas e minorias étnicas –, pois permitem que eles se mantenham informados, envolvidos e engajados no desenvolvimento social, econômico e político como colaboradores iguais. As informações, os conteúdos midiáticos e quaisquer produtos/serviços digitais também exercem uma grande influência na vida pessoal, social e profissional. A *alfabetização midiática* possui fortes conotações sociais, enquanto que a *alfabetização informacional* está relacionada à criação e ao uso bem-informado do conhecimento e dos processos de aprendizagem. Esses dois conceitos incluem a noção da AMI para o lazer, principalmente ao usar as TIC digitais.

**À abordagem interdisciplinar:** a *alfabetização informacional* e a *alfabetização midiática* ajudam a fornecer as competências necessárias para a vida no século XXI e a necessidade de lidar com enormes volumes de dados, informações e mensagens de mídia viabilizados por diferentes plataformas e provedores de informação e comunicação. É uma atitude lógica combinar esses modelos (alfabetização midiática e alfabetização informacional) com outros modelos complementares, como a *alfabetização em TIC* e a *alfabetização digital*, que podem ser usados para desenvolver um conjunto de competências necessárias no novo ambiente tecnológico, além de poderem ser viabilizadas conjuntamente. Essa integração pode ajudar a promover a participação das pessoas nas sociedades do conhecimento.

Portanto, a AMI deve ser considerada um modelo evolutivo que emergiu de um ambiente dinâmico tecnológico, político, econômico, social e cultural. A AMI, também, está muito ligada à diversidade cultural e à diversidade linguística, inclusa entre as competências culturais que ajudam a promover o diálogo intercultural e facilitam a cultura de paz, a tolerância e a não violência.

A UNESCO introduziu em sua estratégia um novo conceito da AMI, que reúne em apenas um conceito os vários conceitos inter-relacionados, como *alfabetização informacional*, *alfabetização midiática*, *alfabetização em TIC* e *alfabetização digital*, além de outros aspectos individuados (Figura 2). A Organização considera a *alfabetização informacional* e a *alfabetização midiática*, além da *alfabetização em TIC* e a *alfabetização digital*, como complementares e unidas sob um conceito composto. Ao mesmo tempo, a UNESCO reconhece que esses tipos de alfabetização são independentes, com sua própria integridade e identidade.

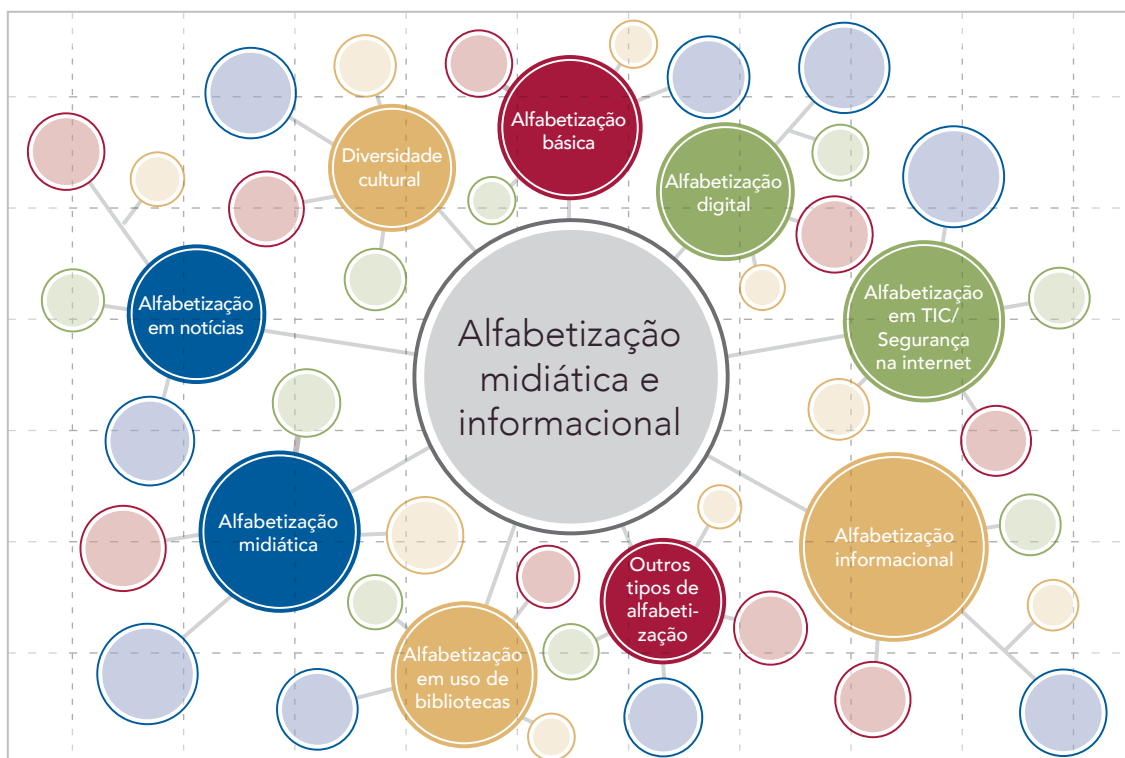


Figura 2: Modelo conceitual da alfabetização midiática e informacional

## Papel da UNESCO no desenvolvimento da AMI

A Constituição da UNESCO declara o compromisso da Organização em “promover o livre fluxo de ideias, através da palavra e da imagem” (UNESCO, 1946). A UNESCO é uma agência especializada das Nações Unidas que promove a liberdade de expressão e o acesso à informação e ao conhecimento no mundo inteiro, com base no reconhecimento dos direitos humanos universais e das liberdades, conforme articulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (NAÇÕES UNIDAS, 1948), no Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (PIDCP) e em várias outras normas e práticas internacionais (NAÇÕES UNIDAS, 1966).

A UNESCO acredita que a produção de uma população com *alfabetização midiática e informacional* é essencial para o desenvolvimento sustentável de qualquer sociedade, exigindo que quaisquer pessoas, comunidades e nações como um todo obtenham diferentes competências para se tornar alfabetizados em termos midiáticos e informacionais. O rápido crescimento das TIC, particularmente dominadas pela internet, que, por sua vez, está cada vez mais convergente com a tecnologia móvel, trouxe novas oportunidades e formas para o engajamento, a participação e a inclusão dos cidadãos, bem como para a aprendizagem, a governança, a economia e a cultura. O uso das TIC, as plataformas de redes sociais, a aquisição massiva, a geração, o processamento e o compartilhamento global de informações e conteúdos midiáticos criaram um universo virtual separado, ou uma nova realidade, que hoje é conduzida por princípios, valores, práticas e comportamentos diferentes do mundo físico. Além disso, os grandes provedores de mídia e informações – que geralmente são os maiores prestadores de serviços na internet –, além de outras empresas, comunidades e redes globais, exercem um impacto direto, que vai além de fronteiras naturais e históricas de Estados nacionais e regiões

O objetivo principal da AMI é empoderar as pessoas para que exerçam seus direitos universais e suas liberdades fundamentais, como a liberdade de opinião e de expressão, e, também, para que busquem transmitir e receber informações, aproveitando as oportunidades emergentes da forma mais eficaz, ética e eficiente, para o benefício de todos os indivíduos.

geográficas, além de entrar na vida pessoal, profissional e social de cada um, conforme ilustrado na Figura 3.

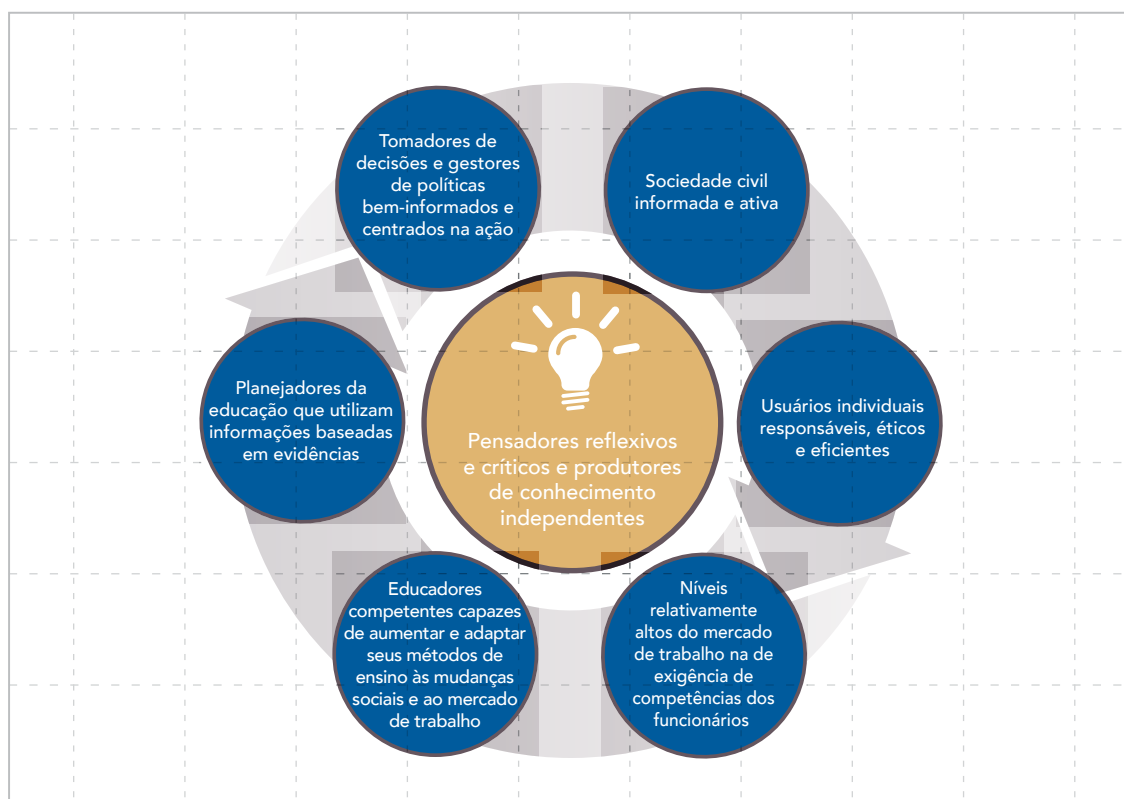


Figura 3: Impacto direto da AMI na sociedade

Na última década, a estratégia da UNESCO visou à promoção da ideia das sociedades do conhecimento compostas por quatro pilares: educação para todos, liberdade de expressão, acesso à informação e diversidade cultural. A UNESCO apoia e estimula que seus Estados-membros criem um ambiente favorável para promover a AMI e implementar medidas concretas para ajudar seus cidadãos a tornarem-se alfabetizados em termos midiáticos e informacionais (MANSELL; TREMBLAY, 2013). Um dos primeiros passos da construção de sociedades do conhecimento é avaliar a atual situação nacional e as competências; e isso deve preceder o planejamento, o teste, o monitoramento e a avaliação de qualquer medida que for colocada em prática (NAÇÕES UNIDAS, 2013a).

A UNESCO elaborou este documento, o “Marco de Avaliação Global da AMI”, com o intuito de fornecer aos Estados-membros ferramentas, metodologias e orientações apropriadas de avaliação para que realizem suas próprias avaliações na área da AMI.

Essa estrutura está alinhada à alfabetização informacional, que é uma das áreas prioritárias do Programa Intergovernamental Informação para Todos (Intergovernmental Information for All Programme – IFAP).<sup>3</sup> Está alinhada também à promoção da liberdade de expressão e ao pluralismo midiático defendidos pelo Programa Intergovernamental para o Desenvolvimento da Comunicação (International Programme for the Development of Communication – IPDC).<sup>4</sup> Este documento também contribui com os esforços da UNESCO para implementar o Plano de Ação da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (World Summit on the Information Society – WSIS)<sup>5</sup>, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável<sup>6</sup>, além da Educação para Todos (EPT)<sup>7</sup> e dos instrumentos normativos da UNESCO, como suas Recomendações para Promoção e Uso do Multilinguismo e Acesso Universal ao Ciberespaço (2003)<sup>8</sup>, a Carta para a Preservação do Patrimônio Digital da UNESCO (2003)<sup>9</sup>, a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2005)<sup>10</sup> e outros



documentos listados no Anexo B. O Marco de Avaliação também contribui para o trabalho em andamento da Organização sobre *alfabetização midiática e informacional*, como as publicações: “Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores” (publicada originalmente em 2011), “Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas” (publicada originalmente em 2013) e outras ações.

O Marco de Avaliação da AMI tem como base as seguintes declarações (disponíveis em inglês): Declaração de Moscou sobre Alfabetização Midiática e Informacional nas Sociedades do Conhecimento (2012)<sup>11</sup>, Declaração Fez sobre Alfabetização Midiática e Informacional (2011)<sup>12</sup>, Agenda de Paris – 12 Recomendações para Educação em Mídia (2007), Proclamação de Alexandria sobre Alfabetização Informacional e Aprendizagem ao Longo da Vida (2006)<sup>13</sup>, Declaração de Praga para uma Sociedade com Alfabetização Informacional (2003) e a Declaração de Grünwald (1982)<sup>14</sup>.

Desde a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (*World Summit on the Information Society – WSIS*), em 2003 e 2005, quando os líderes nacionais e internacionais concordaram com a necessidade de construir uma sociedade de conhecimento e informação baseada no desenvolvimento, inclusiva e centrada nas pessoas, a AMI tem reunido suporte constante e tem sido cada vez mais reconhecida como uma área importante para o desenvolvimento sustentável na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas.

A AMI reflete o pedido dos líderes globais para “aproveitar as novas tecnologias, o financiamento coletivo (crowdsourcing) e as melhorias na conectividade para fornecer às pessoas informações sobre o progresso para atingir objetivos” (NAÇÕES UNIDAS, 2013a). Uma mudança perceptível se refere aos indicadores relacionados a taxas de matrículas e conclusão de curso, que têm sido substituídas por dados relacionados à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas habilidades. Ao usar uma nova perspectiva da educação, como habilidades para o desenvolvimento, a aquisição de conhecimentos e habilidades estabelece uma ligação mais próxima com a empregabilidade, as habilidades do trabalho e o crescimento econômico (ADAMS, 2012). Assim, é importante adotar uma concepção mais ampla da alfabetização e relacioná-la aos desfechos da educação e da aprendizagem em um contexto específico.

## Atores, benefícios e requisitos para o desenvolvimento da AMI

Este capítulo analisa os potenciais benefícios e requisitos da AMI em geral como um novo modelo de alfabetizações para a construção de sociedades do conhecimento. Analisa também os benefícios da avaliação da AMI em termos de dados coletados durante o exercício de avaliação, além das possíveis aplicações das informações baseadas em evidências e dos resultados da avaliação para realizar futuras intervenções.

Ao analisar os benefícios e os requisitos da AMI, primeiramente são considerados os gestores de políticas e tomadores de decisões como principais atores nos âmbitos nacional, regional e internacional, seguido do nível profissional/institucional, que inclui os planejadores educacionais e as instituições de formação de professores (Figura 4). Por fim, é considerado o nível institucional/individual, como professores em serviço e em formação. Os benefícios para os outros atores, como a comunidade de pesquisa, a sociedade civil, os empregadores e alunos, são mencionados brevemente no fim da seção.

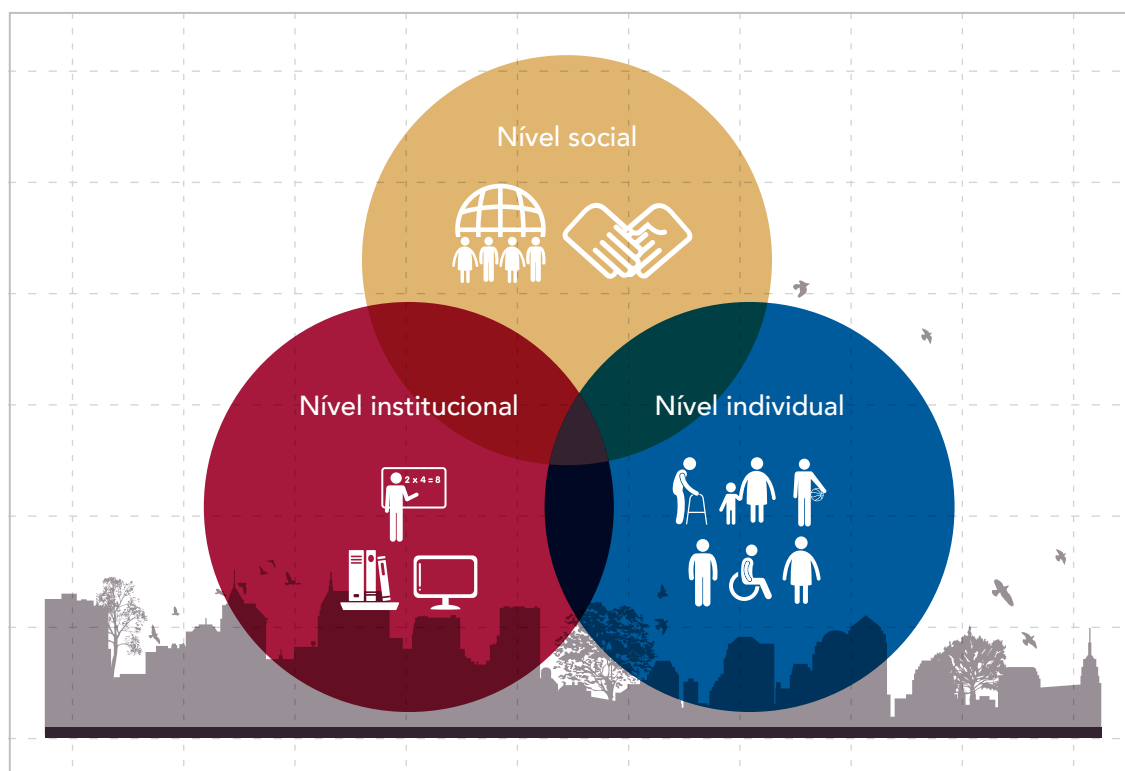


Figura 4. Principais níveis considerados pelo modelo da AMI

## Benefícios e requisitos da AMI

A AMI é tratada como um pré-requisito para que indivíduos, comunidades e nações exercitem seus direitos humanos universais e liberdades fundamentais, em particular: o acesso à informação, a liberdade de expressão e o direito à educação, conforme articulados na Declaração Universal dos Direitos Humanos. A AMI é igualmente importante para a existência de boa governança, responsabilidade e transparência em qualquer sociedade, para tratar de temas como a pobreza e o desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 2013b).

### Como principais benefícios, a AMI:

- Promove o respeito e a proteção dos direitos humanos e das liberdades e prepara todos os cidadãos para que tomem decisões fundamentadas.
- Fornece uma estrutura abrangente para a produção de uma massa crítica, entre todos os cidadãos, de competências do século XXI necessárias para responder aos novos desafios, riscos, às novas ameaças e oportunidades, considerando a influência significativa da informação, mídia e TIC em todas as esferas da vida pessoal, social e profissional.
- Ajuda a aumentar a conscientização, o entendimento e o conhecimento referentes às funções das mídias e dos provedores de informação em sociedades democráticas; fornece entendimento sobre as condições exigidas para realizar essas funções de maneira efetiva e responsável.
- Ajuda os cidadãos a adquirirem as competências básicas necessárias para acessar informações e conteúdos midiáticos, avaliar o desempenho das mídias e provedores de informação com base nas funções esperadas, além de criar e compartilhar conhecimento de forma efetiva e ética.
- Ajuda a melhorar as competências em AMI nos âmbitos institucional e individual, ao criar um ambiente favorável em âmbito nacional. Porém, a disponibilidade de competências em AMI aumenta a demanda por um ambiente otimizado e seus resultados associados, como novos conteúdos, serviços e produtos, assim como emprego, trocas interculturais e diálogo, levando ao desenvolvimento sustentável e à paz.
- A alfabetização midiática e informacional melhora o processo de ensino e aprendizagem fornecido pelos professores a jovens cidadãos, ajudando-os a tornarem-se pensadores independentes, críticos e reflexivos e trabalhadores do conhecimento criativos e efetivos.

### Para aproveitar os benefícios da AMI, as condições a seguir são exigidas:

- A abordagem de apenas um tipo de alfabetização, ou somente da alfabetização básica, não oferece suporte nem envolve todos os atores, incluindo os gestores de políticas e tomadores de decisões, planejadores educacionais e a comunidade de profissionais.
- A AMI deve ser considerada como um conjunto de competências composto por conhecimentos, habilidades e atitudes.
- Todos os cidadãos, incluindo os grupos marginalizados, como as pessoas com necessidades especiais, as populações indígenas ou as minorias étnicas, devem ter igual acesso à informação e ao conhecimento, além da possibilidade de se expressar.
- A criação de um ambiente favorável, bem como a construção de capacidades para todos os cidadãos na AMI são essenciais para a construção de sociedades do conhecimento.
- É necessário dedicar uma atenção especial ao fornecimento de formação sobre a AMI aos professores que, na condição de porta-vozes do conhecimento, contribuam consideravelmente para o empoderamento de jovens cidadãos.

## Marco de Avaliação da AMI: benefícios e valor agregado aos beneficiados

A definição e a medição da disposição e das competências disponíveis na área da AMI, no âmbito nacional de cada país, devem ser consideradas como componentes fundamentais das políticas nacionais de desenvolvimento de informação e mídia. Esse tipo de avaliação também deve estar ligado a planos educacionais e pode contribuir para a melhoria de emprego, produtividade, inovação, participação e empoderamento.

A avaliação é o primeiro passo essencial nos processos de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e execução de qualquer intervenção; ela fornece dados válidos e confiáveis para decisões estratégicas, particularmente, para o desenvolvimento de políticas nacionais, estratégias e para o estabelecimento de condições e requisitos. Sem dados válidos e confiáveis, os gestores de políticas e tomadores de decisões podem desconhecer as necessidades, as deficiências e as dificuldades existentes. Podem, também, estar mal informados sobre os meios disponíveis ou exigidos para adotar medidas apropriadas e eficazes para atingir os objetivos desejados. A Figura 5 exemplifica os principais atores do Marco de Avaliação da AMI.

O Marco de Avaliação da AMI é um instrumento de autoavaliação único e mede a disposição de um país para incorporar as iniciativas e as competências disponibilizadas pela AMI.

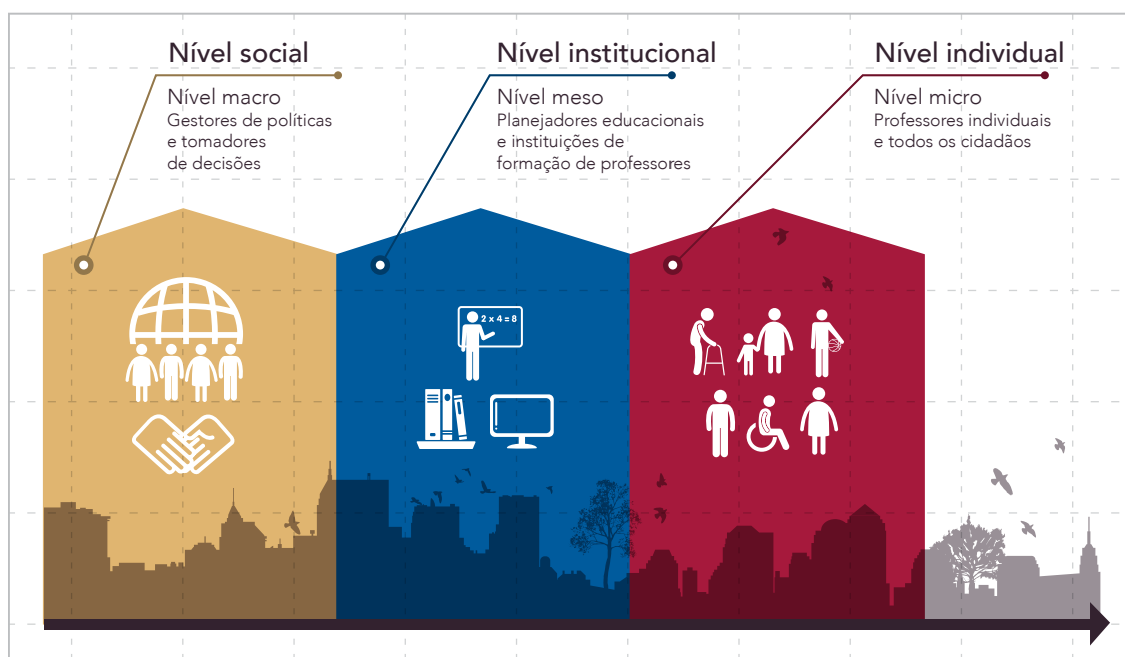


Figura 5: Principais atores do Marco de Avaliação da AMI

### Os principais atores do Marco de Avaliação da AMI são:

- Gestores de políticas e tomadores de decisões responsáveis por decisões estratégicas e por implementar compromissos internacionais nas políticas de educação, informação e mídia, no desenvolvimento de TIC etc.
- Planejadores educacionais responsáveis pela formulação de políticas e por implementá-las em ambientes educacionais formais e informais.
- Qualquer cidadão, principalmente cada professor em serviço ou em formação, bem como as instituições nacionais responsáveis pela coleta e análise de dados estatísticos.

## Os atores secundários do Marco de Avaliação da AMI são:

- A comunidade de profissionais, principalmente, os profissionais das áreas de biblioteconomia e ciência da informação, comunicação, mídia e TIC, além de pesquisadores e a sociedade civil.
- Alunos de qualquer nível educacional e qualquer cidadão/usuário.
- Empregadores e indústria.

## Benefícios e valor agregado para gestores de políticas e tomadores de decisões

Muitas vezes, os esforços de desenvolvimento encontram dificuldades causadas pela falta de dados básicos sobre as circunstâncias sociais e econômicas em que as pessoas vivem [...]

Um monitoramento mais intenso e uma avaliação mais detalhada, em todos os níveis e em todos os processos de desenvolvimento (do planejamento à implementação), ajudarão a orientar a tomada de decisão, atualizar as prioridades e garantir a responsabilidade.

*Agenda de Desenvolvimento Pós-2015.  
Painel de Alto Nível em Bali, março de 2013.*

Para medir a situação da AMI em um país, a UNESCO reconhece a necessidade de fornecer a seus Estados-membros, em particular, aos gestores de políticas e aos tomadores de decisões, ferramentas de avaliação, metodologias e orientações apropriadas para gerar dados válidos e confiáveis para fins de planejamento estratégico, desenvolvimento, planejamento, monitoramento e execução. É por isso que a UNESCO iniciou o desenvolvimento de um Marco de Avaliação Global da AMI em 2009, que agora está disponível.

## Principais benefícios da avaliação da AMI para gestores de políticas e tomadores de decisões:

- Os dados com base em evidência coletados, que utilizarem o Marco de Avaliação da AMI e as ferramentas associadas, fornecerão informações valiosas sobre uma série de fatores contextuais importantes a serem considerados nas fases de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de políticas na execução dos planos de desenvolvimento nacional e compromissos internacionais (UNESCO, 2013b).
- Os gestores de políticas e tomadores de decisões serão empoderados para tomar decisões bem-fundamentadas, desenvolver estratégias direcionadas e alocar recursos para atividades específicas.
- As informações obtidas por meio da avaliação também aumentarão a compreensão dos aspectos da AMI quanto a todos os atores, em âmbito nacional.
- Os dados gerados podem servir como base, pois alguns serão coletados pela primeira vez (em alguns países).
- As intervenções futuras, que utilizarem informações baseadas em evidências, serão mais direcionadas, centralizadas e orientadas de acordo com as necessidades, e seu impacto será monitorado com o passar dos anos.

## Benefícios e valor agregado para planejadores educacionais e associações profissionais nacionais

O Marco de Avaliação da AMI tem como objetivo fornecer informações coletadas nos âmbitos institucional e individual, em particular, sobre a disposição de um país para incorporar iniciativas da AMI e sobre as competências relacionadas à AMI.<sup>15</sup>

Os principais benefícios da avaliação da AMI para os planejadores educacionais e as instituições de desenvolvimento profissional, tais como associações de profissionais de informação e comunicação e instituições de formação de professores são:

- Ela fornecerá dados valiosos sobre a extensão das competências disponíveis sobre os aspectos da AMI entre seus membros, e das competências relacionadas ao ambiente existente.
- Os dados serão úteis para melhorar os planos e as estratégias da educação nacional, estabelecer os padrões de competências nacionais em AMI, revisar os atuais programas de formação de professores, desenvolver ferramentas e recursos necessários para pesquisas institucionais e qualquer outro suporte indispensável para integrar a AMI aos processos de ensino e aprendizagem.
- Os dados identificarão os pontos fracos e as potenciais sinergias entre as diferentes áreas de interesse e, por isso, serão úteis para melhorias na formação profissional e contribuirão para o desenvolvimento de estratégias conjuntas de alfabetização.
- Soluções e cenários de ação diferenciados podem surgir dos resultados da avaliação que leve em consideração o gênero, a idade, as habilidades, a localização, a experiência e a área de especialização de um profissional.

## Benefícios para os professores em serviço e em formação

O Marco de Avaliação da AMI adota os objetivos da UNESCO para garantir que cada cidadão, qualquer que seja seu histórico, seja capaz de acessar, avaliar, utilizar e compartilhar informações e conteúdos midiáticos e criar novos conhecimentos para aproveitar totalmente o seu potencial. A Organização acredita que os cidadãos com *alfabetização midiática e informacional* ajudam a atingir os objetivos de desenvolvimento sustentável, a melhorar os padrões de vida, o emprego, a renda *per capita*, o produto interno bruto (PIB), a industrialização e o desenvolvimento da infraestrutura de um país. A alfabetização aumenta as capacidades de trabalho das pessoas ao fornecer-lhes desenvolvimento de habilidades (PATIDAR, 2010).

A UNESCO reconhece que os professores em serviço e em formação são peças fundamentais na construção de sociedades do conhecimento. Para ensinar e preparar os jovens para o futuro, os próprios professores precisam ser empoderados e suas necessidades devem ser discutidas e resolvidas. Como a UNESCO considera a AMI uma parte essencial das competências do século XXI, o Marco de Avaliação da AMI pretende não apenas fornecer dados precisos e confiáveis sobre a AMI a gestores de políticas e tomadores de decisões e instituições de planejamento educacional e formação de professores, mas, também, fornecer a cada professor ferramentas de autoavaliação e autodesenvolvimento.

### Principais benefícios da avaliação da AMI para os professores:

- Os gestores de políticas e tomadores de decisões, os planejadores e as instituições profissionais nos campos da educação, informação e comunicação, que receberem dados válidos e confiáveis sobre os problemas existentes (em termos de ambiente e competências), podem iniciar intervenções especiais direcionadas aos professores em serviço e em formação.
- Depois da avaliação, os professores em serviço e em formação estarão mais informados sobre o seu próprio nível de competências e procurarão participar de programas de formação especiais sobre AMI, bem como de programas em outras áreas relacionadas à sua profissão, para melhorar seu ensino e sua aprendizagem.
- Se conscientizarão sobre a importância e a utilidade da AMI para o ensino e a aprendizagem de qualidade, e aplicarão a AMI na sala de aula e na formação que fornecem.

## Benefícios e valor agregado para os atores e grupos secundários

### Principais benefícios da avaliação da AMI para os pesquisadores e a sociedade civil:

- Com dados válidos e confiáveis disponíveis, os aspectos relacionados à AMI podem ser incorporados à pesquisa, ao desenvolvimento de ferramentas, aos programas e projetos, e podem servir para aumentar a conscientização.
- A sociedade civil terá informações baseadas em evidências sobre a disposição e as competências em AMI do país para intervenções direcionadas nos âmbitos local, regional e nacional.

### Principais benefícios da avaliação da AMI para os alunos e os jovens em geral:

- Os dados com base em evidências estarão centralizados nos professores, que podem, por sua vez, transmitir seu conhecimento para alunos e jovens sobre os aspectos relacionados à AMI.
- Os professores com *alfabetização midiática e informacional* ajudarão os alunos a atingir a "autonomia crítica e reflexiva" e, assim, poderão fazer seus próprios julgamentos independentes, e isso será refletido na forma como irão consumir ou produzir informação, conteúdos e produtos midiáticos, assim, saberão como os provedores de mídia e informação funcionam na sociedade.

### Principais benefícios da avaliação da AMI para os empregadores e a indústria:

- Os resultados com base em evidências podem ser usados para desenvolver novos produtos, programas, ferramentas, serviços e processos relacionados à mídia, informação e TIC e, conseqüentemente, para criar demandas.
- Uma mudança nos processos de formação e aprendizagem da geração mais jovem terá uma influência duradoura na criação de novos empregos, produtos e serviços, pois o mercado de trabalho se tornará mais habilidoso e informado sobre a AMI.

A adaptação e aplicação bem-sucedidas do Marco de Avaliação da AMI e a exploração da informação baseada em evidências coletadas nos âmbitos regional, nacional e global dependerão da conscientização, dos recursos, da capacidade, do compromisso e da disposição de parceiros nacionais para tratar dos assuntos da AMI de maneira sistemática. Isso também exigirá a alocação de tempo e recursos, uma mudança de mentalidade e novas habilidades gerenciais.

Os resultados da avaliação destacarão os pontos fortes e fracos do ambiente, bem como as possibilidades existentes de integração da AMI em programas educacionais, em particular na formação de futuros professores e na atualização das habilidades dos que já atuam nas escolas. Tais resultados, também, serão usados para melhorar a AMI e estimular planejadores da educação e professores a adotarem a AMI na sala de aula, assim como para estimular mais interação cooperativa, aprendizagem colaborativa, trabalho em grupo e, sobretudo, pensamento crítico e reflexivo entre professores e alunos.

O Marco de Avaliação da AMI tem como objetivo fornecer orientações metodológicas e ferramentas práticas para avaliar a situação atual da disposição do país e as competências de um grupo fundamental formado pelos professores. Ela especificará os elementos necessários para melhorias em âmbito nacional e estabelecerá os parâmetros para o desenvolvimento de recomendações para professores sobre a integração da AMI aos processos de ensino e aprendizagem. Por fim, a exploração bem-sucedida de informações baseadas em evidências na AMI ajudará a promover cidadãos com *alfabetização midiática e informacional* que possam se tornar pensadores críticos e reflexivos independentes e produtores de conhecimento na sociedade.

---

● Capítulo 2  
Marco de Avaliação da AMI





# Marco de Avaliação da AMI



O Capítulo 2 descreve o Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO e se divide em quatro seções.

A *primeira seção* resume os princípios mais importantes que envolvem o desenvolvimento do Marco de Avaliação e AMI. Descreve, também, a ideia por trás da abordagem de dois graus proposta para a avaliação da disposição do país para incorporar iniciativas em AMI e monitorar as competências em AMI entre os professores em serviço e em formação.<sup>16</sup> Esta seção apresenta uma descrição dos principais objetivos e a estrutura da avaliação para a medição nacional da AMI.

A *segunda seção* fornece detalhes do grau 1 da abordagem – disposição do país, incluindo as principais categorias dos indicadores que devem ser usados na avaliação da disposição do país e no modelo de disposição do país em AMI.

A *terceira seção* detalha a avaliação do grau 2 da abordagem – competências – e apresenta a Matriz de Competências da AMI e seus elementos compostos para a avaliação das competências dos cidadãos, direcionada, principalmente, aos professores em serviço e em formação.

A *quarta seção* resume a abordagem de valor agregado da avaliação integrada do grau 1 e do grau 2, proposta para a avaliação da AMI em âmbito nacional.

Em síntese, o Capítulo 2 responde à segunda pergunta:

O que o Marco Global da AMI da UNESCO avalia?

## 2.1

# Introdução ao Marco de Avaliação da AMI



### Princípios mais importantes do Marco de Avaliação da AMI

A UNESCO iniciou o desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI com o propósito de fornecer a seus Estados-membros orientações metodológicas e um conjunto de ferramentas para que realizem sua própria avaliação da AMI nos âmbitos nacional, institucional e individual.

Os princípios a seguir foram usados no desenvolvimento do Marco de Avaliação da AMI:

#### Dados válidos e confiáveis para decisões estratégicas conscientes

O Marco de Avaliação da AMI é um instrumento de coleta de dados sistemático para ser usado por gestores de políticas e tomadores de decisões, instituições educacionais e planejadores de políticas de informação, comunicação e TIC para fins de mensuração, planejamento, avaliação e monitoramento. As decisões estratégicas devem ser tomadas com base em dados válidos e confiáveis, coletados por meio de um processo de avaliação confiável. Sem esses dados básicos, é difícil determinar e resolver as necessidades e dificuldades e preencher tais lacunas. Dados válidos e confiáveis sobre a situação atual da AMI, do ambiente de recursos e competências disponíveis, e se tal ambiente está favorável para incorporar a AMI podem ser de grande uso no desenvolvimento e na execução de soluções apropriadas. Então, a avaliação aprimora e melhora o processo de planejamento e identifica as intervenções apropriadas.

#### Dados representativos e diversos que refletem a situação atual

Se for necessário desenvolver políticas e estratégias apropriadas ou, ainda, iniciativas concretas, é necessário que as informações baseadas em evidências sejam representativas, diversificadas e variadas, além de refletirem a realidade atual. Para obter tais informações, o Marco de Avaliação da AMI adotou uma abordagem de dois graus (ver a seguir). Tal abordagem é baseada na ideia de que o ambiente necessário para promover a AMI pode variar conforme o país, região ou setor. As competências em AMI dos cidadãos – determinadas por suas atitudes, valores, conhecimentos e habilidades – também podem variar de um grupo social a outro, ou no mesmo grupo, de acordo com gênero, idade, localização e necessidades especiais. Ao usar uma faixa de parâmetros da análise, espera-se que a avaliação da AMI forneça dados representativos e diversos, com base em evidências, para o desenvolvimento de iniciativas que, em um estágio avançado, possam gerar desfechos desejáveis para o desenvolvimento sociocultural, político e econômico.

#### Resultados da avaliação relevantes e transferíveis para os contextos nacional e local

A alfabetização é moldada pelos desenvolvimentos sociais, econômicos, políticos e tecnológicos, além das instituições sociais – como família, comunidade, local de trabalho, estabelecimentos religiosos, gestores de políticas e tomadores de decisões, indústria, sociedade civil e Estado. A alfabetização não é uniforme, mas sim cultural, linguística e até temporalmente diversa. As

limitações relacionadas à aquisição e à aplicação da alfabetização estão não somente no indivíduo, mas também surgem nas relações, nas dependências, nos padrões e nas estruturas, assim como nos princípios e práticas compartilhados em diferentes situações da vida. A alfabetização, de fato, não é somente dinâmica, ela também está ligada ao desempenho. Conforme o caso, os contextos socioculturais moldam profundamente a compreensão do conceito evolutivo de “alfabetização”. Por essa razão, o Marco de Avaliação da AMI enfatiza a importância dos contextos socioculturais das pessoas, comunidades e nações e convida os Estados-membros a adaptarem as ferramentas de avaliação aos seus países.

## Processo de avaliação prático e com boa relação custo-benefício

Um processo de passo a passo para a adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI servirá para garantir que os resultados sejam não apenas relevantes e úteis para as agendas de desenvolvimento, as estratégias e os planos de ação nacionais desenvolvidos tendo em mente o objetivo de desenvolvimento socioeconômico, mas que também tenham recursos apropriados e gerenciamento eficiente. O Marco de Avaliação da AMI é, então, um instrumento prático que deve ser replicado e atualizado. Com ciência de que os países têm acesso desigual às TIC e à internet, vários modos de entrega devem ser propostos para a avaliação, desde um teste de lápis e papel ou uma combinação de teste impresso e computadorizado até o teste adaptativo informatizado (discutido no Capítulo 3).

## Principais objetivos do Marco de Avaliação da AMI

O principal objetivo do Marco de Avaliação da AMI é *fornecer informações baseadas em evidências para o planejamento e desenvolvimento de políticas, estratégias e competências nacionais da AMI e a execução de atividades concretas para construir sociedades do conhecimento*. Mais especificamente, o Marco de Avaliação da AMI pretende fornecer orientações abrangentes para a avaliação da disposição do país e da situação das competências entre os cidadãos, particularmente, dos professores em formação e em serviço na área da AMI. Dessa forma, será possível monitorar o progresso e os recursos consumidos e orientar as ações futuras.

### Outros objetivos adicionais do Marco de Avaliação da AMI:

- Apoiar ações dos Estados-membros ao implementarem compromissos internacionais, como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e contribuir a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, a Educação para Todos (EPT), os desfechos da Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (WSIS) e os direcionamentos estratégicos do Fórum de Governança da Internet e as estratégias da UNESCO.
- Fortalecer as capacidades nacionais para o desenvolvimento, a implementação e a atualização das políticas e das estratégias de comunicação e informação, mídia, educação e áreas relacionadas às TIC.
- Fornecer ferramentas relevantes, precisas e abertas, além de recursos para a avaliação e a formação de professores e desenvolvimento profissional, de forma a melhorar a qualidade e a aplicação das competências na educação, na informação e na comunicação.
- Promover, automonitorar e avaliar a situação, os processos e os desfechos da aprendizagem com base nas competências na área da AMI entre os cidadãos, particularmente, os professores em serviço e em formação.
- Facilitar o trabalho das instituições de educação, mídia e informação, bem como o de outros atores em âmbito nacional.

## Marco de Avaliação da AMI: abordagem de dois graus




Como os fatores contextuais nos âmbitos individual, comunitário, institucional e social diferem entre os países, e também dentro de cada um deles, o Marco de Avaliação da AMI reconhece que existem diferentes níveis de competências, recursos, infraestruturas e oportunidades. As competências individuais dependem de uma série de fatores contextuais diversificados e interligados, incluindo as condições imediatas de vida e trabalho e os ambientes associados (Quadro 1). Com base nesses elementos contextuais, a abordagem de dois graus é considerada a mais apropriada para a avaliação da AMI (Quadro 2). Portanto, a estrutura é composta por dois conjuntos de indicadores.

### Grau 1: disposição do país em AMI

Este nível descreve a disposição do país para as iniciativas da AMI no âmbito nacional e utiliza as fontes de dados nacionais, regionais e internacionais existentes, que serão usadas para construir o perfil do país. Cinco categorias são propostas: (i) educação para AMI, (ii) políticas da AMI, (iii) oferta da AMI, (iv) acesso e uso da AMI e (v) sociedade civil.

### Grau 2: competências em AMI

Este nível descreve as competências e o nível de proficiência a serem adquiridos pelos cidadãos com a AMI. Uma atenção especial deve ser dedicada aos grupos sociais principais, como os professores em serviço e em formação, e à avaliação das suas competências na AMI. No grau 2, o padrão de competências na AMI é composto por três componentes relacionados a ela e ligados aos seus assuntos: (i) *acesso e recuperação*; (ii) *compreensão e avaliação*; (iii) *criação e compartilhamento*.<sup>17</sup> Além disso, as competências em AMI é uma combinação de três elementos cognitivos: *atitudes* (direitos, princípios, valores e atitudes), *conhecimentos* e *habilidades*. Esses elementos cognitivos, quando combinados, são mais relevantes em um ambiente complexo, porque incluem fatores cognitivos, metacognitivos e não cognitivos. Atitudes, conhecimentos e habilidades – com relação a vários aspectos, práticas, ferramentas e atores – exercem juntos um papel importante no Marco de Avaliação da AMI, assim como nos processos de ensino e aprendizagem, e relacionados ao emprego, para a participação e o empoderamento na vida social.

 Alfabetização	 Competências	 Ambiente
Situacional	Direitos / atitudes / valores	Tecnológico
Pluralista	Conhecimentos	Sociocultural
Dinâmica	Habilidades	Político e econômico

Quadro 1. Modelo de análise da AMI

## Abordagem de dois graus para a avaliação da AMI

A abordagem de dois graus é proposta para a avaliação da AMI pelas razões que seguem:

*Primeiro*, o Marco de Avaliação da AMI foi desenvolvido para empoderar os gestores de políticas, tomadores de decisões e planejadores da educação, informação e comunicação e fornecer-lhes uma *apresentação geral da situação atual da AMI baseada em evidências* para que eles possam tomar decisões relacionadas à AMI. Os dados coletados devem ser usados para intervenções de planejamento e estimar e alocar recursos, dependendo das áreas e lacunas prioritárias identificadas. Gestores de políticas, tomadores de decisões, planejadores da educação e profissionais da informação e comunicação também usarão os dados para alinhamento de políticas, estratégias, referenciais de formação profissional, currículos e programas de formação existentes, bem como para desenvolver novas ferramentas.

*Segundo*, o Marco de Avaliação da AMI não avaliará separadamente a *alfabetização midiática*, a *alfabetização informacional* e a *alfabetização digital* e *alfabetização em TIC*, pelo contrário, usará as competências transversais identificadas para fazer avaliações no nível individual/institucional da AMI. Isso significa que os indicadores da AMI não podem ser uma fusão de indicadores da *alfabetização informacional*, por um lado, e da *alfabetização midiática*, por outro lado, nem da *alfabetização digital* e *alfabetização em TIC*, pois isso, provavelmente, resultará em fatores correlacionados, mas conceitualmente distintos. Esta abordagem está baseada na convicção de que a informação e o conteúdo midiático estão disponíveis na sociedade em cada estágio do desenvolvimento socioeconômico. Apesar do fato de existirem muitas pessoas com habilidades limitadas ou inexistentes em TIC e em acesso à informação digital, elas, ainda assim, conseguem acessar as informações e comunicar-se com as outras pessoas usando ferramentas e meios tradicionais. Entretanto, no atual mundo digital – devido à baixa conectividade com a internet, infraestrutura ruim e falta de habilidades – a falta de acesso à informação e ao conteúdo midiático limitará consideravelmente a variedade de informações e mídias disponíveis às pessoas ou às comunidades. Por isso, o Marco de Avaliação da AMI leva em conta situações específicas, independentemente do nível, disponibilidade e forma de acesso às TIC e às informações digitais, além de oferece vários métodos de oferta da avaliação (comparar com Capítulo 3).

*Terceiro*, as *competências dos grupos sociais principais serão avaliadas em termos de ambiente, recursos e infraestrutura existentes*. Espera-se que as competências individuais e institucionais dos grupos sociais principais, como os professores em serviço e em formação, reflitam os fatores contextuais nacionais que podem facilitar a criação de um ambiente que possibilite a AMI (Figura 6 – UNESCO) e garanta que os professores, na posição de *porta-vozes* do conhecimento, exerçam um papel fundamental na construção de sociedades do conhecimento. Eles conectam a sociedade, as instituições e os indivíduos, pois guiam, ensinam e formam futuros trabalhadores e agentes de mudanças. Por isso, é importante garantir que os professores tenham as ferramentas necessárias, os recursos e as competências exigidas na área da AMI. Por isso, o Marco de Avaliação da AMI tem os professores em serviço e em formação como um dos grupos sociais principais. Entretanto, é importante enfatizar que as ferramentas de avaliação das competências em AMI também poderiam ser usadas para avaliar as competências de outros grupos sociais.



Figura 6: Papel dos professores como porta-vozes e provedores de conhecimentos e habilidades na sociedade

A avaliação da AMI não deve ser vista como uma forma de avaliação obrigatória das competências dos professores. Pelo contrário, o nível das competências – depois da amostragem aleatória estratificada da população de professores (ver o Capítulo 3) – deve refletir o desempenho do sistema como um todo e as facilidades, habilidades disponíveis em âmbito nacional. Além disso, a avaliação também é útil para o autodesenvolvimento como parte do desenvolvimento profissional contínuo, principalmente se estiver vinculado a programas de formação em AMI para professores. De fato, a Matriz de Competências da AMI (ver na sequência e no Anexo técnico E) poderia ser usada no desenvolvimento de ferramentas de avaliação para outros grupos sociais. Espera-se que as competências e os contextos estejam positivamente correlacionados: níveis altos ou avançados de competências são encontrados em contextos mais favoráveis. Porém, níveis menores ou menos avançados de competências podem indicar lacunas no contexto da AMI como um fator que as permitam existir.

*Quarto*, a UNESCO enfatiza que, ao construir um ambiente favorável à AMI e que as permitam existir para os professores, eles terão melhores condições para realizar suas obrigações e responsabilidades profissionais para fornecer educação de qualidade aos alunos. Além disso, *um ambiente favorável cria novas oportunidades e demandas por informações e conteúdos midiáticos*, além de novos produtos e serviços fornecidos pelos provedores de informação e mídia. Isso ajudará a garantir a pluralidade, a inclusão e a diversidade das fontes de informações, dos serviços, dos produtos disponíveis e da participação de todos os setores e atores da sociedade, além da criação de uma infraestrutura adequada e a alocação dos recursos necessários. Tudo isso pode ajudar a melhorar a transparência, o cumprimento das responsabilidades e o diálogo entre os vários atores. Se os professores não tiverem competências na área da AMI, será difícil esperar que os indivíduos – estudantes ou outros – as tenham.

## Principais ferramentas de avaliação

O Marco de Avaliação da AMI oferece ferramentas para a avaliação nacional ao “fornecer informação sobre um número limitado de medidas consideradas importantes pelos gestores de políticas, políticos e pela comunidade educacional em geral” (WORLD BANK, 2012). O Quadro 2 apresenta as ferramentas que devem ser fornecidas pela UNESCO para os Marco de Avaliação da AMI (comparar com o Capítulo 3 e o Quadro 2 a seguir).

Grau 1: disposição do país em AMI	
Modelos de questionários para a pesquisa inicial	Questionário contextual nacional
	Questionário para as instituições de ensino
	Questionário para os indivíduos
Grau 2: competências em AMI	
Matriz de Competências da AMI	Componente 1: Acesso e recuperação
	Componente 2: Compreensão e avaliação
	Componente 3: Criação e utilização
Modelo de competências em AMI do professor <sup>18</sup>	Questionário do teste impresso

Quadro 2. Lista de ferramentas de avaliação da AMI

## Grau 1 – disposição do país



O termo “disposição do país em AMI” é usado no Marco de Avaliação da AMI com o intuito de descrever o nível de preparação de um país para incorporar iniciativas na área da AMI em âmbito nacional.

Os dados contextuais nacionais são fundamentais para realizar estudos comparativos em cada um dos países e entre eles. Em um país, nem todos os cidadãos têm acesso às mesmas facilidades e isso pode influenciar seu envolvimento e engajamento em atividades relacionadas à AMI. Por exemplo, existem mais fontes de informação nas áreas urbanas do que nas áreas rurais, e a qualidade dos sistemas de comunicação, como a internet, o telefone e a televisão/rádio, que é melhor na capital do país do que em outras cidades.

O Marco de Avaliação da AMI utiliza fontes de dados nacionais, regionais e internacionais existentes para criar um histórico do país que destaque as iniciativas nacionais que podem contribuir com o desenvolvimento das competências em AMI. Um ambiente que possibilite a AMI deve ser criado em âmbito nacional para desenvolver competências em AMI no nível individual. Se não houver políticas e infraestruturas favoráveis, ou outros fatores que as permitam existir, é improvável que os professores tenham recursos, e, o mais importante, as competências, para preparar os alunos com as competências fundamentais para o século XXI.

### Principais categorias do indicador para a avaliação da disposição do país

O perfil de disposição em AMI de um país inclui os indicadores qualitativos e quantitativos para medir sua disposição e prontidão. As cinco categorias de iniciativas a seguir foram identificadas como importantes para criar um ambiente que possibilite a AMI em âmbito nacional:

- A mídia e a informação na educação
- As políticas públicas de *alfabetização midiática e informacional*
- A mídia e o fornecimento de informação
- A mídia, o acesso à informação e seu uso
- Sociedade civil

As três primeiras categorias dependem mais de ações governamentais. O acesso e o uso de mídia dependem especificamente das próprias instituições e dos próprios indivíduos, por sua vez, a categoria de sociedade civil depende mais do dinamismo dos setores público e privado, bem como de outros parceiros no desenvolvimento de um país. Um modelo de questionário para a coleta de indicadores específicos para criar o perfil foi desenvolvido para ser adaptado por cada país (ver os Anexos B, C e D).



## A mídia e a informação na educação

A educação de qualidade para todos é reconhecida como um dos pilares do desenvolvimento econômico sustentável e de uma sociedade saudável, além de ser fundamental para a construção de sociedades livres, participativas e democráticas. A AMI está entre as competências do século XXI que os adultos, principalmente estudantes, precisam adquirir para serem produtivos em suas comunidades e em seus postos de trabalho. Auxiliar os professores a adquirirem as capacidades básicas em AMI e garantir que se sintam confiantes para transferir a AMI a seus alunos seria, provavelmente, um investimento com alto retorno para a sociedade. Em 2011, a UNESCO desenvolveu o *currículo de alfabetização midiática e informacional para professores*, e o publicou em português em 2013 (UNESCO, 2013) que pode ser adotado e adaptado pelos Estados-membros. Outros programas de formação, cursos e ferramentas sobre a *alfabetização informacional* estão disponíveis para os professores (HORTON, 2013), *alfabetização midiática*, *alfabetização digital* e *alfabetização em TIC*, além de outros tipos de alfabetização. Os países precisam introduzir a AMI como uma competência obrigatória no segundo nível da educação secundária (ensino médio), no currículo de formação de professores e na educação superior. Existe, também, um suporte considerável para a introdução da AMI, conforme a faixa etária, na educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) e na educação pré-primária (pré-escola).

As variáveis das respectivas iniciativas da AMI são:

- A existência de um curso em AMI obrigatório no currículo oficial (de acordo com o nível da Classificação Internacional Padronizada da Educação e *International Standard Classification of Education – ISCED*), particularmente no segundo nível da educação secundária (ensino médio) e no currículo de formação de professores.
- A existência de programas de formação para especializar os professores no ensino da AMI.
- Programas específicos especializados nos estudos em AMI (de acordo com o nível ISCED).

Em cada país, as bibliotecas também exercem um papel importante no fornecimento de formação em AMI. A porcentagem de bibliotecas públicas nacionais, bibliotecas comunitárias e bibliotecas de escolas de segundo nível da educação secundária (ensino médio) e educação superior, que organizam esses cursos de formação – além de oferecerem provedores de informação, sobretudo informação na internet ou aprendizagem aberta e a distância – podem contribuir para as iniciativas nacionais de educação para a AMI.

## As políticas públicas da alfabetização midiática e informacional

Compreender o ambiente institucional da mídia e da informação nos países possibilita análise comparativa detalhada. Com base na ideia de que a AMI pode moldar significativamente os ambientes educacional, comunitário e do trabalho, são necessárias políticas e estratégias muito bem articuladas, que possam ser executadas nesses ambientes (UNESCO, 2013b). As políticas e estratégias nacionais da AMI são necessárias para garantir a absorção sistemática da AMI e, por fim, determinarão o sucesso de outras ações e fatores ambientais relacionados que permitam a todos os cidadãos terem acesso à AMI. Vários países já começaram a definir suas próprias condições, necessidades, recursos e resultados desejados que devem ser tratados na elaboração de estratégias flexíveis da AMI. Muitas vezes, outras políticas e estratégias introduzidas nas áreas de educação, informação, mídia e TIC ajudam a criar um ambiente nacional que possibilite a AMI. Saber mais sobre o ambiente institucional da mídia e da informação em cada país, incluindo os aspectos relacionados ao pluralismo midiático, aos padrões profissionais, à independência e à diversidade, ajudará a articular e formular estratégias e ações concretas (UNESCO, 2008a).

## A mídia e o fornecimento de informações

Os mecanismos reguladores predominantes em um país determinam a oferta de mídia e a qualidade da informação disponibilizada à população. Por exemplo, uma lei de mídia específica

que proíbe a propriedade de operadores privados ou públicos pode explicar as razões da falta de mídia independente privada ou pública no país. Outras leis podem criar censura centralizada. Os dados aqui se concentram nos jornais e nos canais de radiodifusão (números) por tipo de propriedade (pública, privada, comunitária) com cobertura nacional, bem como em museus e bibliotecas que estão *online*. Os dados sobre mídias com cobertura regional, embora importantes para cada pessoa respectivamente, não fornecem um retrato tão completo da distribuição geográfica como as mídias com cobertura nacional.

Embora cada cidadão, provavelmente, tenha acesso às mídias com cobertura nacional, a disponibilidade e o acesso às mídias com cobertura regional também podem ser um fator importante no ambiente imediato de um cidadão. Da mesma forma, a cobertura em potencial dos serviços de internet (em termos de população abrangida) é um indicador mais relevante do que o número de provedores de serviços da internet. O que importa é que haja disponibilidade e qualidade dos serviços para toda a população, tanto em termos de demanda quanto de fornecimento. Isso também se aplica aos serviços de telefonia: a cobertura em potencial dos serviços de telefonia (telefone fixo e móvel com ou sem serviços 3G) é mais pertinente do que o número de empresas de serviços de telefonia. Os movimentos de dados abertos e “big data”, também estão, cada vez mais, moldando de acordo com a oferta de mídia e informação e com os filtros de internet. Os indicadores sobre atividades nacionais relacionadas a dados abertos e recursos, particularmente os *recursos educacionais abertos*, devem ser interessantes para a previsão da orientação da oferta de mídia e informação.

### A mídia, o acesso à informação e seu uso

O acesso e uso de mídia e informação são duas subcategorias importantes, porém distintas. Vários indicadores nacionais agregados relacionados ao acesso às tecnologias de informação e comunicação (por exemplo, número de telefones celulares a cada mil habitantes, taxa de penetração da banda larga e porcentagem de residências com aparelhos de rádio ou televisão, circulação de jornal impresso, número de usuários de internet, porcentagem de residências com acesso à internet, laboratórios de TI nas escolas, porcentagem de residências com eletricidade etc.) foram identificados na literatura como importantes para medir a disposição de um país em AMI. Quando maior a disponibilidade de fontes de informação e TIC em um país, maior é o acesso esperado à AMI e maior a necessidade antecipada dos cidadãos de adquirirem novas competências em AMI para usar essas fontes de informação e TIC de maneira efetiva. Os cidadãos devem realizar muitas atividades relacionadas à AMI – como consultar diferentes fontes de informação, recuperar, avaliar e comparar as informações e fazer seu próprio julgamento final – antes de tomar uma decisão bem-fundamentada. Em outras palavras, os indicadores relacionados ao acesso são necessários para medir a disponibilidade das fontes de mídia e informação na região de moradia dos respondentes. Também, são necessários indicadores sobre o uso desses recursos e as diferenças em termos de fontes de informação disponíveis e usadas em um país. Esses indicadores são fundamentais para os gestores de políticas e tomadores de decisões, e podem ajudar a explicar as frequências no uso da AMI.

### Sociedade civil – união de múltiplos atores

As organizações não governamentais, as organizações comunitárias, as redes acadêmicas, as associações profissionais e, até certo ponto, as entidades privadas são partes importantes, ativas, de apoio e engajadas na área da alfabetização midiática e informacional. Elas fornecem formação, desenvolvem novos produtos e serviços em AMI para o público e podem defender, promover e estimular as pessoas para que participem de atividades sociais e formem parcerias com vários outros atores (união de múltiplos atores). Essas organizações também fornecem formações específicas para membros da comunidade, incluindo professores, e promovem seu empoderamento. Contudo, de maneira geral, os dados sobre a sociedade civil são raramente coletados, podendo se tornar um desafio para a Equipe de Avaliação Nacional. Se não houver dados nacionais disponíveis sobre a sociedade civil, recomenda-se que esses dados comecem a ser coletados.

## Modelo de disposição do país em AMI

Com seu Marco de Avaliação Global da AMI, a UNESCO tem como objetivo fornecer instrumentos a seus Estados-membros para o planejamento e a execução de iniciativas relacionadas à AMI. Três níveis principais foram identificados para definir a disposição do país em AMI (Figura 7):

- *Ambiente muito favorável*, em que estão presentes todas as cinco categorias relacionadas ao ambiente da AMI, bem desenvolvidas e com apoio em âmbito nacional.
- *Ambiente favorável*, em que a maioria das categorias da AMI está presente, desenvolvida e com apoio, mas algumas precisam ser melhoradas em âmbito nacional.
- *Ambiente menos favorável/desfavorável*, em que a maioria das categorias relacionadas à AMI precisa de melhorias significativas e algumas podem nem existir ou ter visibilidade em âmbito nacional.

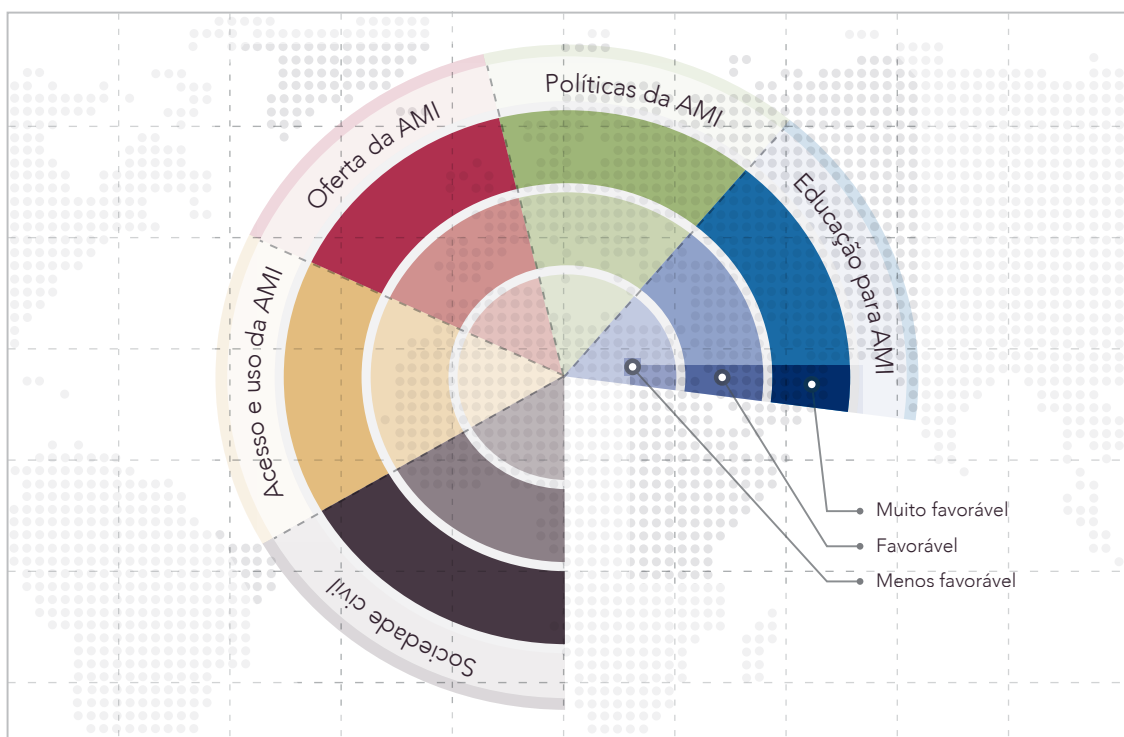


Figura 7. Modelo de disposição do país em AMI

## Grau 2 – competências em AMI



### Introdução às competências em AMI

No Marco de Avaliação Global da AMI, as competências em *alfabetização midiática e da alfabetização informacional*, além da *alfabetização digital e da alfabetização em TIC*, são avaliadas como uma competência transversal integrada. O conceito de competência é compreendido como a habilidade de um indivíduo de mobilizar e usar recursos internos como conhecimento, habilidades e atitudes, além de recursos externos como bancos de dados, colegas de trabalho, pares, bibliotecas, ferramentas e instrumentos, entre outros, para resolver um problema específico, de maneira eficiente, em uma situação da vida real. Uma competência só pode ser observada em determinada situação e contexto. Uma competência pode ser melhorada com o tempo e localizada em uma sequência que varia do simples ao complexo. As noções de recursos internos e externos e situação da vida real são fundamentais. Esse conjunto de competências em AMI inclui desfechos observáveis sobre o que as pessoas sabem (conhecimento), o que elas fazem (habilidades) e como usam seu potencial (atitudes e valores).<sup>19</sup>

Em determinado contexto nacional, a UNESCO estimula a produção de cidadãos com *alfabetização midiática e informacional*, com atenção especial para capacitar professores e educadores, primeiramente de ambientes educacionais formais ou não formais, antes que eles possam ensinar sobre a AMI aos alunos. Se os professores demonstrarem competências em AMI e se forem implementados recursos, políticas, ferramentas e infraestruturas relevantes à AMI como um ambiente favorável, essa combinação de fatores, com o tempo, ajudará a construir sociedades do conhecimento.

São três os motivos principais para avaliar os professores: (i) o volume, a frequência e as fontes de informação se tornaram importantes devido à explosão das TIC e ao desenvolvimento das mídias. As escolas devem preparar os alunos para lidarem com esse ambiente em constante mudança; (ii) as pessoas precisam desenvolver competências para aproveitarem ao máximo as sociedades do conhecimento. Os professores exercem um papel central na promoção do desenvolvimento inicial dessas competências nas futuras gerações de trabalhadores; e (iii) na maioria dos países, não existem professores dedicados ao ensino de mídia e informação nas escolas (KARSENTI et al., 2012). Contudo, para ensinar qualquer disciplina, é importante que o sistema de ensino garanta que cada professor esteja capacitado no tocante às habilidades e às competências em AMI necessárias para auxiliar e orientar os alunos.

## Matriz de Competências da AMI

A Matriz de Competências da AMI fornece informações detalhadas sobre as competências em AMI e sua composição, avaliando tanto as competências individuais quanto as institucionais (incluindo os professores em serviço e em formação). Um método de amostragem aleatória estratificada é usado com a população de professores, fornecendo, assim, dados sobre o desempenho individual e sobre todo o sistema. Esta ferramenta também pode ser usada para analisar as necessidades e as deficiências da AMI de outros grupos sociais e os resultados e o planejamento das atividades de acompanhamento, como o desenvolvimento de cenários de ação. A Matriz de Competências da AMI é composta por cinco elementos, conforme se elenca no Quadro 3.

Componentes AMI	Assuntos AMI	Competências	Critérios de desempenho <sup>20</sup>	Níveis de proficiência <sup>21</sup>
-----------------	--------------	--------------	---------------------------------------	--------------------------------------

Quadro 3. Principais elementos da Matriz de Competências da AMI

Os três componentes da AMI são termos amplos diretamente ligados ao assunto da AMI, conforme ilustrados na Figura 8 e detalhados no Quadro 4.

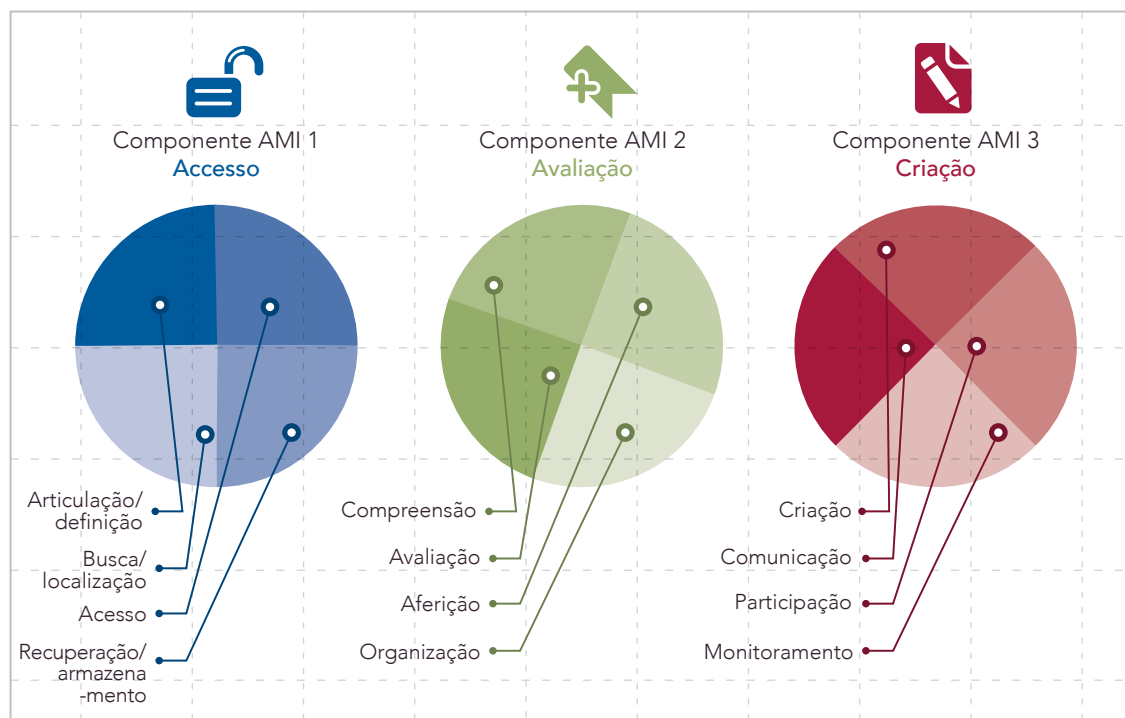


Figura 8. Componentes gerais da AMI associados às áreas da AMI

Componentes da AMI	
Componente 1 – acesso	<p>Reconhecer a demanda, ser capaz de procurar, acessar e recuperar informações e conteúdos midiáticos (componente 1 – acesso)<sup>22</sup>.</p> <p>O primeiro componente da AMI, fundamental, é compreendido como a habilidade de acessar, recuperar e armazenar informações e conteúdos midiáticos, usando tecnologias apropriadas. Inclui a habilidade de reconhecer a necessidade da informação, conteúdo midiático e conhecimento e a habilidade de identificar informações e conteúdos midiáticos úteis de todas as fontes e formatos, incluindo os formatos impresso, sonoro, visual e digital, para atender a essa necessidade. A recuperação pode ser de bibliotecas, museus, arquivos pessoais ou qualquer outra fonte e que possa ser armazenada física ou eletronicamente.</p>
Componente 2 – avaliação	<p>Compreensão, avaliação e aferição das informações e mídia (componente 2 – avaliação)<sup>23</sup>.</p> <p>Este segundo componente da AMI é definido como a habilidade de compreender, avaliar e aferir de forma crítica as informações, os conteúdos midiáticos, o trabalho e as funções das instituições de mídia e informação no contexto dos direitos humanos universais e liberdades fundamentais. Isso inclui comparar fatos, distinguir fatos de opiniões, estar ciente do momento atual (novo/notícias/obsoleto), identificar ideologias e valores básicos e questionar como as forças sociais, econômicas, políticas, profissionais e tecnológicas moldam a informação e o conteúdo midiático. Envolve, também, a avaliação da qualidade (precisão, relevância, atualidade, confiabilidade e completude) das informações. Além disso, nesta era de sobrecarga de informação, os indivíduos precisam dominar habilidades técnicas de organização, seleção e síntese de mídia e informação. Uma compreensão da natureza, das funções e das operações das instituições de mídia, profissionais de mídia e provedores de informação é fundamental para saber como desconstruir informações e mensagens de mídia. É importante reconhecer o papel da mídia e da informação no contexto mais amplo, principalmente para promover a liberdade de expressão, a liberdade e o acesso à informação. Isso ajudará, ainda, a compreender a relação e o impacto da AMI com a cidadania, a democracia e a boa governança. Os indivíduos com <i>alfabetização midiática e informacional</i> reconhecem o poder econômico, social e político, bem como o controle das empresas de mídia, dos provedores de informação e das instituições públicas.</p>
Componente 3 – criação	<p>Criação, utilização e monitoramento das informações e conteúdos midiáticos (componente 3 – criação)<sup>24</sup>.</p> <p>Este terceiro componente da AMI é definido como a habilidade de dominar o <i>know-how</i> de produção de informação, conteúdo midiático e novo conhecimento, e a habilidade de comunicar-se com os outros com eficácia. Inclui, ainda, o uso ético e eficaz da informação, do conteúdo midiático e do conhecimento em geral, por exemplo, os aspectos da propriedade intelectual. Ter <i>alfabetização midiática e informacional</i> não só significa estar capacitado com habilidades analíticas e de produção, como também exige conhecimento sobre mídia e informação e requer atitudes e valores éticos para usar as mídias, as informações e as TIC. Os cidadãos com competências em AMI são aqueles que participam e monitoram os processos democráticos. O século XXI oferece novas formas de ser criativo, inovador e colaborativo: com os aplicativos da internet <i>web 2.0</i>, todos com acesso adequado às TIC e habilidades relacionadas que podem produzir, compartilhar, estabelecer uma rede e monitorar as informações e as mensagens de mídia. Portanto, a produção de mídia e a criação de conhecimento, assim como o uso e o monitoramento do impacto, são elementos fundamentais da AMI.</p>

Quadro 4. Descrição dos componentes da AMI

Uma série de atividades relacionadas à AMI foi definida e proposta com base nos três componentes gerais da AMI (do total de 12) do Quadro 5.

Componente da AMI	Atividade relacionada à AMI
1. Reconhecer a demanda, ser capaz de procurar, acessar e recuperar informações e conteúdos midiáticos	1.1. Definição e articulação da necessidade de informação
	1.2. Busca e localização da informação e conteúdo midiático
	1.3. Acesso à informação, conteúdo midiático e provedores de mídia e informação
	1.4. Recuperação e retenção/armazenamento de informações e conteúdos midiáticos
2. Compreensão, avaliação e aferição das informações e da mídia	2.1. Compreensão da informação e da mídia
	2.2. Aferição da informação e do conteúdo midiático, e provedores de mídia e informação
	2.3. Avaliação da informação e do conteúdo midiático, e provedores de mídia e informação
	2.4. Organização da informação e do conteúdo midiático
3. Criação, utilização e monitoramento das informações e dos conteúdos midiáticos	3.1. Criação de conhecimento e expressão criativa
	3.2. Comunicação da informação, conteúdo midiático e conhecimento de maneira ética e eficaz
	3.3. Participação em atividades públicas sociais como cidadãos ativos
	3.4. Monitoramento da influência da informação, conteúdo midiático, produção e uso de conhecimento, e provedores de mídia e informação

Quadro 5. Componentes da AMI e suas associações às atividades da AMI

A *competência*, como um padrão de competências em AMI, é usada para descrever os níveis de cada competência relacionada à AMI (Quadro 6). O Marco de Avaliação da AMI propõe 12 competências principais que estão ligadas aos componentes e às atividades gerais da AMI supramencionados. É importante destacar que a UNESCO não estabelece um padrão de competências em AMI, mas fornece sugestões às instituições nacionais, e elas é que devem decidir sobre o padrão nacional das competências em AMI.

Componente da AMI	Atividade relacionada à AMI	Competências em AMI
		A pessoa com competências em AMI é capaz de:
1. Reconhecer a demanda, ser capaz de procurar, acessar e recuperar informações e conteúdos midiáticos	1.1. Definição e articulação da necessidade de informação	1. Determinar e articular a natureza, o papel e o escopo da informação e da mídia (conteúdo), usando uma variedade de recursos.
	1.2. Busca e localização da informação e conteúdo midiático	2. Pesquisar e localizar a informação e o conteúdo midiático.
	1.3. Acesso à informação, conteúdo midiático e provedores de mídia e informação	3. Acessar a informação e o conteúdo midiático necessário de maneira eficaz, eficiente e ética, assim como os provedores de informação.
	1.4. Recuperação e retenção/armazenamento de informações e conteúdos midiáticos	4. Recuperar e reter temporariamente a informação e o conteúdo midiático, usando uma variedade de métodos e ferramentas.
2. Compreensão, avaliação e aferição das informações e da mídia	2.1. Compreensão da informação e da mídia	5. Compreender a necessidade de provedores de informação na sociedade.
	2.2. Aferição da informação e do conteúdo midiático, e provedores de mídia e informação	6. Avaliar, analisar, comparar, articular e aplicar os critérios iniciais para a avaliação das informações recuperadas e suas fontes, além de avaliar os provedores de mídia e informação na sociedade.
	2.3. Avaliação da informação e do conteúdo midiático, e dos provedores de mídia e informação	7. Avaliar e autenticar as informações e os conteúdos midiáticos coletados e suas fontes e provedores de mídia e informação na sociedade.
	2.4. Organização da informação e do conteúdo midiático	8. Sintetizar e organizar as informações e os conteúdos midiáticos coletados.
3. Criação, utilização e monitoramento das informações e dos conteúdos midiáticos	3.1. Criação de conhecimento e expressão criativa	9. Criar e produzir novas informações, conteúdos midiáticos ou conhecimentos para um fim específico, de maneira inovadora, ética e criativa.
	3.2. Comunicação da informação, conteúdo midiático e conhecimento, de maneira ética e eficaz	10. Comunicar as informações, os conteúdos midiáticos e conhecimentos, de maneira ética, legal e eficaz, usando os canais e os recursos apropriados.
	3.3. Participação como cidadãos ativos em atividades públicas sociais	11. Engajar-se com provedores de mídia e informação para autoexpressão, diálogo intercultural e participação democrática, usando vários meios de forma ética, eficaz e eficiente.
	3.4. Monitoramento da influência da informação, do conteúdo midiático, da produção e do uso de conhecimento, e dos provedores de mídia e informação	12. Monitorar o impacto da informação, do conteúdo midiático e dos conhecimentos criados e distribuídos, bem como o uso da mídia existente e outros provedores de informação.

Quadro 6. Resumo dos componentes, das atividades e das competências em AMI



Um critério de desempenho é usado para orientar a avaliação concreta das competências e do desenvolvimento dos padrões com base nas competências. O critério de desempenho também especifica o que deve ser avaliado e o nível de desempenho exigido. Além disso, detalha as atividades, as habilidades, o conhecimento e a compreensão/atitude que fornecem evidências de desempenho competente de cada competência. São vários os critérios de desempenho associados de cada competência.

No total, são 113 critérios de desempenho para todas as competências propostas pelo Marco de Avaliação da AMI:

- Componente 1 da AMI: 4 competências, associadas a 36 critérios de desempenho.
- Componente 2 da AMI: 4 competências e 42 critérios de desempenho associados.
- Componente 3 da AMI: 4 competências e 35 critérios de desempenho.

A Matriz de Competências da AMI completa, incluindo os critérios de desempenho que um indivíduo deve apresentar para posicionar seu nível em cada sequência de competências, é fornecida no Anexo técnico E.

O Marco da AMI leva à avaliação dos níveis de proficiência para classificar as várias competências em AMI:

<b>Nível básico</b> O respondente tem nível básico de conhecimento, formação ou experiência com competências em AMI, melhoras significativas são necessárias para aplicação eficaz. <i>Permite ao indivíduo:</i>	<b>Nível intermediário</b> O respondente tem um bom nível de conhecimento e habilidades adquirido com prática e formação em AMI, mas ainda há lacunas em certas áreas. <i>Permite ao indivíduo:</i>	<b>Nível avançado</b> O respondente apresenta um nível muito bom de conhecimento e habilidades adquirido com prática e formação em AMI. <i>Permite ao indivíduo:</i>
Reconhecer sua necessidade de informação e conteúdo midiático, identificar e armazenar a informação e o conteúdo a partir de fontes de informação de fácil localização e acesso, usando ferramentas básicas.	Especificar a natureza, o papel e o escopo da sua necessidade de informação e conteúdo midiático, para localizar e selecionar a partir de várias fontes de informação potencialmente conflitantes e provedores de informação e conteúdo midiático, usando ferramentas variadas, armazenando-as e aplicando os princípios legais e éticos fundamentais.	Formular suas necessidades de informações e conteúdos midiáticos em estratégias e planos concretos para buscar e acessar informações em diversas fontes, usando ferramentas relevantes e diversas, se necessário, de maneira sistemática, explícita e eficiente, e recuperar informações existentes para uso posterior.
Selecionar fontes de informação sem critérios de avaliação claros, e com aplicação e conscientização limitadas sobre os princípios, condições e funções mais relevantes dos provedores de mídia e informação na sociedade, bem como autenticação da informação e do conteúdo midiático.	Analisar e diferenciar a qualidade e a evidência das fontes de informação e conteúdos relevantes, compreendendo a necessidade de provedores de informação e mídia e suas implicações para a sociedade, sendo incapaz de reconhecer pontos de vista diferentes, assim como armazenar as informações e os conteúdos midiáticos selecionados para aplicação posterior.	No contexto e nas múltiplas condições aplicáveis, interpretar, comparar, avaliar de maneira crítica, autenticar e reter informações e conteúdos midiáticos sintetizados, valorizando o trabalho do autor, e provedores de mídia e informação no contexto do desenvolvimento sustentável da sociedade, da organização e da comunidade.
Organizar e armazenar informações recuperadas, sem síntese substancial, usando ferramentas básicas, e distribuir sem avaliação crítica ou considerações éticas e legais para aplicação limitada.	Criar, produzir e comunicar novas informações e conteúdos midiáticos em novos formatos, usando canais e ferramentas apropriados para aplicações bem-definidas, e engajando em diálogo com outros, com conscientização limitada das implicações éticas e legais.	Combinar informações e conteúdos midiáticos para a criação e a produção de novos conhecimentos, considerando os aspectos socioculturais dos públicos-alvo, e, depois, comunicar e distribuir em vários formatos e ferramentas apropriados e para múltiplas aplicações, de maneira participativa, legal e ética, assim como monitorar a influência e o impacto resultantes.

Quadro 7. Estrutura dos níveis de proficiência da AMI

Como a AMI é potencialmente multidimensional, os níveis terão de ser apresentados como um perfil, e não como um conjunto único de níveis. Esses perfis podem ser construídos para identificar os pontos fortes e fracos de uma dada população, antes de elaborar políticas apropriadas. É importante observar que um indivíduo pode ter um desempenho melhor em algumas dimensões e pior em outras. Por exemplo, um indivíduo pode ter um ótimo desempenho nas atividades relacionadas à avaliação ou compreensão das funções dos provedores de mídia e informação (componente da AMI 2), mas não no acesso e na recuperação de mídia e da informação (componente da AMI 1), principalmente se o acesso for disponibilizado somente em um computador ou pela internet. Porém, os desempenhos individuais nas atividades do componente da AMI 3 podem ser correlacionados aos das outras duas competências. As Figuras 9, 10 e 11 apresentam exemplos de perfis de cada componente da AMI.

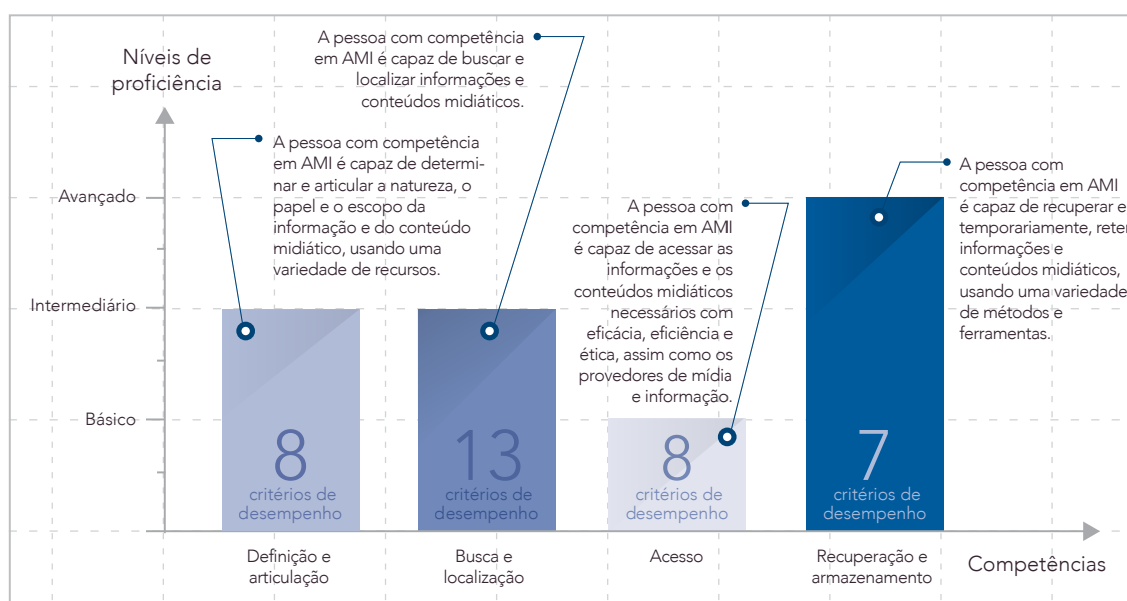


Figura 9. Exemplo de perfil do componente da AMI – acesso

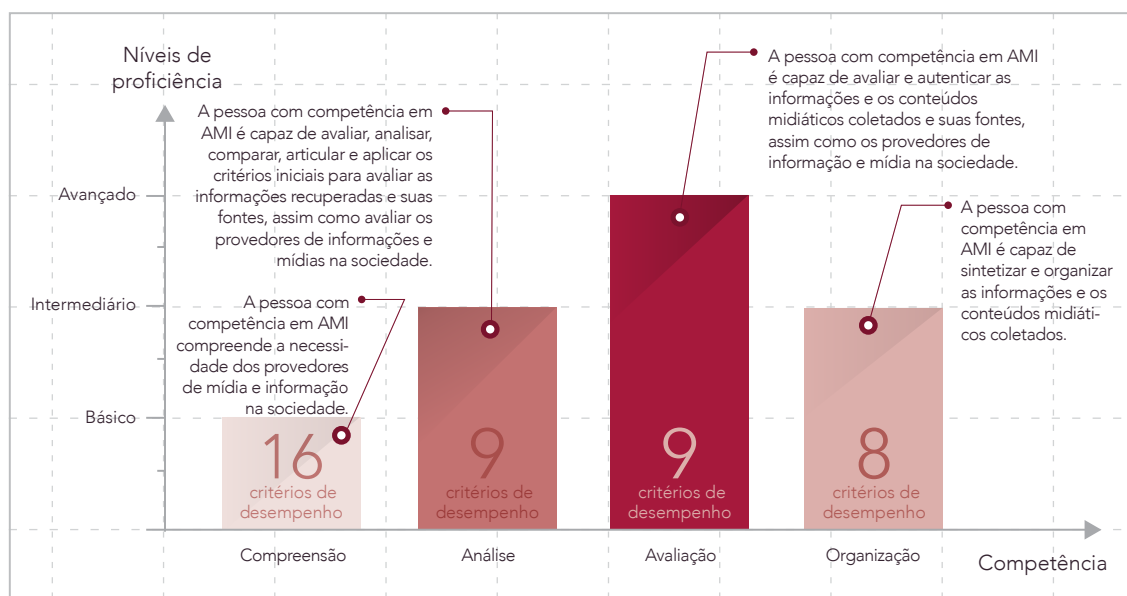


Figura 10. Exemplo de perfil do componente da AMI – avaliação



Figura 11. Exemplo de perfil do componente da AMI – criação

Além disso, os níveis de cada competência são influenciados por vários fatores contextuais, tanto no nível individual quanto no social. Por exemplo, os níveis da *alfabetização em TIC* de alunos e professores de determinado país podem depender do grau de integração pedagógica quanto a essas na sala de aula ou no processo de ensino; da qualidade e da execução das políticas de TIC nacionais na área da educação; do acesso (na escola, em casa e em outros lugares e nos custos da conexão); e dos níveis de familiaridade e utilização por parte de professores e alunos com tais tecnologias, incluindo atividades realizadas na escola e em outros lugares.

Na teoria, a AMI é potencialmente multidimensional, com cada um de seus componentes tratados como um aspecto independente (CATTs, 2010; UNESCO, 2011a). Então, a medição potencialmente multidimensional pode ser aplicada. Os dados podem revelar correlações fracas e insignificantes entre si, ao passo que a independência entre os aspectos potenciais é assumida na teoria.

## Valor agregado da avaliação integrada dos graus 1 e 2



O Marco de Avaliação da AMI utiliza fontes de dados nacionais, regionais e internacionais existentes para criar um histórico do país que possa destacar as medidas de iniciativas nacionais que contribuam com o desenvolvimento das competências em AMI.

Um ambiente que possibilite a AMI deve ser criado em âmbito nacional para desenvolver competências em AMI no nível individual. Se não houver políticas, condições e infraestruturas favoráveis, ou outros fatores que permitam a AMI, é improvável que os indivíduos conseguiram encontrar seu espaço na sociedade e fazer uma contribuição significativa para o desenvolvimento. Por exemplo, os professores da AMI teriam recursos – e, o mais importante, as competências – para preparar os alunos com as competências fundamentais para o uso das ferramentas da AMI para o século XXI.

O conjunto de indicadores do grau 1 inclui indicadores qualitativos e quantitativos para medir, nos âmbitos político e institucional, a disposição para a promoção da AMI na sociedade, na educação e no trabalho. Esse conjunto inclui uma proposta de indicadores macroestatísticos para medir três dos elementos do ciclo de mídia e informação: criação, distribuição e recepção de mídia e informação. Há uma série de indicadores existentes para o grau 1.

O conjunto de indicadores do grau 2 considera as competências em AMI nos âmbitos individual e institucional, dedicando uma atenção especial à medição das competências entre os professores em serviço e em formação que trabalham na educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), na educação secundária (anos finais do ensino fundamental), no segundo nível da educação secundária (ensino médio) e na educação superior. Os professores selecionados seriam considerados como representativos do sistema de educação formal, se o método de amostragem aleatória estratificada fosse aplicado.

É importante observar que são exigidos indicadores que integram a *alfabetização midiática e informacional* na era digital, pois eles fornecem uma apresentação geral holística dos desafios existentes e das intervenções necessárias em âmbito nacional. Portanto, o Marco de Avaliação da AMI da UNESCO não testa os diferentes tipos de alfabetização como traços separados, mas identifica as competências transversais e os fatores favoráveis à AMI de um país.

---

# ● Capítulo 3

Orientações metodológicas para  
realizar a avaliação da AMI



...ring plays) -  
...мелвейий аналог  
...вышеупомянутой  
...модели. Вполне  
...естественно, если  
...после резкого  
...повышения цены  
...в течение одной -  
...двух торговых  
...сесий рынок на  
...время



# Orientações metodológicas para realizar a avaliação da AMI

Este capítulo apresenta orientações metodológicas sobre a adaptação do Marco de Avaliação da AMI para implementação nacional e tem cinco seções.

A *primeira seção* apresenta os seis passos envolvidos na adaptação nacional, incluindo as perguntas norteadoras, a seguir, que devem ser respondidas primeiramente:

- Qual instituição seria a mais adequada para liderar a avaliação das competências em AMI dos professores?
- Quais instituições representariam o sistema educacional nacional?
- O Comitê Diretor Nacional (CGN) precisa ser criado para aplicar o Marco de Avaliação da AMI no país?
  - Se o CGN for necessário, qual é o seu papel?
  - Como deve ser a composição do CGN?
  - Se o CGN for necessário, quem deve indicar seus membros?
- Quem deve realizar a avaliação (por exemplo, o ministério responsável pela educação, agência de avaliação pública, instituição de pesquisa, universidades, organização privada etc.)?
- A Equipe de Avaliação Nacional (EAN) deve ser designada?
  - No caso de resposta afirmativa, quem deve designar a EAN?
- Existem boas práticas de outros países que podem ser incorporadas e onde os recursos humanos e financeiros podem ser obtidos?

A *segunda seção* fornece informações sobre modelos de medição de dados estatísticos e as limitações das comparações internacionais entre os resultados das análises nacionais.

A *terceira seção* discute o desenvolvimento de um sistema de oferta da AMI com boa relação de custo-benefício e fornece sugestões para um sistema de teste *online*.

A *quarta seção* inclui orientações técnicas para escrever os itens da avaliação e para o processo de validação, além de fornecer sugestões concretas para a estrutura de amostragem.

A *quinta seção* sugere caminhos para elaborar e aplicar os resultados do Marco de Avaliação da AMI, com o objetivo de desenvolver uma série de cenários para ação.

Este capítulo tentará responder às seguintes perguntas:

Como o Marco propõe avaliar as competências em AMI?

O que o Marco propõe fazer com os resultados da avaliação?

# 3.1

## Principais passos para a adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI



A adaptação nacional da avaliação da AMI da UNESCO pode ser dividida em seis passos (ilustrados na Figura 12).



Figura 12. Proposta de processo de adaptação nacional

As descrições dos passos propostos, a seguir, para a adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI da UNESCO não são prescritivas, mas indicativas e dependem de cada contexto nacional.



## Fase 1: Designação de um Comitê Diretor Nacional e uma Equipe de Avaliação Nacional

Recomenda-se veementemente que o ministério responsável nomeie um Comitê Diretor Nacional (CDN) e uma Equipe de Avaliação Nacional (EAN) para:

- Supervisionar a elaboração e implementação da avaliação (EAN).
- Garantir que a avaliação tenha *status* e credibilidade das agências governamentais, instituições de formação de professores, organizações que representem professores e outros importantes atores da comunidade em geral (CDN e EAN).
- Ajudar a identificar questões de políticas fundamentais para serem tratadas na avaliação (EAN).
- Atuar como um canal de comunicação entre os principais atores do campo educacional (EAN).
- Ajudar a resolver problemas administrativos e financeiros que possam surgir durante a implementação da avaliação (CDN).
- Lidar com possíveis reações negativas à avaliação de políticos (por exemplo, publicação de achados que resulte em debate político com impacto em sua administração) ou de representantes de professores que podem entender a avaliação como uma nova forma de responsabilidade (CDN) (GREANEY; KELLAGHAN, 2012).

Uma instituição nacional líder responsável pela educação e pela formação de professores mobiliza as comunidades nacionais e internacionais para nomear o CDN com representação dos principais atores. Nesse sentido, dependendo do país, os principais atores são provavelmente encontrados entre os grupos a seguir elencados:

- Os ministérios responsáveis pela informação, comunicação, educação, TIC e internet, emprego e cultura.
- Universidades, faculdades ou departamentos de TIC, institutos nacionais de estatística.
- Associações de bibliotecas.
- Instituições de gerenciamento de informações.
- Museus e arquivos.
- Institutos educacionais, incluindo aqueles de formação de profissionais da informação e mídia.
- Representantes do setor privado, incluindo dos setores de TI, *e-commerce*, informação e mídia.
- Profissionais da informação e sociedade civil.

## Fase 2: Desenhar um plano de avaliação

O Comitê Diretor Nacional e a Equipe de Avaliação Nacional, quando forem designados, devem elaborar um documento geral do projeto que inclua as perguntas de políticas prioritárias do país às quais a avaliação da AMI deve responder. Com base nessas perguntas, a Equipe de Avaliação Nacional desenvolve um plano de trabalho que deve incluir uma estrutura de pesquisa e dedicar atenção especial aos dados e aos indicadores pertinentes às questões de gênero. Os detalhes sobre avaliações nacionais e materiais adicionais sobre a medição da realização educacional estão disponíveis, por exemplo, no Banco Mundial, e podem ser adaptados pelos respectivos países.<sup>25</sup> É importante observar que as questões sobre políticas ajudarão a elaborar uma estrutura de pesquisa e, posteriormente, orientarão a análise de dados (ver a Fase 5).

Uma parte essencial do processo de adaptação das atividades planejadas em âmbito nacional é, em primeiro lugar, consultar todos os parceiros relevantes e, depois, elaborar, juntos, um documento geral do projeto descrevendo os grupos-alvo, os recursos humanos e financeiros, o cronograma e a infraestrutura necessária.

Se solicitada, e mediante disponibilização de recursos, a UNESCO ajudará e treinará os parceiros relevantes no que se refere à concepção da AMI e como escrever itens válidos para a adaptação nacional dos instrumentos da avaliação. Essa formação desenvolverá a capacidade das instituições nacionais e dos indivíduos para compreender a concepção da AMI e fornecer liderança em sua implementação.

### Aplicação e manutenção do modelo de oferta

Os custos do envolvimento de um país dependerão de muitos fatores locais específicos. A diversidade das culturas e as diferenças no desenvolvimento econômico em várias regiões de um Estado-membro terá um impacto considerável nos recursos necessários. Se um modo de oferta tiver de ser desenvolvido e os documentos tiverem de ser traduzidos para vários idiomas, então, os custos adicionais devem ser considerados. Cada país deve pesar os benefícios da AMI e da sua avaliação nacional com relação aos custos da participação.

Para estimular o monitoramento da AMI, a aplicação e a manutenção do modo de entrega devem ser mantidas no menor nível possível. É essencial ter um conjunto de itens da AMI de alta qualidade.

Os países terão de escolher os indicadores da AMI, neste nível, com base em suas prioridades políticas. Na educação secundária (anos finais do ensino fundamental), e principalmente no educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), é possível que seja necessária, em todos os países, exceto nos pequenos, uma forma de amostragem aleatória estratificada, possivelmente com pesos populacionais diferentes, para garantir dados suficientes para diferentes regiões ou grupos culturais. Sugere-se que o desenho de tais planos de amostragem seja feito no país inteiro para garantir, assim, que as informações obtidas sejam de uso máximo. Para maximizar os benefícios, o país deve formar sua equipe responsável pela administração, pela análise e pela disseminação dos dados.

Os institutos nacionais de estatística (INE) fornecerão recursos importantes para todos os assuntos técnicos, incluindo desenho do questionário, estratégia de amostragem e adaptação nacional. Muitas perguntas incluídas nos conjuntos de itens nacionais podem já ter sido utilizadas e testadas pelos INE em outras pesquisas, como pesquisas nacionais sobre o uso de TIC nas residências.

## Fase 3: Adaptação nacional dos documentos e das ferramentas da UNESCO

Para a adaptação nacional, a UNESCO fornece modelos de questionários para a pesquisa de histórico (grau 1) e para a avaliação das competências (grau 2).

Os três conjuntos de questionários de grau 1 coletam dados sobre:

- Contextos nacionais (consulte o Anexo técnico B).
- Instituições de formação de professores (consulte o Anexo técnico C).
- Professores (consulte o Anexo técnico D).

A Matriz de Competências da AMI é usada na avaliação das competências, conforme indicado no grau 2 da abordagem. A UNESCO fornecerá um instrumento para a avaliação das competências em AMI entre os professores em serviço e em formação.

A adaptação nacional dos questionários é recomendada porque os países podem estar em estágios de desenvolvimento muito diferentes. Os questionários incluídos nesta publicação incluem orientações técnicas concretas para descrever os itens. Atenção especial deve ser dedicada à terminologia especializada relacionada à AMI. Evidências mostram que os idiomas nacionais menos usados não têm terminologia relacionada à AMI, que poderia ser usada para fins de avaliação.

## Fase 4: Coleta de dados




Os institutos nacionais de estatística realizam com frequência pesquisas nacionais e censos populacionais. Vários parâmetros relacionados à logística das pesquisas devem ser levados em conta para garantir uma coleta de dados bem-sucedida. Eles variam conforme o país, principalmente nos países em desenvolvimento e nos países em transição (UN, 2005).<sup>26</sup>

É importante escolher o método de entrega mais apropriado para a coleta dos dados da avaliação – em outras palavras, o suporte (instrumento de coleta de dados) que será usado para administrar a pesquisa, bem como a seleção dos itens a serem investigados junto aos respondentes. Essa questão precisa ser resolvida antes de se decidir sobre o formato em que os itens devem ser desenvolvidos e apresentados aos respondentes. O nível de penetração das TIC pode favorecer um método em relação aos outros, por exemplo.

Existem três métodos de entrega da avaliação da AMI da UNESCO (ver os detalhes a seguir):

- Teste com lápis e papel (*Paper-Pencil Based Test* – PP). Esta é uma ferramenta de avaliação geral em que os respondentes precisam ler as perguntas e responder por escrito. O método pode ser facilmente adaptado nos lugares em que não houver computadores disponíveis e/ou conexão com a internet para o teste, ou onde a população-alvo não estiver familiarizada com TIC. Contudo, uma limitação deste método é que os operadores precisam digitar as respostas, inserindo-as em um banco de dados, o que envolve a possibilidade de erros.
- Prova fixa informatizada (*Computerized Fixed Test* – CFT). Esta é a versão digital do teste com lápis e papel. Sua vantagem é facilitar o processamento de dados em relação à versão em papel. Em alguns casos, pode fazer parte de um método de entrega misto, em CD ou *pen-drive*, e usando o teste com lápis e papel.
- Teste adaptativo informatizado (*Computer Adaptive Test* – CAT). Este é um método de aplicação de testes que calcula e adapta a escolha de itens ao nível de realização dos respondentes, conforme determinado pelas respostas anteriores. Este método se tornou popular em muitos programas de teste importantes para funcionários e na área da educação. O modelo CAT é muito diferente do teste PP.

A natureza das competências que serão testadas e os recursos financeiros possivelmente limitados significam que os países têm de assumir uma abordagem pragmática. O Quadro 8 compara os métodos CFT e CAT:

 Características do método de entrega	 Prova fixa informatizada (CFT) <i>(incluindo o teste com lápis e papel PP)</i>	 Teste adaptativo informatizado (CAT)
Tamanho do conjunto de itens	Geralmente pequeno	Grande
Duração do teste	Fixa	Fixa ou variável
Desenvolvimento inicial	Esforço moderado	Esforço substancial
Itens pré-teste	Fácil manuseio	Fácil manuseio
Custo para o respondente	Moderado	Alto em relação aos testes convencionais

Quadro 8. Comparação de elementos selecionados dos modelos CFT e CAT

Fonte: (PARSHALL et al., 2002).

Para o Marco de Avaliação da AMI, a versão em lápis e papel é necessária quando as competências analisadas não forem limitadas por critérios de requisito mínimo ou de seleção para os professores capazes de usar o computador. Embora um respondente não possa ser capaz de usar o computador, isso não significa, necessariamente, que ele não tenha alguma competência em AMI; o respondente pode ir muito bem na avaliação, portanto, ser competente em outros padrões que determinam a AMI. Ele pode ser capaz de avaliar as informações dos canais de radiodifusão, ler um jornal impresso e avaliar sistematicamente a qualidade das informações.

Da mesma forma, existem professores que não tiveram uma formação formal em AMI, mas que adquiriram competências sozinhos. Em outras palavras, alguns indivíduos podem não ter sido treinados para usar um computador ou navegar na internet e procurar informações, mas eles aprendem tudo isso porque precisam delas ocasionalmente ou em seu dia a dia. Os benefícios do teste adaptativo informatizado são apresentados no Anexo técnico F.

## Fase 5: Processamento e edição dos dados

Depois da coleta, os dados são revisados (manual ou automaticamente) para corrigir os erros ou verificar se as respostas fornecidas pelos respondentes estão internamente consistentes. Depois, esses dados corrigidos são introduzidos em um programa de processamento, também manual ou automaticamente, assim, garantindo o formato certo para a análise. Em alguns casos, como os testes tipo CAT ou CBT, não há necessidade de digitar os dados novamente, pois o respondente já digitou suas respostas. Os algoritmos podem ser integrados, ou os programas podem ser desenvolvidos para realizar controles de consistência dos dados de maneira automática, economizando tempo e minimizando erros de digitação de dados.

## Fase 6: Análise, disseminação e arquivamento dos dados

### Das perguntas à análise de políticas

A estrutura analítica estabelecida no início do processo determinará a forma de análise dos dados (ver também: Fase 2: Elaboração de um plano de avaliação). Em particular, os parceiros nacionais estruturarão sua análise com base nas várias perguntas sobre políticas formuladas, no início, pelos principais atores: o Comitê Diretor Nacional (CDN) e a Equipe de Avaliação Nacional (EAN) (ver também: Fase 2: Elaboração de um plano de avaliação). Essas perguntas sobre políticas também irão definir o tipo de informação histórica necessária para relatar assuntos específicos.

Para desenvolver os questionários do histórico (Anexos B, C e D), as seguintes perguntas sobre políticas foram exploradas e propostas como exemplos:







- *Existem condições, em âmbito nacional, que favoreçam a aquisição de competências em AMI entre os cidadãos, em particular os professores (homens e mulheres, em serviço e em formação)? E quais mudanças foram observadas com o tempo?*
- *Qual a importância das competências em AMI para os professores (homens e mulheres, em serviço e em formação)?*
- *Os indivíduos, em particular os professores, possuem as competências em AMI exigidas para preparar os alunos para a participação e o engajamento nas sociedades do conhecimento?*

### Análise pertinente ao gênero

Os indicadores e as análises pertinentes ao gênero são valorizados nas políticas nacionais e para a programação da comunidade internacional. Os elementos relatados específicos sobre gênero devem ser identificados e, depois, realçados no relatório da avaliação. Os resultados ajudarão a desenvolver mais ações específicas sobre gênero e incorporá-lo nas atividades relacionadas à AMI. A medição relacionada ao gênero pode ajudar a promover e aumentar a igualdade entre gêneros nos âmbitos nacionais e fornecer informações baseadas em evidências para medidas concretas específicas sobre gênero, como programas e projetos. Portanto, os países são estimulados a garantir que a análise incorpore a dimensão de gênero, além de outras variáveis, como idade e localização (por exemplo, região urbana versus região rural).

### Acessibilidade dos instrumentos de avaliação

A equipe nacional também deve se certificar de que os instrumentos da avaliação estão acessíveis a todos os respondentes potenciais. Esses instrumentos devem ser elaborados em conformidade com as leis e as regulamentações nacionais ou federais de acesso à informação.

 Equipe nacional	 Desenho de um plano de avaliação	 Adaptação nacional de documentos e ferramentas	 Coleta de dados	 Processamento e edição dos dados	 Análise, disseminação e arquivamento dos dados
1.1 Comitê Diretor Nacional (CDN) 1.2. Equipe de Avaliação Nacional (EAN) 1.3. Instituição de financiamento	2.1. Documento do projeto, incluindo questões de políticas prioritárias	3.1. Instrumentos da avaliação da AMI – modelo de questionários (EAN): A. Pesquisas históricas (grau 1): 1. Dados contextuais nacionais 2. Instituições de formação de professores 3. Professores individuais B. Questionário principal de avaliação das competências dos professores (grau 2)	4.1. Seleção do modelo de oferta: A. Teste em lápis e papel (PP) B. Prova fixa informatizada (CFT) C. Teste adaptativo informatizado (CAT)	5.1. Manual de inclusão, edição e classificação dos dados	6.1. Relatório da avaliação
1.2 Equipe de Avaliação Nacional	2.2. Plano de trabalho	3.2. Elaboração de manuais administrativos e ferramentas de relatório	4.2. Estrutura de amostragem: A. Instituições de formação de professores B. Professores em formação e em serviço	5.2. Formação para o pessoal de processamento de dados	6.2. Cenários para ação
		3.3. Desenvolvimento de materiais de formação para os investigadores	4.3. Manual de instruções sobre coleta de dados para: A. Investigadores B. Supervisores		6.3. Manutenção e atualização do conjunto de itens (PP, CFT, CAT)
			4.3. Formação sobre coleta de dados para os investigadores	5.2. Formação para o pessoal de processamento de dados	6.4. Arquivos
			4.4. Orientações analíticas para a elaboração do relatório da avaliação e resumo das políticas		

Quadro 9. Resumo da adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI

## 3.2

# Modelos estatísticos de mensuração



Para tomar decisões bem fundamentadas é importante garantir a validação e a confiabilidade dos instrumentos de avaliação. A AMI não é uma característica potencial única, conforme evidenciado na literatura (CATTS, 2005; COMISSÃO EUROPEIA, 2009; DUNÁS, 2013; UNESCO, 2013a). Alguns estudos defendem a ideia de que a “medição do domínio de uma habilidade específica de um aluno pode ser obtida com subclassificações, [usando] modelos diagnósticos cognitivos estatisticamente avançados [para] fornecer um nível de controle no escalonamento, vinculação e agrupamento de itens indisponíveis com métodos mais simples” (CHANG, 2012). Existem algoritmos de seleção de itens com base em um modelo de medição multidimensional (WANG; CHANG; BOUGHTON, 2010; WANG; CHANG, 2011).

É provável que exista um alto nível de correlação do desempenho nas várias subescalas, e isso pode ser usado para reduzir o número total de itens necessários para o agrupamento de itens e o número de itens que cada respondente precisará responder. Se forem exigidos dados somente para grupos de respondentes, então, isso reduzirá ainda mais o número de itens necessários para realizar estimativas confiáveis, porque as médias do grupo exigem um número muito menor de itens para a avaliação confiável do que seria necessário no nível do indivíduo. Contudo, é importante observar que, sempre que possível, os mesmos itens de perguntas (considerando que serão validados no teste) devem ser usados com todos os grupos de uma pesquisa em particular. Se não for esse o caso, os resultados podem não ser comparáveis entre diferentes populações ou áreas administrativas.

A abordagem preferida para a medição é o *modelo de traços latentes múltiplos*. Esse modelo de medição coloca cada respondente em uma sequência de proficiência da AMI. O uso de um modelo de medição de traço latente está de acordo com recomendações anteriores (CATTS; LAU, 2008, p. 8). Isso permitirá que o nível da AMI de cada respondente seja identificado sem exigir que eles tentem muitos itens que sejam fáceis demais ou além de suas habilidades. As opções de um modelo de medição de traço latente são os modelos clássicos de teste teórico.<sup>27</sup>

Uma abordagem normativa de relatório seria de uso prático limitado, considerando que cada comunidade de respondentes precisaria de normas apropriadas para seu acesso às fontes de mídia, seu nível de instrução e suas necessidades de aprendizagem. Na prática, uma abordagem de relatório com base em critério exige uma série de níveis de critério, variando de conceitos básicos ao uso avançado da AMI. Como o objetivo das políticas dos Estados-membros é elevar os níveis da AMI, um ponto de referência de critério fixo seria, aparentemente, uma contradição ao objetivo de melhoria contínua das competências em AMI e teria de ser modificado e vinculado com o tempo.

O modelo de traço latente pode ser aplicado por meio do uso um sistema de teste adaptativo informatizado em uma série de plataformas e, dessa forma, ser usado pelos Estados-membros em diferentes estágios do desenvolvimento tecnológico digital. Este modelo pode ser entregue usando uma plataforma na *web*, um sistema computadorizado conectado em rede ou, em contextos menos desenvolvidos, usando um sistema gravado em CD que não exige acesso confiável à internet. Por essas razões, recomenda-se o uso do modelo de medição de traço múltiplo, com o número de modelos separados e determinados, primeiramente, para estarem de acordo com a validação do conteúdo implicada pelos componentes do grau 2 da AMI e com o número de traços latentes independentes sujeito à confirmação por meio de uma análise estatística.

A adaptação nacional do Marco de Avaliação da AMI exigirá alguns elementos inovadores na metodologia de medição para atingir os desfechos desejados, que são teórica e tecnicamente viáveis.

### Limites nas comparações internacionais usando a análise

Apesar da qualidade do desenho dos instrumentos de medição e da qualidade da análise estatística, as comparações internacionais não são, necessariamente sempre válidas, por uma série de razões, incluindo diferenças culturais e equivalência dos conceitos, quando traduzidos para vários idiomas ou dialetos do mesmo idioma. Esses aspectos também podem ser aplicáveis no nível regional em países com grande diversidade cultural. A UNESCO encontra grandes dificuldades ao desenvolver um marco de avaliação internacional, porque tal Marco deve ser usado por diferentes Estados-membros. Portanto, será difícil imaginar que comparações precisas possam ser feitas internacionalmente se as condições necessárias não puderem ser garantidas, como a equivalência em termos de conceitos usados, modelos de medição, considerações linguísticas e desenho da amostragem (OSBORN, 2006).



## Sistema de avaliação com boa relação custo-benefício

### Considerações para obter um sistema de avaliação com boa relação custo-benefício

O Marco de Avaliação da AMI sugere o estabelecimento de uma plataforma de TIC para ser usada na avaliação e na análise de dados. Como muitas pessoas de economias emergentes possuem acesso limitado às TIC, são propostas alternativas aos modos de entrega por meio de TIC para garantir a avaliação das competências em AMI dos cidadãos, independentemente do seu nível e da sua forma de acesso às TIC. Conforme mencionado anteriormente, os modos de entrega alternativos incluem o teste com lápis e papel (*Paper-and-Pencil Test – PP*), prova baseada em computador (*Computer-based Testing – CBT*) e um método misto de lápis e papel e computador. O método de entrega mais aperfeiçoado é o teste adaptativo informatizado (*Computer Adaptive Testing – CAT*).

Modelos de questionários para a pesquisa de histórico (grau 1) são fornecidos nos Anexos B, C e D. Em breve, a UNESCO fornecerá aos parceiros nacionais modelos de questionários para o teste com lápis e papel para avaliar as competências dos professores (grau 2).

Para aumentar a escala da avaliação, a Figura 13 ilustra como a seleção do modelo de oferta influencia o escopo e a escala da avaliação da AMI. O modelo selecionado definirá:

- A necessidade de recursos para o desenvolvimento e a manutenção do sistema.
- O número de pessoas que farão o teste.
- O volume de dados (do menor ao maior) que usam outras ferramentas, como telefones móveis e *tablets*.

Conquanto o modelo de teste com lápis e papel (*Paper-and-Pencil Test – PP*) exija menos recursos no início, provavelmente, terá limitações significativas nos estágios seguintes em termos de medição do desempenho dos respondentes, volume de dados e análise de dados. Porém, o método CAT exige mais recursos iniciais, especialmente para o desenvolvimento e a manutenção de um conjunto maior de itens, mas, posteriormente, oferecerá a possibilidade de coletar outros tipos de dados, como tempo para concluir certa tarefa e flexibilidade maior na medição do desempenho dos respondentes. Isso será útil para incluir novas atividades (Figura 13).

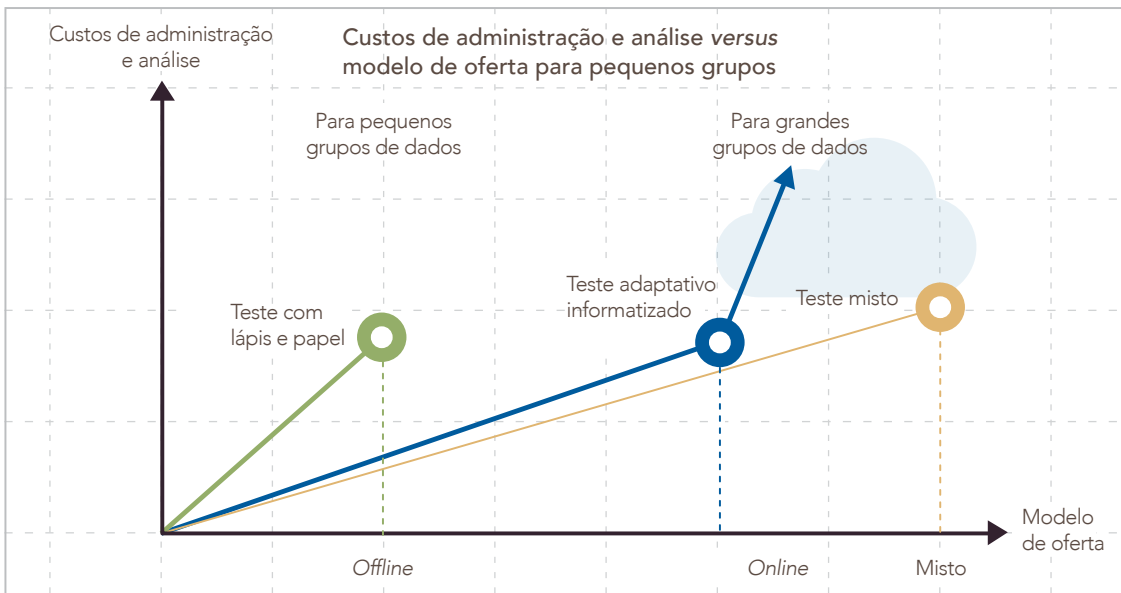


Figura 13. Seleção do modelo de oferta e suas implicações no escopo, na escala e nos custos da avaliação da AMI: custo do desenho e do desenvolvimento

Também, é importante observar que o modelo CAT difere significativamente do teste com lápis e papel. Nos modelos de medição tradicionais, todos os respondentes recebem um conjunto idêntico de itens. Todavia, com o modelo CAT, diversos respondentes recebem conjuntos distintos de itens, de acordo com o nível de habilidade de cada pessoa, conforme determinado por suas respostas para os itens anteriores. A grande vantagem do modelo CAT é que ele fornece uma estimativa de traço latente mais eficiente, com os respondentes tendo de completar bem menos itens do que no teste com lápis e papel (WEISS, 1982; WAINER, 1990).

O modelo CAT também permite a administração de avaliações com bom custo-benefício em grupos menores de respondentes e intervalos frequentes, porque cada pessoa recebe diferentes itens gerados por computador (ver Figura 14). Isso fornece aos administradores e respondentes uma flexibilidade maior na programação do teste e, portanto, uma carga administrativa reduzida associada aos regimes de teste em massa.

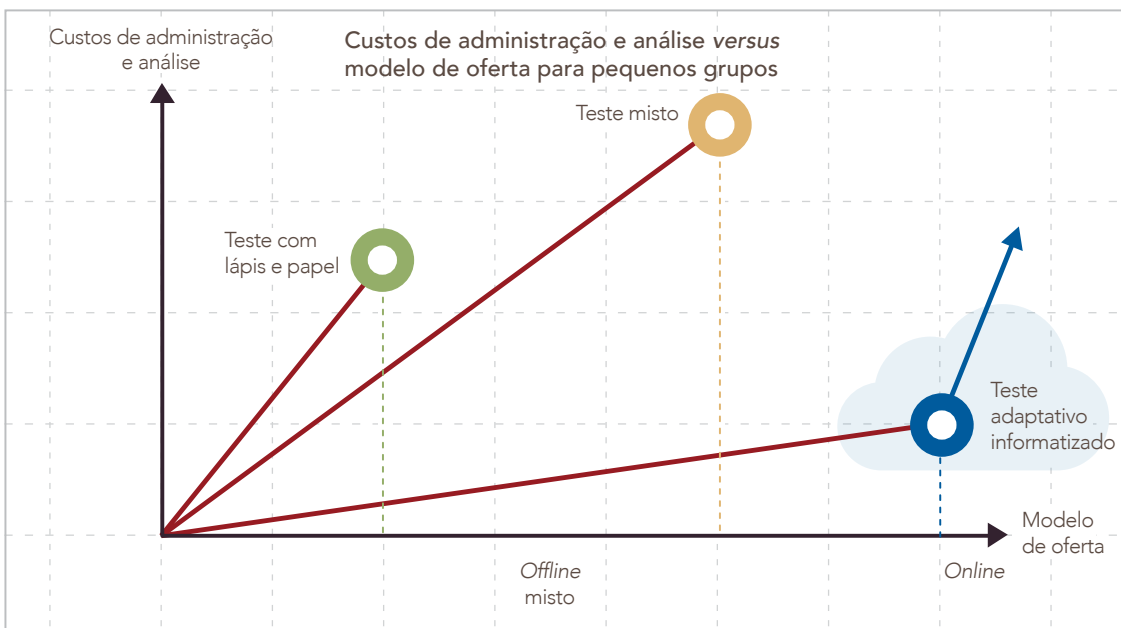


Figura 14. Seleção do modelo de oferta e suas implicações no escopo, na escala e nos custos da avaliação da AMI: custos do desenho versus custos administrativos para grandes grupos de respondentes

O método de entrega do teste adaptativo informatizado permite a discriminação dos níveis de proficiência em cada um dos subcomponentes do grau 2 de competências em AMI. O modelo CAT de diagnóstico cognitivo (CD-CAT) pode ser usado para classificar os níveis de domínio dos respondentes em cada um dos atributos na lista de indicadores do grau 2 (CHANG, 2012). O método de entrega de teste adaptativo informatizado pode fornecer maior eficiência porque é capaz de selecionar itens com base nas respostas anteriores de cada indivíduo. Além disso, este método pode registrar a forma como cada respondente busca, armazena e recupera informações usando as TIC (arquivos *log*), possibilitando identificar o que as pessoas conhecem e o que elas fazem. Portanto, essa abordagem pode fornecer informações aos gestores de políticas sobre a eficácia das políticas em termos de compreensão das pessoas e como elas realizam as tarefas relacionadas à AMI usando as TIC. Este método vai tratar um dos aspectos centrais da avaliação da competência, pois é possível fornecer informações sobre o desempenho, atitudes, conhecimentos e habilidades subjacentes. Os indivíduos precisam compreender a mídia e a informação e exercitar as competências em AMI para que possam se adaptar às rápidas mudanças nos desenvolvimentos sociais e técnicos com impacto nas sociedades.

Com o modelo CAT, nem todos os itens precisam ser aplicados a um respondente antes de obter uma estimativa confiável da sua habilidade. Um algoritmo facilita a escolha dos itens com relação ao desempenho do respondente durante o teste. Entretanto, para que funcione de maneira apropriada, um *software* específico deve estar disponível, e um conjunto significativo de itens precisa ser desenvolvido, testado e calibrado. Além disso, para garantir que itens de interesse complementares para novos assuntos específicos de políticas nacionais sejam levados em conta, o *software* sempre terá de ser adaptado ao país.

Por fim, o método de entrega precisa ser adequado à aplicação entre os países e regiões de um país, em diferentes estágios de desenvolvimento, quanto à aplicação de tecnologias digitais. Por exemplo, embora a internet esteja disponível nas cidades grandes da maioria dos países em desenvolvimento, algumas áreas rurais podem não ter nem eletricidade confiável. O sistema CAT pode ser aplicado por meio da utilização de redes ou computadores não conectados em rede usando um CD. Nos lugares onde a eletricidade não estiver disponível, mas se houver *smartphones* que operam com energia solar, também será tecnicamente viável aplicar a avaliação da AMI usando telefones móveis. Embora a AMI inclua a habilidade de usar rádio, televisão e mídia impressa, a capacidade de buscar informação na internet pode não ser incluída, a menos que a avaliação seja elaborada para uso em uma plataforma digital.

## Considerações sobre a avaliação da AMI online

Com as vantagens dos avanços tecnológicos da internet, a UNESCO desenvolveu um aplicativo de entrega *online* (consulte modos CAT e misto na Figura 15), desta forma, liberando os Estados-membros da necessidade de desenvolverem e manterem seus próprios aplicativos de oferta da AMI ao público. Essa solução garante uma economia considerável no desenvolvimento e na manutenção da ferramenta, além de ajudar a tornar a avaliação da AMI um recurso de política com bom custo-benefício. Nos lugares onde o acesso à internet for limitado, uma versão do sistema em CD pode ser desenvolvida para incluir processos de busca simulada que usa o conteúdo instalado no CD, produzindo resultados que possam ser avaliados pelo respondente, armazenados e recuperados, da mesma forma que a versão *online*.

Nos lugares onde o acesso à internet estiver disponível, incluindo *smartphones*, o ambiente *web 2.0* também permite aplicativos compatíveis com diferentes plataformas. Isso significa que, nos lugares onde os recursos de informática variam entre as regiões de um país, os gestores de políticas podem adaptar o modelo de oferta à infraestrutura local. O sistema CAT da UNESCO opera com as plataformas Windows, Mac e Linux, tornando praticamente qualquer computador conectado à internet em uma estação de fornecimento de indicadores da AMI. Consequentemente, os países e suas regiões poderão usar seus computadores e equipamentos de rede existentes, com um pequeno custo adicional. Além disso, como o único requisito para o fornecimento do teste é uma conexão com a internet – e os pontos de acesso à internet estão se multiplicando rapidamente – o teste móvel é possível com um sistema CAT com navegador/servidor. A versão em CD (teste misto *offline*) também é viável se um Estado-membro escolher esta opção.

Ainda assim, é possível que o teste com lápis e papel seja necessário em muitos países em desenvolvimento ou países em transição e em áreas com acesso à internet insuficiente ou inexistente e fornecimento variável de eletricidade. Orientações técnicas detalhadas serão necessárias para garantir o alinhamento dos resultados dos testes com o desenho do método CAT *online* usado na capital e nos distritos com internet. A Figura 15 ilustra o sistema.

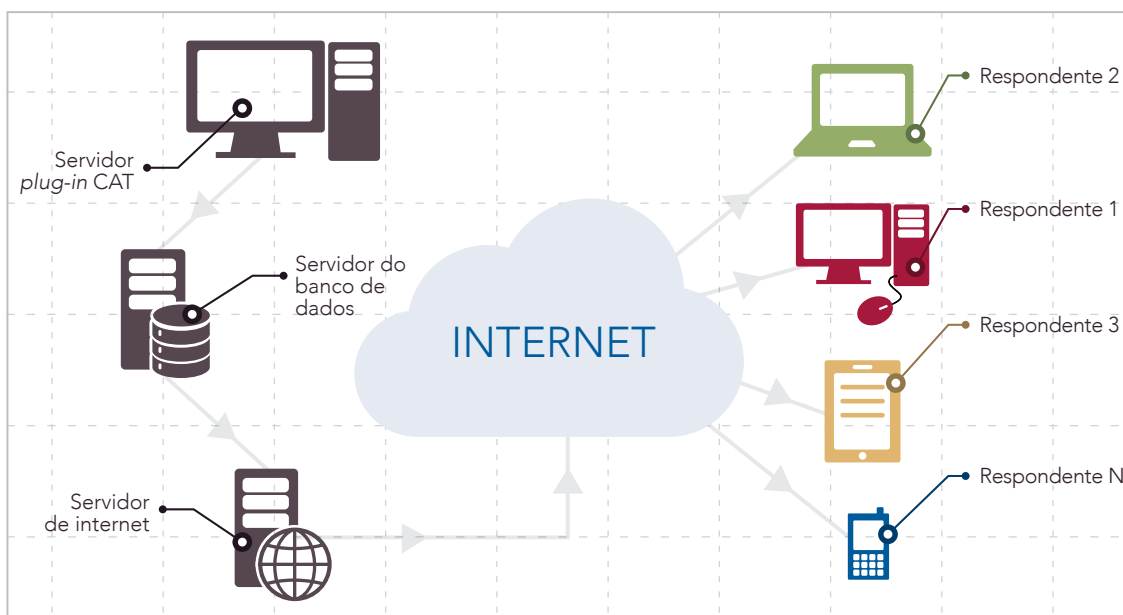


Figura 15. Conexão de um sistema adaptativo computadorizado online

## Orientações técnicas



Para a coleta de dados em âmbito nacional usando o Marco de Avaliação da AMI, recomenda-se que os questionários principais de avaliação da disposição do país em AMI e das competências em AMI dos professores sejam adaptados às condições e aos contextos locais. Essas orientações técnicas foram testadas em vários grupos de diferentes países, mas é importante destacar que outros recursos estão disponíveis para a aplicação da avaliação nacional.

As orientações técnicas para a avaliação das competências em AMI – grau 2 serão apresentadas em duas partes nesta seção e fornecem instruções práticas para o processo de adaptação e aplicação nacional:

### 1. Orientações técnicas para o desenvolvimento dos itens

- 1.1. Escrever os itens
- 1.2. Incidência crítica
- 1.3. Validação cruzada
- 1.4. Validação do conteúdo
- 1.5. Validação e confiabilidade do modelo

### 2. Recomendações para a adaptação nacional e sugestões para a estrutura de amostragem

- 2.1. Adaptação sociocultural
- 2.2. Adaptação linguística
- 2.3. Manutenção do conjunto de itens
- 2.4. Desenho dos manuais de administração e estruturas do relatório
- 2.5. Sugestões para a estrutura de amostragem

# 1. Orientações técnicas para o desenvolvimento dos itens

É proposto o desenvolvimento de um banco de itens e sua revisão, com novos itens desenvolvidos, se necessário. O banco de itens deve ser válido entre culturas diversas ou até mesmo em um Estado-membro. Deve ser apropriado para as comunidades rurais e urbanas, para pessoas dos dois gêneros, de diferentes idiomas, habilidades e formações religiosas e culturais. Para garantir a validação do conteúdo e da aceitação dos indicadores, o processo de desenvolvimento de itens deve ser inclusivo e empregar métodos robustos para identificar e eliminar vieses culturais e de gênero.

Para o processo de adaptação, dois documentos são fornecidos: (a) a Matriz de Competências da AMI e (b) o modelo de questionário para a avaliação das competências do professor. O questionário para a avaliação das competências em AMI, que usa o teste com lápis e papel aplicado aos professores em serviço e em formação, será fornecido posteriormente. É importante observar que os elementos das competências apresentados na Matriz de Competências da AMI não devem ser vistos como lineares, mas de uma forma complexa, pluralista, situacional e dinâmica.

A Figura 16 fornece informações sobre as medições feitas pela UNESCO para garantir a validação do conteúdo da estrutura de competências durante a fase de desenvolvimento de um modelo de questionário para a avaliação das competências do professor (grau 2).

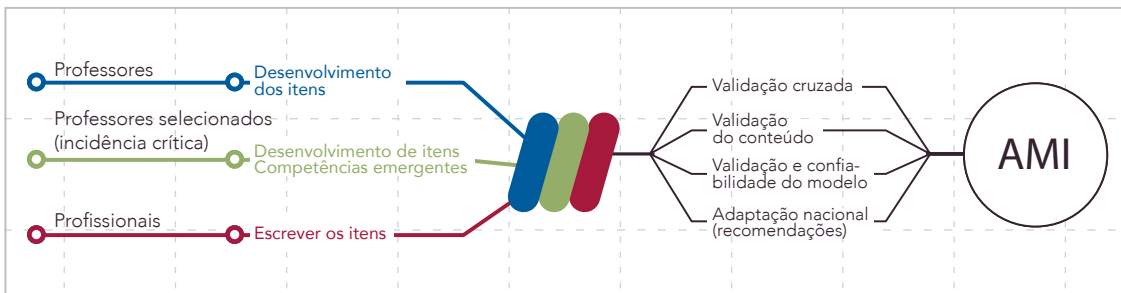


Figura 16. Processo de validação do conteúdo

Para garantir a qualidade geral da avaliação da AMI, a garantia de qualidade dos itens da avaliação é fundamental. Por isso, é importante coletar informações sobre boas práticas em AMI dos professores de escolas primárias e do segundo nível da educação secundária (ensino médio), bem como de faculdades e universidades para desenvolver itens adequados para uso no teste computadorizado. Portanto, a tarefa de escrever itens adequados ao teste de professores de ampla escala envolve, primeiro, a realização de entrevistas e observações com indivíduos ou grupos de pessoas selecionadas dessas categorias.

## 1.1. Escrever os itens

Os países terão de realizar *workshops* (*off-line* ou *online*) sobre escrever os itens para os representantes treinados de professores de educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), de educação secundária (anos finais do ensino fundamental), do segundo nível da educação secundária (ensino médio) e da educação superior. Essas atividades teriam de ser complementadas pelo que se chama de “entrevistas de incidência crítica”, que poderiam ser realizadas usando pequenos grupos focais formados por membros escolhidos entre os mesmos participantes treinados. Este método identifica capacidades em AMI infrequentes, porém importantes. Exemplos de tais eventos infrequentes poderiam ser a identificação de plágio ou práticas fraudulentas, mas alguns desses incidentes não serão óbvios e, de qualquer forma, os eventos reais são necessários para formar a base para a avaliação.

Um curso de formação preliminar para os participantes é necessário para garantir a construção de itens consistentes, para que eles abordem a tarefa com uma compreensão compartilhada e comum das competências em AMI. Isso inclui uma verificação do acesso a recursos físicos e

digitais da AMI com a utilização de um questionário do histórico (ver também questionário do histórico do grau 1 para os professores, Anexo técnico D). Cursos separados devem ser realizados para os educadores da educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), da educação secundária (anos finais do ensino fundamental), do segundo nível da educação secundária (ensino médio) e da educação superior.

Depois que os itens tiverem sido coletados, eles terão de ser editados por profissionais da AMI e da avaliação para garantir a cobertura adequada de cada subcomponente do grau 2. Se um Estado-membro precisar avaliar mais de um idioma no grupo, recomenda-se que um ou alguns especialistas na elaboração dos itens editem todos os eles, mantendo-os em apenas um idioma. Eles também podem procurar por óbvios vieses culturais e de gênero.

É necessária uma abordagem sistemática e abrangente no desenvolvimento de itens para gerar o número e a diversidade de comportamentos exigidos para um conjunto abrangente de indicadores da AMI. Esta é uma fase essencial do desenvolvimento porque, sem evidências diretas dos comportamentos da AMI, os indicadores terão uso limitado.

## 1.2. Incidência crítica – capacidades essenciais ou emergentes

O critério de inclusão de participantes no processo de coleta de exemplos é que os respondentes sejam competentes em AMI e que tenham ocupações relevantes no ensino. Para garantir a identificação das competências, são criados grupos focais com educadores especialistas em AMI para identificar as habilidades emergentes. Esses grupos focais envolvem o que se denomina “entrevistas de incidência crítica”, com ênfase nas capacidades infrequentes, mas que são essenciais ou emergentes.

## 1.3 Processo de validação cruzada

Um método eficiente deve ser organizado para o processo de validação cruzada, em que alguns dos especialistas em AMI ou professores que contribuíram para as tarefas iniciais de escrita dos itens serão convidados a realizar a validação do conteúdo dos itens e, também, confirmar se os itens redigidos pelos escritores de itens são sensíveis em termos culturais. Por isso, recomenda-se que seja adotado um processo em duas etapas de desenvolvimento e validação de conteúdo (Figura 17).

A primeira etapa envolve a formação de representantes da diversidade de pessoas sobre como escrever os itens que julgarem relacionados aos componentes de competências específicos. A segunda etapa envolve outros participantes treinados que escrevem os itens e decidem quais componentes de competências são apropriados à estrutura. O conteúdo é considerado válido quando houver um acordo entre os autores e os revisores. *Recomenda-se que, antes do desenvolvimento e da validação de conteúdo, que seja organizada uma breve capacitação para a formação de escritores e validadores de itens sobre os aspectos envolvidos no desenvolvimento e na validação de itens.*

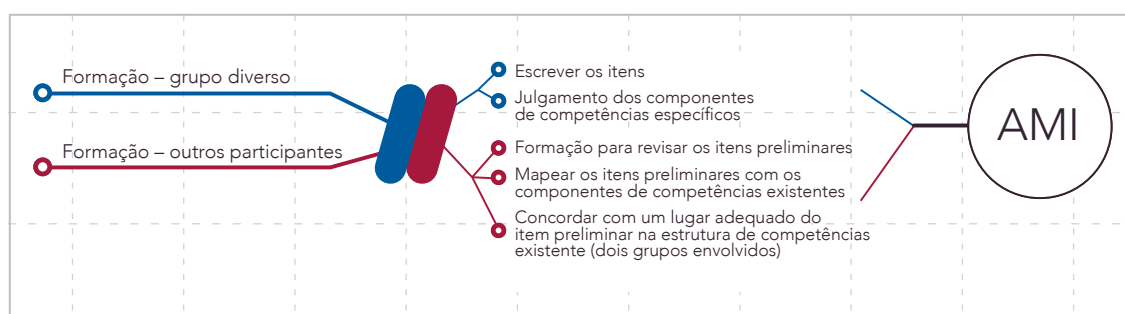


Figura 17. Processo de duas etapas de desenvolvimento e validação de conteúdo para o desenvolvimento de itens

## 1.4. Validação do conteúdo

Depois de coletar os materiais dos itens, é necessário editá-los e traduzi-los para os diferentes idiomas locais, caso o país tenha mais de um idioma nacional oficial, e, depois, submetê-los às verificações de validação de conteúdo e viés cultural. Isso exigirá a revisão por pares dos itens de indicadores propostos para que elementos específicos de contextos técnicos, culturais ou sociais particulares sejam identificados.

A próxima fase da validação do conteúdo exige a validação de cada item preliminar editado em relação às competências em AMI, realizada por respondentes treinados. Propõe-se preparar todos os recursos do *workshop* para a análise com base em TI, com o intuito de reduzir despesas de impressão e permitir a coleta de dados eficiente. Recomenda-se que os respondentes sejam dos mesmos grupos utilizados para escrever os itens. Eles devem estar habilitados a fornecer *feedbacks* sobre os itens escritos por grupos equivalentes, depois de serem revisados e editados por um especialista na construção dos itens. Este deve ser considerado um processo separado e ocorrerá alguns meses depois do exercício inicial de escrever os itens.

A tarefa de validação é dividida em duas etapas simultâneas. Primeiro, cada respondente será solicitado a verificar cada item em termos de relevância, viés cultural ou ambiguidade. A relevância será determinada pelo nível de acesso do respondente à pesquisa de histórico (verificar também o modelo do questionário para avaliação da estrutura de competências em AMI do professor – grau 1 e Matriz de Competências da AMI do professor – grau 2). Isso também pode ajudar a diferenciar o conjunto de itens para uso posterior, identificando possíveis pontos de entrada para as pessoas com diferentes níveis de acesso aos recursos de mídia e informação. Esta verificação inicial, igualmente, ajudará a detectar qualquer viés cultural sutil que não seja evidente aos especialistas da teoria da medição, pois pode vir de uma perspectiva cultural diferente.

Os respondentes são solicitados a indicar o subcomponente da AMI do grau 2 com o qual cada item está relacionado. A concordância consistente entre os respondentes treinados mostrará a validação do conteúdo e tornará a tarefa da análise estatística da validação do modelo muito mais eficiente. Isso garante que os indicadores selecionados sejam de alta qualidade e com credibilidade entre diferentes culturas. Essa tarefa terá de ser realizada pelos respondentes de cada nível a ser avaliado, por exemplo, ensinos fundamental, médio e superior.

## 1.5. Validação e confiabilidade do modelo

A próxima etapa do desenvolvimento envolverá a administração de conjuntos de itens aos grupos de respondentes apropriados, em números suficientes, para permitir a coleta de dados estatísticos que possam então ser usados para confirmar a validação do modelo dos itens. Com base na experiência anterior de desenvolvimento do teste, este processo, provavelmente, identificará cerca de um terço do conjunto dos itens que produzem qualidades psicométricas coerentes. Esse conjunto de itens refinado terá demonstrado a validação do conteúdo e do modelo e os dados produzirão estimativas de confiabilidade.

O processo estatístico deve envolver a amostragem da matriz em que os indivíduos recebem um conjunto de itens, incluindo um conjunto central de itens, para que as características de todos os itens de cada grupo (por exemplo, educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), educação secundária (anos finais do ensino fundamental), segundo nível da educação secundária (ensino médio) e educação superior) possam ser usadas em referências cruzadas, sem que cada respondente tenha de tentar um conjunto inviável e com itens grande demais. A validação do modelo de milhares de itens pode ser estabelecida por meio do uso da amostragem da matriz.

Os itens também terão de ser testados quanto ao seu poder discriminatório. Por exemplo, se todos os respondentes tiverem um desempenho perfeito (100%) em uma tarefa, é desnecessário fazer a discriminação entre os diferentes níveis da AMI. Um equilíbrio de itens será necessário para distinguir os diferentes elementos e níveis das competências em AMI.



## 2. Recomendações para a adaptação nacional e sugestões para a estrutura de amostragem

### 2.1. Recomendações para a adaptação sociocultural

O enfoque do Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO consiste em avaliar a disposição de um país e o status das competências exigidas para que todos os cidadãos, particularmente os professores, participem das sociedades do conhecimento. Contudo pode haver práticas culturais específicas em vários Estados-membros e suas regiões, por exemplo, devido a costumes locais. Os indicadores identificarão os elementos da AMI em comum entre as diversas culturas. Caso um Estado-membro queira explorar o escopo completo de nuances culturais na AMI, os indicadores quantitativos propostos para o Marco de Avaliação Global da AMI da UNESCO não serão suficientes, e métodos qualitativos adicionais serão necessários.

### 2.2. Recomendações para adaptação linguística – um processo de tradução dupla

Se os itens tiverem de ser usados em diferentes idiomas, então, um processo de tradução dupla terá de ser realizado para garantir a harmonia dos itens entre os idiomas. Uma revisão dos itens escritos em um idioma realizada pelas pessoas do outro grupo de idioma ajudará a evitar viés cultural. Inevitavelmente, a tradução de volta para o primeiro idioma, feita por tradutores diferentes, causará diferenças em relação à versão original. Essas diferenças precisam ser resolvidas por negociação, o que inclui um especialista na escrita dos itens para que a integridade destes seja garantida em termos de estrutura das perguntas e do significado compartilhado.

### 2.3. Manutenção do conjunto de itens (CAT)

Depois que os conjuntos de itens forem estabelecidos, o país precisará monitorar o uso dos grupos de itens para garantir que permaneçam adequados ao propósito com o passar do tempo. Isso é necessário porque as mudanças tecnológicas, sociais e econômicas trarão um impacto na forma de usar as mídias e TIC e na forma de processar e transmitir as informações. Também, pode haver mudanças nas práticas sociais e culturais dos países e regiões com o tempo, assim, revelando impacto na relevância dos itens de indicadores.

A validação dos itens construídos pode ser revisada por um custo relativamente baixo, replicando as análises estatísticas em que foram originalmente determinados, como parte de uma aplicação rotineira da avaliação da AMI. Contudo as mudanças nas práticas da AMI podem significar que a validação do conteúdo dos itens gradualmente perca sua consistência e tenha de ser revisada, incluindo o desenvolvimento de novos itens. O cronograma desses desenvolvimentos depende da frequência das mudanças sociais e tecnológicas, o que não pode ser previsto. Todavia, recomenda-se considerar a revisão substancial da validação do modelo realizada pelo país ou pela UNESCO a cada cinco anos, e que pode ser necessário renovar a validação do conteúdo dos itens uma vez a cada dez anos.

O maior custo do desenvolvimento dos indicadores é fixo, isto é, será necessário, independentemente de quantos itens serão escritos. Isso inclui a formação exigida para os escritores de itens, para estabelecer o sistema CAT, o desenvolvimento e a aplicação de programas de construção de capacidades para gestores de políticas e implementadores de currículos, bem como a produção de manuais sobre o uso dos indicadores. O custo da escrita de itens que será necessário para um conjunto de itens é uma despesa marginal adicional justificada, porque um conjunto grande de itens pode ser reutilizado com frequência e manutenção mínima.

Para implementar os indicadores de grau 2 da AMI, na maioria dos países, serão necessárias tarefas de desempenho apropriadas para educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), educação secundária (anos finais do ensino fundamental), segundo nível da educação secundária (ensino médio) e educação superior. Isso significa considerar o conteúdo e os níveis do currículo

que serão escolhidos. Outra possível diferenciação pode ser feita na educação profissional técnica de nível médio. Os programas de formação de professores podem variar em termos de graduação e duração. A ISCED fornece um guia para a classificação sistemática dos níveis de ensino. O Instituto de Estatística da UNESCO mantém um mapeamento dos sistemas de educação nacionais para a ISCED.

Um número suficiente de itens precisa ser desenvolvido para permitir a reutilização do conjunto de itens nos anos posteriores. Isso evitará o processo dispendioso de um novo desenvolvimento e reajuste dos itens em cada administração posterior. Serão necessários itens e infraestrutura de apoio aos diferentes níveis de acesso à comunicação digital, às TIC e a internet, conforme medição que usa os indicadores de grau 1 da AMI. O conjunto de itens de qualquer Estado-membro pode se revelar um tanto diverso para permitir que os itens sejam selecionados para as regiões com: (i) acesso muito limitado a computadores e à internet; (ii) instalações comunitárias compartilhadas; e (iii) acesso privado às fontes na internet. Níveis variados de infraestrutura das TIC exigirão diferentes sistemas de oferta para possibilitar o modelo CAT, como internet e sistemas com base em CD. Pode, também, ser necessário discutir formas distintas de usar os sistemas digitais para acessar mídias e informações.

## 2.4. Desenho dos manuais de administração e ferramentas de relatório (modelos de oferta misto e CAT)

A documentação de administração e, se necessário, a formação sobre administração e análise de dados devem ser fornecidos, pois se espera que cada país gerencie sua própria coleta, análise e interpretação de dados. Esta abordagem exige a construção de capacidades nos países, sendo necessária para a propriedade local dos desfechos. Contudo este documento não fornece detalhes sobre o desenho dos manuais de administração e ferramentas de relatório.

## 2.5. Sugestões de estrutura de amostragem

Não é necessário realizar um recenseamento de todos os professores dos níveis de educação primária (anos iniciais do ensino fundamental), educação secundária (anos finais do ensino fundamental) e segundo nível da educação secundária (ensino médio) para obter estimativas confiáveis de indicadores da AMI, contanto que um procedimento robusto seja acordado para a coleta de dados sistemática. O método usado para selecionar indivíduos para uma pesquisa nacional terá implicações significativas no procedimento de execução dos indicadores AMI, na interpretação dos dados e nas conclusões. A estrutura de amostragem usada deve ser reproduzível se os dados resultantes do país tiverem de ser comparados com o passar do tempo (no país).

Como os dados devem ser coletados de indivíduos de níveis específicos da educação, as mudanças nos indicadores da AMI, com o tempo, não podem ser medidas para um grupo de indivíduos de uma faixa etária de certo nível. Com o tempo, esses indivíduos evoluirão e mudarão de nível ou sairão do sistema educacional. Contudo, se os procedimentos da estrutura de amostragem forem confiáveis e consistentes, as comparações no tempo entre as pessoas no mesmo estágio da prática e experiência educacional podem ser relatadas. Isso será importante ao avaliar o progresso de um sistema educacional com a execução de políticas que desenvolvem as capacidades globais em AMI das pessoas.

Uma consideração importante ao determinar a estrutura de amostragem e o tamanho das amostras é o nível do relatório sobre a AMI. Por exemplo, alguns países podem querer monitorar a obtenção das capacidades em AMI entre os professores em formação. Isso exigirá dados de recenseamento de cada instituição de formação de professores ou amostras de cada instituição para obter indicadores confiáveis. Para os professores em serviço, a interpretação dos dados pode ter como base um distrito, uma região ou até o país todo, exigindo uma amostra aleatória estratificada das respectivas populações de professores. O tamanho da amostra também depende da extensão da informação procurada de diferentes categorias de professores. Provavelmente, a maioria dos países buscará identificar as competências em AMI por gênero, idade e nível de

qualificações. Igualmente, é possível que estimativas separadas sejam úteis para os gestores de políticas para professores de áreas rurais, urbanas e de uma região.

O nível de precisão das estimativas da AMI também precisa ser estabelecido, especificando o intervalo de confiança das estimativas. Isso é determinado, em parte, pelo tamanho da mudança na obtenção da AMI e com o tempo que seja do interesse dos gestores de políticas. Os países podem determinar o intervalo de confiança apropriado conforme as políticas necessárias. Outros fatores que afetarão o tamanho da amostra incluem os recursos financeiros disponíveis, a qualidade estatística dos indicadores e o número de componentes da AMI para os quais a estimativa é necessária. Assim que for determinado o menor subconjunto de amostras exigido para análise, pode ser obtida a estimativa do número de pessoas para inclusão na estrutura de amostragem. Um aconselhamento sobre as estruturas de amostragem que serão usadas pelos Estados-membros pode ser incluído na documentação de apoio do Marco de Avaliação da AMI. Se forem necessários relatórios internacionais de avaliação da AMI, pode ser necessário especificar um nível mínimo de métodos de amostragem. Todavia, isso provavelmente não será um requisito dispendioso, porque a maioria dos Estados-membros exigirá análises mais detalhadas para informar opções de políticas entre os níveis e as regiões do país.

Um trabalho adicional com as estruturas de amostragem pode ser necessário em países grandes e federativos, onde a diversidade cultural e a descentralização administrativa podem causar diferenças significativas entre as estruturas educacionais em distintas partes do país. Tais diferenças terão de ser levadas em conta em todos os aspectos do desenho da pesquisa, desde a especificação dos itens até a amostragem. Na amostragem, será importante garantir que a amostra seja grande o suficiente para permitir análises dos professores em diferentes instituições educacionais em distintas partes do país.

As pesquisas nacionais na área da educação, geralmente, usam amostras estratificadas coletadas em três etapas. A Figura 18 mostra como um país pode estabelecer uma amostra de professores em serviço.

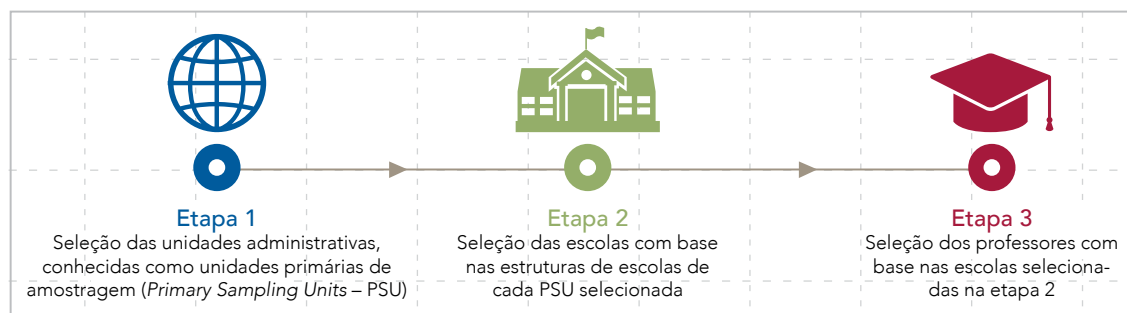


Figura 18. As três etapas da amostragem de professores em serviço

A primeira etapa é selecionar unidades administrativas, como regiões, províncias, territórios, divisões ou subdivisões e distritos, conhecidas como unidades primárias de amostragem (*Primary Sampling Units – PSU*). A seleção pode ser direcionada para obter dados estatísticos descritivos que indicarão como as políticas impactam os grupos específicos da sociedade, ou então a seleção pode ser uma amostra aleatória estratificada a partir da qual dados estatísticos preditivos nacionais podem ser gerados. As unidades primárias de amostragem são claramente estratificadas por região e *status* metropolitano. A segunda etapa da seleção é a amostragem das escolas na estrutura de uma PSU selecionada que é estratificada por localidade (área urbana, suburbana, rural) e tipo de escola (pública ou privada). A terceira etapa é a amostragem dos professores.

Se usar a amostragem aleatória estratificada, a amostra pode fornecer estimativas para o país e para certos subgrupos (por exemplo, gênero, idioma ou localização).

# Outras aplicações dos resultados do Marco de Avaliação Global da AMI

Espera-se que os Estados-membros da UNESCO usem o Marco de Avaliação Global da AMI para coletar dados sobre o ambiente favorável para a AMI e monitorar o nível de aquisição das competências em AMI dos cidadãos, particularmente dos professores em serviço e em formação. As informações coletadas ajudarão os Estados-membros a monitorar a execução e a eficácia das iniciativas tomadas na área da AMI e sua introdução em políticas nas áreas da educação, informação e comunicação e TIC.

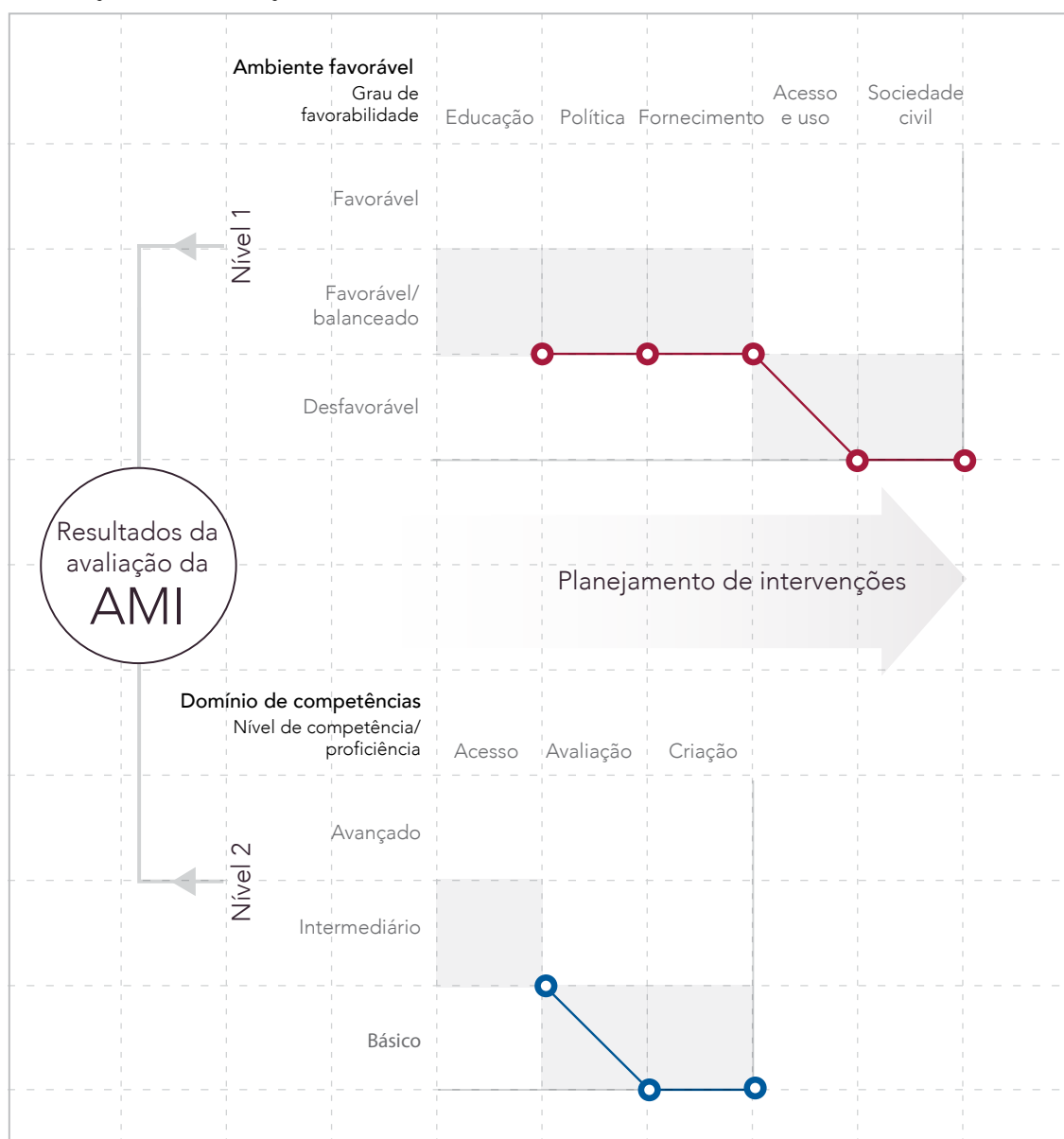


Figura 19. Análise proposta dos resultados da avaliação e da formulação de cenários

A coleta e análise de dados fornecem informações baseadas em evidências específicas do país sobre o seu nível de disposição para incorporar a AMI e as competências disponíveis. Com base nas análises e no relatório de avaliação posterior, os países podem tomar decisões bem fundamentadas no tocante às intervenções para o desenvolvimento da AMI em geral, bem como melhorias no ambiente e em cada uma das competências. Por exemplo, a Figura 19 leva em conta diferentes níveis da disposição e das competências do país e sugere como uma informação baseada em evidências pode ser analisada, enquanto planeja intervenções que se encaixam nas condições e nos contextos específicos do país. O exemplo ilustra que um país pode ter um ambiente mais ou menos favorável, mas que as competências individuais dos cidadãos, como os professores em serviço e em formação, são comuns (na média) ou baixas em alguns casos (marcadas em cinza). Então, é importante prestar mais atenção à avaliação dos elementos de competências e ao ambiente favorável, como os aspectos relacionados ao acesso e uso e à sociedade civil.



# Anexos técnicos



## Anexo técnico A – Marco normativo da AMI

Instrumentos normativos e documentos de apoio relacionados aos assuntos da AMI

Marco normativo	
Convenções da UNESCO	<p>Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005)</p> <p>Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003)</p>
Recomendações / Carta / Declarações da UNESCO	<p><i>Recommendation concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace</i> (2003)</p> <p>Carta para a Preservação do Patrimônio Arquivístico Digital (2003)</p> <p>Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001)</p> <p><i>Revised Recommendation concerning Technical and Vocational Education</i> (2001)</p> <p>Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (2015)</p>
Declarações / Resoluções das Nações Unidas (ONU)	<p><i>UN Resolution adopted by the General Assembly 56/116. United Nations Literacy Decade: education for all</i> (2002)</p> <p><i>UN Resolution adopted by the General Assembly 55/2. United Nations Millennium Declaration</i> (2000)</p> <p>Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)</p>
Outras Recomendações	<p><i>IFLA Media and Information Literacy Recommendations</i> (2012)</p>
Outras Declarações	<p><i>Doha Declaration on Supporting Media and Information Literacy Education in the Middle East</i> (2013)</p> <p><i>Moscow Declaration on Media and Information Literacy</i> (2012)</p> <p><i>Havana Declaration on Information Literacy</i> (2012)</p> <p><i>Fez Declaration on Media and Information Literacy</i> (2011)</p> <p><i>Brussels Declaration on Media Literacy</i> (2011)</p> <p><i>Declaration of Lima</i> (2009)</p> <p><i>Declaration on the Importance of Media Literacy by National Council of Teachers of English (USA)</i> (2008)</p> <p><i>Toledo Declaration on Information Literacy</i> (2006)</p> <p><i>Alexandria Proclamation</i> (2005)</p> <p><i>Declaration of Russian Association for Film &amp; Media Education</i> (2004)</p> <p><i>Prague Declaration Towards an Information Literacy Society</i> (2003)</p>
Programas Intergovernamentais da UNESCO	<p>Programa Intergovernamental Informação para Todos (<i>Intergovernmental Information for All Programme – IFAP</i>)</p> <p>Programa Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação (<i>International Programme for the Development of Communication – IPDC</i>)</p>
Compromisso Internacional	<p>Educação para Todos (EPT) (<i>International Commitments Education for All – EFA</i>)</p> <p>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (ODS) (<i>United Nations Sustainable Development Goals – SDGs</i>)</p> <p>Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas (2030 <i>United Nations Sustainable Development Agenda</i>)</p> <p>Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação (<i>World Summit on the Information Society – WSIS</i>)</p> <p>Fórum de Governança na Internet (<i>Internet Governance Forum – IGF</i>)</p> <p><i>Framework and Plan of Action for the Global Alliance for Partnerships on Media and Information Literacy (GAPMIL)</i></p>



## Anexo técnico B – Questionário sobre dados contextuais nacionais (grau 1)

Obs.: O questionário de dados contextuais nacionais apresenta cinco seções: educação para alfabetização midiática e informacional, política de alfabetização midiática e informacional, oferta de mídia e informação, acesso e uso e sociedade civil. O questionário será preenchido pela instituição nacional responsável pela adaptação nacional e administração das ferramentas de avaliação da AMI. Alguns dados podem ser coletados diretamente de fontes internacionais e outros precisarão da colaboração entre instituições nacionais para disponibilizá-los à equipe avaliação nacional.

Os níveis de ensino usados neste questionário são aqueles estabelecidos na ISCED 2011.<sup>29</sup> Contudo, dados consistentes com a ISCED 97 também podem ser fornecidos.

Se as duas classificações forem utilizadas, uma nota explicativa deve ser fornecida para indicar se os dados estão de acordo com a ISCED 2011 ou com a ISCED 97.

Assinale a caixa apropriada abaixo.

Os dados deste questionário estão consistentes com a ISCED 2011

Os dados deste questionário estão consistentes com a ISCED 97

Obs.: Os dados abaixo podem ser coletados diretamente dos bancos de dados do Instituto de Estatística (UIS) da UNESCO (se não estiverem disponíveis, a Equipe de Avaliação Nacional deve avaliar se é viável a coleta desses dados).

### NC1: Perfil da educação do país

	Educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) (ISCED 1)		Educação secundária (anos finais do ensino fundamental) (ISCED 2)		Segundo nível da educação secundária (ensino médio) (ISCED 3)		Educação superior (ISCED 5 & 6)	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
A1. Taxa bruta de matrícula								

	Educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) (ISCED 1)		Educação secundária (anos finais do ensino fundamental) (ISCED 2)		Segundo nível da educação secundária (ensino médio) (ISCED 3)		Educação superior (ISCED 5 & 6)	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
A2. Porcentagem de professores								

	Educação pré-primária (pré-escola)		Educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) (ISCED 1) feminino		Educação secundária (anos finais do ensino fundamental) (ISCED 2) masculino		Segundo nível da educação secundária (ensino médio) (ISCED 3) masculino	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
A3. Razão entre número de professores e alunos								

	Jovens (15-24 anos)		Adultos (25-64 anos)		Idosos (+65)	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
A4. Índice de alfabetização						

A5. Perfil mundial de TIC na educação	Educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) (ISCED 1)	Educação secundária (anos finais do ensino fundamental) (ISCED 2)	Segundo nível da educação secundária (ensino médio) (ISCED 3)
Razão entre número de alunos e computadores com aula assistida por computador (CAI)			
Porcentagem de professores com qualificação em TIC (habilidades básicas com o computador)			
Porcentagem de professores treinados para ensinar disciplina(s) usando TIC			
Porcentagem de professores que atualmente ensinam disciplina(s) usando TIC			
Porcentagem de instituições educacionais com acesso à internet			
Porcentagem de instituições educacionais com acesso à internet com banda larga			
Porcentagem de instituições educacionais com eletricidade			
Porcentagem de instituições educacionais com recurso de comunicação por telefone			

## NC2: Políticas para professores

Obs.: Os dados abaixo são coletados diretamente do banco de dados do Systems Approach for Better Education Results (SABER)<sup>30</sup> (grupo de estudos sobre políticas educacionais em todo o mundo) do Banco Mundial (se não estiverem disponíveis, a Equipe de Avaliação Nacional deve avaliar se dados é viável a coleta desses).

### A: Jornada de trabalho dos professores

A1. As tarefas oficiais dos professores incluem tarefas relacionadas à melhoria da instrução?

Sim	Não

A2. De acordo com as leis e regulamentações, quem é responsável pela determinação da jornada de trabalho oficial dos professores da educação primária (anos iniciais do ensino fundamental) e dos dois níveis da educação secundária (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) das escolas públicas?

	Nível ISCED 1		Níveis ISCED 2 e 3	
	Sim	Não	Sim	Não
Uma autoridade nacional da educação				
Autoridades regionais da educação				
Autoridades locais da educação				
Escolas				
Não sei				

A3. Qual é a definição oficial de "jornada de trabalho" dos professores de escolas da educação primária e dos dois níveis da educação secundária? Assinale uma definição.

	Nível ISCED 1		Níveis ISCED 2 e 3	
	Sim	Não	Sim	Não
Número de horas que o professor fica na escola				
Número total de horas de trabalho				
Não há uma definição oficial de horário de trabalho				
Não sei				

A4. Forneça abaixo a jornada de trabalho em horas dos professores de escolas públicas.

	Nível ISCED 1	Níveis ISCED 2 e 3
Horas por ano		
Horas por semana		
Não especificado		

## B. Nível de instrução do professor

B1. Assinale abaixo o nível de instrução exigido para entrar no curso de formação de professores para os diversos níveis de educação primária e secundária (anos iniciais e finais do ensino fundamental e segundo nível da educação secundária, o ensino médio no Brasil).

	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	ISCED 5	ISCED 6
Professores da educação primária					
Professores da educação secundária					

B2. Assinale abaixo o nível de instrução mínimo exigido para se tornar professor dos diversos níveis de educação primária e secundária.

	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	ISCED 5	ISCED 6
Professores da educação primária					
Professores da educação secundária					

## C: Disciplinas com professores insuficientes

C1. Existe uma política que identifique as disciplinas com número insuficiente de professores?

Sim	Não	Não sei

C2. Existem incentivos para que os professores de escolas públicas ensinem disciplinas fundamentais com número insuficiente de professores?

Sim	Não	Não sei

C3. Quais dos incentivos abaixo são oferecidos para estimular os professores de escolas públicas a ensinarem disciplinas fundamentais com número insuficiente de professores?

	Sim	Não	Não sei
Mais chances de promoção			
Salário-base maior			
Bônus em dinheiro			
Bolsa de estudo ou empréstimo			
Auxílio-moradia			
Benefícios em viagens			
Benefícios na alimentação			
Outros (especificar)			

## D: Desenvolvimento profissional

D1. De acordo com as leis e regulamentações, quem se responsabiliza pelo fornecimento de recursos financeiros para o desenvolvimento profissional dos professores de escolas públicas?

	Sim	Não	Não sei
Uma autoridade nacional da educação			
Autoridades regionais da educação			
Autoridades locais da educação			
Escolas			
Organizações de professores			
Os professores			
Outros (especificar)			

D2. Na prática, quem financia o desenvolvimento profissional dos professores de escolas públicas?

	Sim	Não	Não sei
Uma autoridade nacional da educação			
Autoridades regionais da educação			
Autoridades locais da educação			
Escolas			
Organizações de professores			
Os professores			
Organizações privadas/ fundações corporativas			
Organizações da sociedade civil/ organizações não governamentais			
Outros (especificar)			

D3. Forneça, abaixo, a quantidade de horas ou dias que os professores da educação primária de escolas públicas deveriam dedicar a atividades de desenvolvimento profissional.

	Horas por ano	Dias de trabalho por ano	Não sei
Requisito definido por lei			
Recomendações oficiais			

D4. Forneça, abaixo, a quantidade de horas ou dias que os professores dos diversos níveis da educação secundária de escolas públicas deveriam dedicar a atividades de desenvolvimento profissional.

	Horas por ano	Dias de trabalho por ano	Não sei
Requisito definido por lei			
Recomendações oficiais			

## NC3: Cursos de alfabetização midiática e informacional (AMI)

Obs.: Os dados sobre habilidades básicas com o computador são coletados diretamente dos bancos de dados do UIS (se não estiverem disponíveis, a Equipe de Avaliação Nacional deve avaliar se a coleta desses dados é viável).

### A: AMI no currículo

A1. Assinale abaixo a situação dos seguintes cursos relacionados à AMI no currículo escolar diversos níveis da educação primária e secundária.

Cursos relacionados à AMI sobre:	Situação								
	Presente no currículo			Presente e obrigatório no currículo			A avaliação do aluno e o relatório são obrigatórios		
	ISCED1	ISCED2	ISCED3	ISCED1	ISCED2	ISCED3	ISCED1	ISCED2	ISCED3
Habilidades básicas com o computador									
Mídia e comunicação (educação midiática, alfabetização midiática)									
Informação e biblioteca (alfabetização informacional, alfabetização digital etc.)									
Alfabetização midiática e informacional									

A2. O seu país tem uma política, plano, lei ou mecanismo de regulamentação nacional para promover e/ou implementar a integração de TIC na educação? Assinale abaixo.

	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4
Política nacional				
Plano nacional				
Lei nacional				
Mecanismo de regulamentação nacional				



A3. O seu país tem uma política de formação nacional para a integração pedagógica de TIC na educação para:

	Sim	Não
Professores em serviço		
Professores em formação		

A4. No seu país, existem professores treinados com especialização no ensino das seguintes áreas no segundo nível da educação secundária (ensino médio)? Assinale a resposta certa e, se possível, forneça o número de professores com especialização.

	Sim	Não	Número de professores especializados
Estudos sobre mídia e comunicação			
Estudos sobre informação e biblioteca			
Estudos sobre alfabetização midiática e informacional			
Habilidades básicas com o computador			

A5. No seu país, existem programas específicos nos diversos níveis da educação primária, secundária e superior que ofereçam especialização em *alfabetização midiática e informacional*?

Nível de ensino (ISCED, 2011)	Alfabetização midiática		Alfabetização informacional		Alfabetização em TIC		Alfabetização midiática e informacional	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
ISCED 2								
ISCED 3								
ISCED 4								
ISCED 5								
ISCED 6								
ISCED 7								
ISCED 8								

A6. No seu país, existem bibliotecas (não incluindo bibliotecas de escolas e universidades) que fornecem regularmente cursos de formação específica sobre as habilidades de *alfabetização midiática e informacional* para apoio aos usuários (em %)?

	Nenhum	Uma vez por ano	Duas vezes por ano	Três vezes por ano	Quatro vezes por ano	Mais de quatro vezes por ano
Bibliotecas públicas (%)						
Bibliotecas privadas (%)						
Bibliotecas comunitárias (%)						

## NC4: Política de alfabetização midiática e informacional

Obs.: Alguns dos dados abaixo podem ser coletados diretamente do banco de dados do UIS (se não estiverem disponíveis, a Equipe de Avaliação Nacional deve avaliar se a coleta desses dados é viável).

### A: Existência de autoridade reguladora ou órgão de autorregulamentação para mídia

A1. O seu país tem uma autoridade reguladora para os seguintes tipos de mídia? Assinale "sim" ou "não" nas colunas abaixo.

Tipo de mídia	Sim	Não
Rádiodifusão somente		
Jornais somente		
Rádiodifusão e jornais		
Mídias <i>online</i> somente		
Mídias tradicionais (rádiodifusão e jornais) e mídias <i>online</i>		
Internet		
Outras, especificar		

A2. No seu país, existe um órgão de autorregulamentação ou associação profissional das seguintes indústrias?

	Sim	Não
Rádiodifusão		
Jornais		
Internet		
Telecomunicações		
Outras – especificar		

A3. No seu país, se houver uma autoridade reguladora para radiodifusão, assinale quais das funções abaixo são de sua responsabilidade:

Funções	Sim, função exclusiva	Sim, mas a função é compartilhada com outra entidade	Não, a função é de responsabilidade de uma entidade diferente	Não há função no país
Fornecer licença/autorização para canais de radiodifusão				
Gerenciar o espectro de frequências				
Monitorar as regras de concorrência e concentração				
Monitorar a alocação de tempo para anúncios nos canais de radiodifusão				
Monitorar as disposições legais sobre conteúdo				
Avaliar e/ou resolver reclamações dos cidadãos				
Monitorar o código de conduta dos canais de radiodifusão				
Regulamentar anúncios				
Propor políticas e regulamentações				
Garantir acesso justo e equitativo à mídia durante os períodos de eleição				

A4. No seu país, se houver uma autoridade reguladora para os jornais, assinale quais das funções abaixo são de sua responsabilidade:

Funções	Sim, função exclusiva	Sim, mas a função é compartilhada com outra entidade	Não, a função é de responsabilidade de uma entidade diferente	Não há função no país
Verificar habilitação para operar				
Monitorar as regras de concorrência e concentração				
Monitorar os anúncios de jornais				
Monitorar as disposições legais sobre conteúdo				
Avaliar e/ou resolver reclamações dos cidadãos				
Monitorar o código de conduta dos jornais				
Propor políticas e regulamentações				

## B: Disposições legais específicas para mídia

B1. O seu país tem uma lei de radiodifusão?

Sim	Não

B2. O seu país tem uma lei de imprensa?

Sim	Não

B3. Existem algumas garantias legais implementadas para garantir a confidencialidade das fontes dos jornalistas?

Sim	Não	Se a resposta é sim, forneça referências sobre as leis (ou links):

B4. São exigidas por lei/regulamentação das qualificações de uma pessoa para praticar as seguintes profissões?

	Sim	Não
Jornalista		
Bibliotecário		
Especialista em informação		
Especialista em comunicação		

B5. O seu país tem leis ou regras anticoncentração/antitruste de propriedade de mídia\* para:

	Sim	Não
Empresas privadas nacionais?		
Empresas estrangeiras?		
Forneça referências sobre as leis (ou links):		

\*Se as leis ou regras se aplicam somente a tipos específicos de mídia, coloque uma observação na caixa de referências.

B6. O seu país tem regulamentações que limitam a propriedade de vários tipos de mídia para:

	Sim	Não
Empresas privadas nacionais?		
Empresas estrangeiras?		
Forneça referências sobre as leis (ou <i>links</i> ):		

B7. Existe alguma disposição constitucional sobre o acesso às informações mantidas pelo Estado?

Sim	Não	Se a resposta é sim, forneça referências sobre as leis (ou <i>links</i> ):

B8. Existe alguma disposição legal sobre o acesso às informações mantidas pelo Estado?

Sim	Não	Se a resposta é sim, forneça referências sobre as leis (ou <i>links</i> ):

B9. Existe alguma disposição legal sobre a preservação de arquivos nacionais?

Sim	Não	Se a resposta é sim, forneça referências sobre as leis (ou <i>links</i> ):

## NC5: Oferta de mídia e informação

Obs.: Os seguintes dados podem ser coletados diretamente dos bancos de dados do UIS da UNESCO e da União Internacional de Telecomunicações (UIT) (se não estiverem disponíveis, a Equipe de Avaliação Nacional deve avaliar se a coleta desses dados é viável).

### A: Perfil global

A1. Forneça os dados abaixo sobre a oferta de mídia e informação em seu país.

Indicador	Dados
Número de estações de rádio públicas com cobertura nacional	
Número de estações de rádio privadas com cobertura nacional	
Número de estações de rádio comunitárias com cobertura nacional	
Número de estações de rádio <i>online</i> somente	
Número de canais de televisão públicos com cobertura nacional	
Número de canais de televisão privados com cobertura nacional	
Número de canais de televisão comunitários com cobertura nacional	
Número de canais de televisão <i>online</i> somente	
Número de títulos de jornais impressos diários com cobertura nacional	
Número de títulos de jornais diários <i>online</i>	
Cobertura dos serviços de internet, como porcentagem da população com acesso potencial	
Cobertura dos serviços de telefone celular, como porcentagem da população com acesso potencial	
Cobertura dos serviços de telefonia fixa, como porcentagem da população com acesso potencial	
Número de bibliotecas nacionais	
Número de museus nacionais	
Total de cinemas fechados	
Cinemas fechados <i>per capita</i> (a cada milhão de habitantes)	

\*/\*\* Os indicadores são substitutos.



## B: Dados abertos (*Open Data* – OD)

B1. Existem disposições sobre a aplicação de licenças *Creative Commons* em seu país?

Sim	Não

B2. No seu país, existem políticas específicas e atividades em andamento relacionadas às iniciativas abertas abaixo?

	Sim	Não	Não sei
Dados abertos ( <i>Open Data</i> – OD)			
Recursos educacionais abertos (REA)			
Soluções abertas ( <i>Open Solutions</i> – OS)			
Software de fonte aberta e gratuita ( <i>Free and Open Source Software</i> – FOSS)			

B3. Assinale quais dessas afirmações se aplicam a seu país.

	Sim	Não	Não sei
O país faz parte da Parceria para Governo Aberto ( <i>Open Government Partnership</i> – OGP).			
Existe um site do chefe de Estado. Se sim, forneça o <i>link</i> .			
Existe um portal nacional sobre dados abertos* criado pelo governo. Se sim, forneça o <i>link</i> .			
Existe um portal nacional sobre dados abertos criado pela sociedade civil. Se sim, forneça o <i>link</i> .			

\* Refere-se a um portal que centralize todas as informações, onde todas as agências públicas publicam as informações que são obrigadas a fornecer de maneira proativa.

## NC6: Acesso e uso de mídias

Obs.: Os indicadores abaixo podem ser coletados diretamente dos bancos de dados do UIS da UNESCO e da União Internacional de Telecomunicações (UIT) (se não estiverem disponíveis, a Equipe de Avaliação Nacional deve avaliar se a coleta desses dados é viável).

Indicador	Dados
Assinaturas de telefone fixo a cada cem habitantes	
Bit/s de banda larga de internet internacional por usuário da internet	
Porcentagem de residências com aparelho de rádio	
Porcentagem de residências com aparelhos de televisão	
Porcentagem de residências com um telefone fixo	
Porcentagem de indivíduos que usam telefone celular móvel*	
Porcentagem de residências com um telefone celular móvel **	
Porcentagem de residências com eletricidade	
Porcentagem de indivíduos que usam computador*	
Porcentagem de residências com um computador**	
Porcentagem de indivíduos que usam a internet *	
Porcentagem de residências com acesso à internet**	
Assinaturas de banda larga fixa (com fio) a cada cem habitantes	
Assinaturas de banda larga móvel ativa a cada cem habitantes	
Circulação de jornais diários a cada mil habitantes	
Leitores de jornais impressos a cada mil habitantes	

\*/\*\* Os indicadores são substitutos.

## NC7: Sociedade civil

Obs.: Esta categoria tem como objetivo coletar dados sobre organizações não governamentais e organizações comunitárias ativas na área da alfabetização midiática e informacional (AMI). Elas fornecem formação ao público em geral sobre os aspectos da AMI e podem fornecer cursos específicos a professores. Como pode ser um desafio para a Equipe de Avaliação Nacional obter dados desta categoria (EC, 2011), os países devem avaliar a oportunidade de coletar tais dados. Os dados abaixo são de interesse desta categoria, podendo ser complementados.

A1. Liste, abaixo, os nomes das comunidades virtuais acessíveis localmente aos usuários do seu país e especifique se foram criadas ou estabelecidas localmente.

Acessível aos usuários deste país	Criadas ou estabelecidas localmente	
	Sim	Não
1		
2		
3		
4		
...		
...		
...		

A2. Forneça os nomes oficiais das publicações sobre AMI acreditadas por entidades oficiais (ministério, instituição acadêmica) do seu país, e a frequência da publicação.

Título da publicação	Frequência da publicação				
	Uma vez por ano	Duas vezes por ano	Três vezes por ano	Quatro vezes por ano	Cinco ou mais vezes por ano

A3. Forneça, no quadro abaixo, o número de associações de profissionais da AMI (incluindo profissionais da informação, bibliotecários, arquivistas, especialistas em TIC e profissionais de museus) que existem em seu país.

--

A4. No quadro abaixo, forneça o número de ONGs que trabalham na área da AMI em seu país.

--

A5. Forneça os nomes de sindicatos dos professores legalmente autorizados em seu país. Forneça também o número de membros de cada um deles e sua afiliação.

Nome da associação ou sindicato dos professores	Número de membros	Afiliação (sindicato público, privado, comunitário)

A6. No seu país, quantos eventos ou conferências nacionais sobre assuntos relacionados à AMI foram organizados nos últimos dois anos?

Ano	Nome oficial do evento

A7. Existe algum mecanismo de coordenação da sociedade civil em seu país? Assinale a resposta apropriada.

Sim	Não	Não sei

## Anexo técnico C – Questionário para instituições/escolas de formação de professores (grau 1)

Obs.: O questionário sobre as instituições de formação de professores deve ser preenchido pelo diretor de cada instituição de formação de professores.

Os níveis de ensino utilizados neste questionário são aqueles estabelecidos na ISCED 2011.<sup>31</sup> Contudo, também podem ser fornecidos dados consistentes estabelecidos na ISCED 97.

Se as duas classificações forem usadas, uma nota explicativa deve ser fornecida para indicar se os dados estão de acordo com a ISCED 2011 ou com a ISCED 97.

Assinale a caixa apropriada abaixo.

Os dados deste questionário estão consistentes com a ISCED 2011

Os dados deste questionário estão consistentes com a ISCED 97

### A. Identificação

A1. Forneça as seguintes informações descritivas sobre a sua instituição:

Nome oficial da instituição:	
Afiliação (instituição pública, privada, comunitária):	
Tipo de instituição (instituição de formação de professores, ensino médio):	
Número de professores:	Total:
	Masculino:
	Feminino:
Número de alunos nos cursos de formação de professores:	Total:
	Masculino:
	Feminino:

Se for uma instituição de formação de professores, vá para a pergunta A2. Se for uma instituição do segundo nível da educação secundária (ensino médio) ou da educação profissional, vá para a pergunta A3.

A2. Informe os níveis de formação fornecidos pela sua instituição e a duração do curso em anos. Preencha os espaços com o número de alunos no curso neste ano.

Nível do curso de formação de professores	Nível de instrução mínimo para iniciar o curso ISCED 2011	Duração do curso	Número de alunos		
			Masculino	Feminino	Total
Professores da educação primária (ISCED 1)					
Professores da educação secundária (ISCED 2 e 3)					
Professores da educação profissional (ISCED 2 e 3)					

Vá para a pergunta B.

A3. Forneça abaixo o nível dos programas educacionais disponíveis na sua escola e o número de alunos no curso neste ano.

Nível dos programas educacionais fornecidos	Número de alunos		
	Masculino	Feminino	Total
Programa para a educação primária – ISCED 1			
Programa para a educação secundária – ISCED 2			
Programa para o segundo nível da educação secundária – ISCED 3			
Programa para o primeiro nível da educação profissional – ISCED 2			
Programa para educação profissional técnica de nível médio – ISCED 3			

## B. Recursos de mídia e informação

B1. Os recursos abaixo estão disponíveis em sua instituição/escola? Especifique o número de salas de aula, laboratórios de TIC ou bibliotecas da escola com esses recursos e o número total de salas de aula/laboratórios de TIC/bibliotecas na escola.

Tipo de recurso	Sala de aula		Laboratório de TIC da escola		Biblioteca da escola	
	Com o recurso	Total	Com o recurso	Total	Com o recurso	Total
Rede de eletricidade						
Conexão de telefone						
Kit radiofônico para fins de ensino ou pedagógicos						
Televisão para fins de ensino ou pedagógicos						
Computador para fins de ensino ou pedagógicos						
Projektor multimídia						
Quadro branco ou interativo						

B2. Se a sua instituição/escola tiver uma biblioteca, indique se os recursos ou serviços abaixo são fornecidos.

	Sim	Não
Os recursos da biblioteca estão prontamente disponíveis aos usuários		
O orçamento regular anual está disponível para os livros e outros recursos		
O acesso aos recursos pedagógicos <i>online</i> está disponível		
Estão disponíveis DVDs ou CDs com conteúdo pedagógico		
A biblioteca tem assinaturas para jornais diários (impressos e <i>online</i> )		
A biblioteca tem assinaturas somente para jornais <i>online</i>		
A biblioteca fornece acesso à internet gratuito aos usuários		
Se a resposta for sim, os usuários precisam se registrar?		
A biblioteca fornece acesso a recursos educacionais <i>online</i> (catálogos, revistas especializadas etc.)?		

B3. Quantos livros (volumes) estão disponíveis aos usuários?

B4. Quantos títulos eletrônicos estão disponíveis aos usuários?

B5. Quantos dias da semana a biblioteca funciona?

B6. Quantas horas por dia a biblioteca funciona?



## C. Políticas de alfabetização midiática e informacional

C1. Existe alguma política sobre formação para integração pedagógica de TIC ao ensino na sua instituição/escola? Assinale a resposta apropriada.

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Assinale quais práticas de ensino abaixo se aplicam à sua instituição/escola:

Prática de ensino	Sim	Não
Ensino auxiliado por rádio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino auxiliado por televisão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino auxiliado por computador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino auxiliado por ou com base na internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino auxiliado por quadro interativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino a distância	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de <i>e-books</i> (PDFs ou interativos) ou <i>tablets</i> interativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de telefones móveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Uso de <i>blogs</i> e fóruns de discussão interativos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3. Se alguma das opções acima for escolhida, existe pessoal de manutenção/assistência técnica disponível? Assinale a resposta apropriada.

- Pessoal de manutenção dos equipamentos?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Pessoal que fornece assistência técnica aos professores durante a aula?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C4. Se a resposta for “não” para a pergunta C3, quem o professor deve contatar quando precisar de assistência técnica durante a aula? Assinale a(s) resposta(s) apropriada(s).

Problema resolvido por: ele mesmo	colega de trabalho	um aluno	outro, especificar:

C5. O curso abaixo sobre uso dos recursos de TIC é oferecido aos professores e financiado por sua instituição/escola?

Curso	Status do curso			
	Oferecido		Participação financiada	
	Sim	Não (vá para a próxima pergunta)	Sim	Não
Ensino auxiliado por rádio				
Ensino auxiliado por televisão				
Ensino auxiliado por computador				
Ensino auxiliado por ou com base na internet				
Ensino auxiliado por quadro interativo				
Ensino a distância				
Aprendizagem ou ensino a distância				
Uso de <i>e-books</i> (PDFs ou interativos) ou <i>tablets</i> interativos				

## Anexo técnico D – Questionário para professores (grau 1)

Obs.: O questionário sobre as instituições de formação de professores deve ser preenchido pelo diretor de cada instituição do professor participante (em formação).

Os níveis de ensino utilizados neste questionário são aqueles estabelecidos na ISCED 2011.<sup>32</sup> Contudo, também, podem ser fornecidos dados consistentes estabelecidos na ISCED 97.

Se as duas classificações forem usadas, uma nota explicativa deve ser fornecida para indicar se os dados estão de acordo com a ISCED 2011 ou com a ISCED 97.

Assinale a caixa apropriada abaixo.

Os dados deste questionário estão consistentes com a ISCED 2011

Os dados deste questionário estão consistentes com a ISCED 97

### A. Identificação

A1. Forneça as seguintes informações descritivas sobre a sua instituição:

Nome da instituição/escola:
Nome do respondente:
Sexo do respondente (masculino, feminino):
Ano do nascimento:
Área de residência (urbana, rural):
Formado no segundo nível da educação secundária (ensino médio) pela:
Formando na educação superior pela:
Domínio/assunto da especialização:
Status no emprego de professor (em serviço/em formação):
Anos de experiência profissional antes de se tornar professor? Especificar o setor do emprego:

## B. Experiência profissional

B1. Assinale abaixo o seu status de emprego atual como professor.

Período integral (vá para a pergunta B3)	Professor meio período	Forneça a porcentagem do meio período (em horas por semana)

B2. Se você for professor em meio período, você tem outra ocupação?

Especificar:

B3. Forneça há quanto tempo (em anos) você trabalha como professor, conforme o nível ISCED.

	ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	ISCED 5	ISCED 6-8
Número de anos					

B4. Forneça os títulos dos cursos e disciplinas relacionadas que você ensinou nos últimos cinco anos, em cada nível ISCED. Nas células sob cada nível ISCED que você ensinou, escreva "sim" se ensinou; ou "não" se não ensinou. Nenhuma célula deve ser deixada em branco.

Título do curso	Disciplina	Nível ISCED				
		ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	ISCED 5	ISCED 6-8

B5. Nas células sob o nível ISCED que você ensinou na Tabela B4, acima, forneça a média de alunos de cada curso. Use o símbolo "n/a" (não se aplica) para o nível ISCED que não se aplica ao seu caso.

Título do curso	Disciplina	Média de alunos de cada nível ISCED				
		ISCED 2	ISCED 3	ISCED 4	ISCED 5	ISCED 6-8

## C. Políticas de alfabetização midiática e informacional

C1. Se as instalações abaixo estiverem disponíveis na sua área de residência, forneça a frequência em termos de média de horas por mês que você as utiliza.

Instalações	Sim	Não	Frequência de uso (horas por mês)
Cinema			
Café com internet			
Outro lugar público de acesso à internet			

C2. Quantas vezes por semana você usa o serviço de biblioteca local (incluindo bibliotecas públicas, comunitárias e escolares) e qual o motivo?

Serviço de biblioteca	Todos os dias	5 a 6 vezes	3 a 4 vezes	1 a 2 vezes	Não uso esse serviço
Para empréstimo de livros, computador, DVDs, CDs etc.)					
Somente para acesso à internet					
Somente para usar as instalações de leitura					
Combinação das opções acima					

C3. Assinale quais dos recursos abaixo estão disponíveis para uso em casa e forneça a média de horas que você usa por dia.

Recurso	Disponível para uso?		Frequência de uso (horas por dia)
	Sim	Não	
Eletricidade			
Telefone celular			
Smartphone			
Aparelho de rádio			
Aparelho de televisão			
Computador/notebook			
Conexão de internet			
Tablets, leitores de livros eletrônicos			

C4. Forneça informações sobre o tipo de mídia e o número de meios de comunicação que você usa regularmente para ver notícias e outras informações em geral.

Tipo de mídia		Número de meios de comunicação usados regularmente	Número de meios de comunicação disponíveis na sua área de residência
Estações de rádio	Pública		
	Privada		
	Comunitária		
Canais de TV	Pública		
	Privada		
	Comunitária		
Jornais impressos	Pública		
	Privada		
	Comunitária		
<i>Sites de notícia online</i>	Pública		
	Privada		
	Comunitária		
Mídias sociais (Facebook, Twitter etc.)			
<i>Blogs</i> (forneça o número de <i>blogs</i> )			
Internet em geral (forneça a média de <i>sites</i> consultados)			

## D. Familiaridade com os recursos de mídia e informação

D1. Você já fez algum curso formal sobre o uso de computadores? Assinale a resposta apropriada.

Sim (vá para D4)	Não (vá para D2)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D2. Você já usou um computador? Assinale a resposta apropriada.

Sim	Não (vá para D7)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D3. Se a sua resposta é "sim", como você aprendeu? Assinale a(s) resposta(s) apropriada(s).

Sozinho	Com a ajuda de um colega
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Vá para a pergunta D5.

D4. Onde você recebeu formação? Indique todas as opções que se aplicam.

	Sim	Não
Durante o curso acadêmico/na escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No trabalho, como parte da formação institucional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Minha própria iniciativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D5. Você usa e-mail para assuntos particulares ou profissionais?

Sim	Não
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

D6. Em uma escala de 0 (nenhuma habilidade) a 4 (especialista), selecione o nível de confiança que você tem ao realizar as tarefas abaixo no computador:

Tarefa	Escala				
	0	1	2	3	4
Abrir um arquivo de uma pasta específica					
Criar uma pasta					
Salvar um arquivo em uma pasta específica					
Criar um arquivo de texto					
Inserir texto em um arquivo de texto					
Criar um arquivo usando um programa de planilha (por exemplo, Excel)					
Realizar operações básicas em um programa de planilha (por exemplo, adicionar colunas, funções aritméticas e matemáticas simples)					
Criar gráficos com um programa de planilha ou outro similar					
Preparar uma apresentação					
Procurar por informações na internet/usar um navegador da internet					
Fazer o <i>download</i> de materiais de <i>sites</i> específicos para preparar aulas					
Fazer <i>upload/download</i> e compartilhar arquivos					
Participar de debates online sobre eventos atuais					
Usar serviços de saúde <i>online</i>					
Usar serviços eletrônicos do governo					
Realizar transações <i>online</i>					



D7. Assinale abaixo os equipamentos que estão disponíveis na escola e especifique se você os usa nas aulas.

Equipamentos	Disponível na escola?		Usa nas aulas?	
	Sim	Não	Sim	Não
Aparelho de rádio				
Aparelho de televisão				
Computador/ <i>notebook</i>				
Internet				
Impressora				
<i>Pen-drive</i>				
CD ou DVD				
Reprodutor de DVD				
Projetor de vídeo				
Dispositivos móveis (por exemplo, <i>tablet</i> , <i>smartphone</i> )				

## Anexo técnico E – Matriz de Competências da AMI (grau 2)

Elemento de competência 1: Reconhece a demanda, consegue fazer buscas, acessa e recupera informações e conteúdos midiáticos

Menção AMI	Competência	Critérios de desempenho
Definição e articulação da necessidade de informação	A pessoa com competências em AMI é capaz de determinar e articular a natureza, o papel e o escopo da informação e do conteúdo midiático ao utilizar uma variedade de recursos.	1. Reconhece a necessidade de informação e conteúdo midiático.
		2. Define a necessidade de informação e conteúdo midiático.
		3. Reconhece a necessidade e a importância dos provedores de mídia e informação.
		4. Determina e especifica as necessidades de informação ao vincular conceitos, disciplinas e assuntos fundamentais e relevantes para transformar uma necessidade em uma forma para ação.
		5. Sabe que os diferentes tipos de necessidade de informação/problemas exigem diferentes fontes de informação (outras pessoas, grupos, organizações ou objetos) e/ou lugares de onde algo vem, surge, foi criado ou obtido (como biblioteca, acervos, mídias, internet).
		6. Presume que diferentes tipos de necessidades de informação/problemas podem não ser resolvidos sem a ajuda de outros, como pessoas, grupos ou organizações.
		7. Conecta e consulta outros indivíduos, grupos, organizações ou níveis para formular uma declaração/pergunta geral.
		8. Formula uma declaração/pergunta geral com base na necessidade de informação em uma forma de declaração ativa/pergunta, vocaliza, anota, digita, constrói, expressa, ao usar qualquer técnica de maneira explícita e eficiente.
Busca e localização de informação e conteúdo midiático	A pessoa com competências em AMI é capaz de buscar e localizar informações e conteúdos midiáticos.	9. Desenvolve estratégia(s) de busca para encontrar a informação e o conteúdo midiático apropriados, os provedores de informação, os meios e as ferramentas.
		10. Conhece os papéis e as funções dos produtores de informação e das instituições de mídia na sociedade em que as informações e os conteúdos midiáticos podem ser encontrados e localizados.
		11. Explora, determina e encontra o local/site onde a informação e o conteúdo midiático podem ser localizados usando qualquer instrumento/ferramenta e lugar, como qualquer lugar físico e/ou virtual.
		12. Busca identificar um autor, produtor, organizador, disseminador de informações e conteúdos midiáticos.
		13. Compreende o papel dos metadados.
		14. Identifica, diferencia e prioriza potenciais fontes de informação por tipo da fonte de informação, data, tópico, autor, remetente, receptor, palavras-chave, tags e termos etc.
		15. Valoriza a diversidade das informações e conteúdos midiáticos fornecidos pelos provedores de informação e veículos de mídia e valoriza os diversos formatos.

Menção AMI	Competência	Critérios de desempenho
		16. Distingue os formatos das informações e recursos midiáticos.
		17. Decide quais tipos de informações e recursos midiáticos são necessários.
		18. Reconhece a importância e a relevância das ferramentas utilizadas para localizar informações e conteúdos midiáticos.
		19. Reconhece as limitações, as dificuldades e as possibilidades de localizar informações e conteúdos midiáticos devido a razões técnicas, legais, econômicas, socioculturais, políticas e outras.
		20. Refina a estratégia da pesquisa se necessário.
		21. Localiza as fontes de informação usando ferramentas apropriadas.
Acesso a informações, conteúdos midiáticos e provedores de informações e conteúdos midiáticos	A pessoa com competência em AMI é capaz de acessar as informações e os conteúdos midiáticos necessários com eficácia, eficiência e ética, assim como os provedores de mídia e informação.	22. Determina o(s) método(s) e a(s) estratégia(s) para acessar informações e conteúdos midiáticos.
		23. Determina a disponibilidade, os custos, o tempo, os benefícios e a aplicabilidade da aquisição da informação e do conteúdo midiático necessários, aplicando os métodos e as estratégias formulados acima.
		24. Segue leis, regulamentações, políticas, direitos e princípios básicos relacionados ao acesso ético a: informações, patrimônio documental, conteúdo midiático, TIC, outros provedores de mídia e informação.
		25. Reconhece a importância de regras, leis e regulamentações relacionadas ao acesso à informação.
		26. Sabe que o acesso a informações e conteúdos midiáticos pode ser restrito.
		27. Usa ferramentas diversas para acessar informações e conteúdos midiáticos.
		28. Acessa informações e conteúdos midiáticos selecionados de uma variedade de provedores de mídia e outras informações.
		29. Acessa provedores de mídia e outras informações, incluindo aqueles na internet, para autoexpressão, criatividade, participação social e política.
Recuperação/armazenamento/ retenção de informações e conteúdos midiáticos	A pessoa com competência em AMI é capaz de recuperar e temporariamente reter informações e conteúdos midiáticos por meio de uma variedade de métodos e ferramentas.	30. Usa sistemas e ferramentas variados para recuperar a informação e o conteúdo midiático apropriado em uma variedade de formatos.
		31. Usa outras formas de consulta para recuperar informações.
		32. Recupera diferentes tipos de informação.
		33. Seleciona, organiza e retém as informações e os conteúdos midiáticos por meio de tecnologias e ferramentas apropriadas.
		34. Conhece requisitos, regras e práticas de retenção de informação e conteúdo midiático.
		35. Presume que as informações e os conteúdos midiáticos recuperados podem ser úteis no futuro.
		36. Aplica os requisitos básicos da retenção de informação e conteúdo midiático.

Elemento de competência 2:  
Compreende, analisa e avalia as informações e mídias

Menção AMI	Competência	Critérios de desempenho
Compreensão das informações e das mídias	A pessoa com competência em AMI compreende a necessidade dos provedores de mídia e informação na sociedade.	1. Compreende os princípios e as condições necessárias para que os provedores de informação e mídia realizem suas funções.
		2. Compreende o papel e as funções de informar, ensinar, influenciar e entreter dos provedores de informação e mídia na sociedade.
		3. Reconhece que os provedores de informação e mídia têm implicações na sociedade.
		4. Sabe que o trabalho dos provedores de informação e mídia e seu impacto podem e devem ser monitorados.
		5. Conhece os conceitos de ética e os direitos relacionados à informação e à mídia, bem como às normas internacionais e profissionais.
		6. Reconhece o impacto em si, mesmo causado pelas informações e pelos conteúdos midiáticos.
		7. Identifica que as informações e os conteúdos midiáticos podem ser representados de diversas maneiras e em formatos diferentes.
		8. Identifica e diferencia o proprietário do criador das informações e dos conteúdos midiáticos.
		9. Compreende a autoria e os direitos autorais.
		10. Valoriza a importância de reconhecer o trabalho dos outros em termos de autoria e direitos.
		11. Conhece sobre independência editorial e censura de informações e conteúdos midiáticos e sobre instituições de informação e mídia.
		12. Reconhece que o público / os usuários interpretam as informações e os conteúdos midiáticos de formas diferentes.
		13. Sabe que existem pontos de vista variados em qualquer informação e conteúdo midiático.
		14. Valoriza a informação e o conteúdo midiático aplicando critérios e formatos estéticos.
		15. Compreende os códigos e os gêneros de diferentes plataformas de mídia e informação.
		16. Compreende a importância dos anúncios nos provedores de informação e mídia.

Menção AMI	Competência	Critérios de desempenho
Avaliação da informação e conteúdo midiático e dos provedores de informação e mídia	A pessoa com competências em AMI é capaz de avaliar, analisar, comparar, articular e aplicar os critérios iniciais para avaliar as informações recuperadas e suas fontes, assim como avaliar os provedores de informação e mídia na sociedade.	17. Define critérios de avaliação para as informações e conteúdos midiáticos recuperados e para as fontes de informação: propósito, público, autoria, credibilidade, significado, fornecedor, relevância, atualidade, confiabilidade, completude, precisão, linhas do tempo, escopo e cobertura.
		18. Cria ou usa instrumentos / ferramentas de avaliação básica para analisar a informação e o conteúdo midiático, bem como os provedores de mídia e outras informações.
		19. Seleciona e resume os principais elementos, como ideias, palavras-chave, conceitos, mensagens e temas de informação e conteúdo midiático recuperados.
		20. Compreende o propósito e a importância / o significado da informação e do conteúdo midiático e seu contexto no desenvolvimento sustentável.
		21. Interpreta, faz conexões entre informações e conteúdos midiáticos recuperados e reformula com suas próprias palavras.
		22. Distingue independência editorial e reconhece censura de informação e conteúdo midiático, bem como os provedores de mídia e outras informações.
		23. Descreve os públicos-alvo pretendidos das informações e dos conteúdos midiáticos recuperados.
		24. Identifica, analisa e diferencia diversas mensagens de anúncios, processos, técnicas, normas e códigos de prática.
		25. Identifica e verifica fontes de informação, métodos e estratégias de busca adicionais por meio de diversas ferramentas.

Menção AMI	Competência	Crítérios de desempenho
Avaliação da informação e conteúdo midiático e dos provedores de informação e mídia	A pessoa com competências em AMI é capaz de avaliar e autenticar as informações e os conteúdos midiáticos coletados e suas fontes, assim como os provedores de informação e mídia na sociedade.	26. Define os critérios de avaliação e as ferramentas apropriadas.
		27. Está ciente sobre as limitações e a subjetividade da avaliação.
		28. Identifica e organiza as necessidades / tópicos / assuntos relacionados e faz perguntas adicionais.
		29. Examina as informações e os conteúdos midiáticos reunidos e suas fontes, assim como os provedores de informação e mídia.
		30. Avalia as informações e os conteúdos midiáticos reunidos, suas fontes e provedores de informação e mídia.
		31. Compara as informações de diferentes fontes de informação e mídia.
		32. Entende a importância do ciclo de vida da informação e do conteúdo midiático para a avaliação.
		33. Tira conclusões com base nas informações e nos conteúdos midiáticos reunidos por meio de técnicas variadas e faz um julgamento.
Organização da informação e conteúdo midiático	A pessoa com competências em AMI é capaz de sintetizar e organizar as informações e os conteúdos midiáticos coletados.	34. Fornece argumentos para as conclusões feitas.
		35. Faz, registra e resume suas próprias anotações.
		36. Revisa, refina, enquadra e reduz sua necessidade / problema / questão inicial.
		37. Agrupa e organiza as informações e os conteúdos midiáticos.
		38. Compreende a importância de catalogar as informações e os conteúdos midiáticos selecionados por meio da indexação.
		39. Usa ferramentas e formatos para organizar as informações e os conteúdos midiáticos.
		40. Armazena as informações e os conteúdos midiáticos relevantes com base na avaliação para uso futuro.
		41. Traduz as informações e os conteúdos midiáticos de um formato para outro.
		42. Sintetiza as informações e os conteúdos midiáticos em vários formatos, como impresso, áudio, vídeo etc.

### Elemento de competência 3:

#### Cria, utiliza e monitora informações e conteúdos midiáticos

Menção AMI	Competência	Critérios de desempenho
Criação de conhecimento e expressão criativa	A pessoa com competências em AMI é capaz de criar / produzir novas informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos para uma finalidade específica de maneira inovadora, ética e criativa.	1. Reconhece que as informações e os conteúdos midiáticos existentes podem ser combinados ao pensamento original, à experimentação e/ou à análise para produzir novas informações e novos conhecimentos.
		2. Organiza as informações reunidas e os conteúdos midiáticos de forma a apoiar os propósitos e o formato de novas informações, novos conteúdos midiáticos ou conhecimentos e resolve o problema.
		3. Considera a importância dos aspectos socioculturais do público-alvo, como gênero, raça, idade, habilidades etc.
		4. Internaliza, integra, formula e apresenta informações e conteúdos midiáticos reunidos usando ferramentas e formatos em um novo contexto – conhecimento prévio.
		5. Reflete e, se necessário, revisa o processo de criação.
		6. Aplica normas internacionais, requisitos, recomendações para a criação de novo conhecimento de maneira ética.
		7. Está ciente da importância das normas e recomendações de acessibilidade à informação para atingir um público-alvo específico.
		8. Personaliza a informação e o conteúdo midiático, aplicando as normas e recomendações de acessibilidade à informação.
		9. Usa várias ferramentas para a criação e apresentação estética de novos conhecimentos em vários formatos.
		10. Percebe que os novos conhecimentos podem ter vários propósitos e consequências abrangentes.

Menção AMI	Competência	CrITÉrios de desempenho
Comunicação de informação, conteúdo midiático e conhecimento de uma maneira ética e eficaz por meio das mídias e das TIC	A pessoa com competências em AMI comunica a informação, o conteúdo midiático e o conhecimento de maneira ética, legal e eficaz, usando canais e ferramentas apropriados.	11. Sabe que os novos conhecimentos devem ser compartilhados, distribuídos e comunicados.
		12. Escolhe um meio, formato e uma licença de comunicação que realizem, da melhor forma possível, a comunicação, a distribuição e o compartilhamento de informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos, levando em conta o tamanho e tipo do público-alvo.
		13. Usa uma variedade de TIC e aplicativos para fins de comunicação, distribuição e compartilhamento de informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos.
		14. Identifica, copia, comunica, distribui e compartilha informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos em ambientes relevantes para o público-alvo.
		15. Comunica informações e conteúdos midiáticos de maneira ética.
		16. Comunica informações e conteúdos midiáticos de maneira legal.
		17. Sabe proteger seu próprio trabalho, dados pessoais, liberdades civis, privacidade e direitos intelectuais.
		18. Está ciente das consequências e dos riscos de comunicar, distribuir e compartilhar conhecimentos em mundos virtuais.
		19. Compreende as interdependências entre usuários e vítimas / criminosos / espectadores / testemunhas das TIC e plataformas de mídia.
		20. Compartilha informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos, usando uma variedade de mídias e ferramentas.
Participação em atividades sociais e públicas como cidadão ativo	A pessoa com competências em AMI é capaz de se engajar com provedores de mídia e informação para autoexpressão, diálogo intercultural e participação democrática por vários meios, de maneira ética, eficaz e eficiente.	21. Reconhece a importância de estar engajado e envolvido em atividades sociais e públicas por meio de vários provedores de informação e mídia.
		22. Tem conhecimento das consequências e dos riscos da participação em atividades sociais e públicas, inclusive no universo virtual.
		23. Compartilha e interage com outros criadores, produtores, usuários, provedores de informação e públicos-alvo, física ou virtualmente, por meio de uma série de ferramentas.
		24. Engaja-se e participa de atividades sociais e públicas por vários meios e ferramentas.



Menção AMI	Competência	Critérios de desempenho
<p>Monitoramento da influência da produção e do uso de informação, conteúdo midiático e conhecimento, assim como dos provedores de mídia e outras informações.</p>	<p>A pessoa com competências em AMI é capaz de monitorar o impacto da informação, do conteúdo midiático e do conhecimento criados e distribuídos, assim como das mídias existentes e outros provedores de informação.</p>	<p>25. Conhece a necessidade / importância de monitorar as informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos compartilhados.</p>
		<p>26. Usa ou estabelece o monitoramento dos meios / mecanismos e políticas / instrumentos para avaliação periódica da eficácia dos impactos pretendidos.</p>
		<p>27. Monitora e faz julgamentos sobre informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos compartilhados, como qualidade, impacto e integridade das práticas.</p>
		<p>28. Identifica e analisa como o público-alvo respondeu à informação, ao conteúdo midiático e ao conhecimento e visualiza seu impacto.</p>
		<p>29. Conhece e usa os serviços e ferramentas disponíveis de monitoramento de informação e mídia.</p>
		<p>30. Sabe como os resultados do monitoramento podem ser usados para melhorar ou criar novas informações, novos conteúdos midiáticos e novos conhecimentos.</p>
		<p>31. Sabe como monitorar a propriedade de mídia e suas implicações.</p>
		<p>32. Compreende as funções e o papel das instituições, fornecendo serviços de relações públicas e como esses influenciam o público e a tomada de decisão.</p>
		<p>33. Monitora as funções dos serviços e profissionais de relações públicas.</p>
		<p>34. Se necessário, redireciona e reencaminha informações e conteúdos midiáticos, com base na comparação dos resultados reais com os resultados pretendidos.</p>
		<p>35. Sabe como e onde comunicar apreciações e reclamações.</p>

## Anexo técnico F – Teste adaptativo informatizado

### Teste adaptativo informatizado (*Computerized Adaptive Testing – CAT*)

O sistema de teste adaptativo informatizado (CAT) é um método de aplicação de testes que calcula e adapta a escolha de itens ao nível de realização dos respondentes, conforme determinado pelas respostas anteriores. Este método se tornou popular em muitos programas de teste importantes para funcionários da área da administração pública e da educação. O modelo CAT é muito diferente do teste com lápis e papel. Nos modelos de medição tradicionais, todos os respondentes recebem um conjunto idêntico de itens. No entanto, com o modelo CAT, diversos respondentes recebem diferentes conjuntos de itens de acordo com o nível de habilidade de cada um, conforme determinado por suas respostas para os itens anteriores. A grande vantagem do modelo CAT é que ele fornece uma estimativa de traço latente mais eficiente, com os respondentes tendo de completar bem menos itens do que no teste com lápis e papel (WEISS, 1982; WAINER, 1990). Além disso, o modelo CAT permite a administração de avaliações com bom custo-benefício em grupos menores de respondentes e intervalos frequentes, porque cada pessoa recebe diferentes itens gerados por computador. Isso fornece aos administradores e respondentes uma flexibilidade maior na programação do teste e, portanto, uma carga administrativa reduzida associada aos regimes de teste em massa.

O modelo CAT exige um conjunto maior de itens válidos para permitir um processo adaptativo robusto. O custo marginal provavelmente será maior para desenvolver o modelo CFT do que os testes com lápis e papel, mas o benefício econômico será, a médio prazo, mais confiável. As coletas de dados repetidas permitem monitorar o impacto das políticas e práticas com o tempo. O reuso dos itens calibrados válidos significa que o monitoramento pode ocorrer sem o custo da produção de um novo conjunto de itens.

A criação de um conjunto de itens, de modo técnico, é sempre um grande desafio, mas pode ser facilmente realizada se os itens forem gerados com base em observações e entrevistas, e utilizados para estabelecer um grande conjunto de itens.

O método de entrega do teste adaptativo informatizado permite a discriminação dos níveis de proficiência em cada um dos subcomponentes do grau 2 de competências em AMI. O modelo CAT de diagnóstico cognitivo (CD-CAT) pode ser usado para classificar os níveis de domínio dos respondentes em cada um dos atributos na lista de indicadores do grau 2. O método de entrega de teste adaptativo informatizado pode fornecer maior eficiência, porque pode selecionar itens com base nas respostas anteriores de cada indivíduo, e também pode registrar a forma em que cada respondente busca, armazena e recupera informações por meio das TIC, possibilitando identificar o que as pessoas conhecem e o que elas fazem. Portanto, essa abordagem pode fornecer informações aos gestores de políticas sobre a eficácia das políticas em termos de compreensão das pessoas e como elas realizam as tarefas relacionadas à AMI com o uso das TIC. Isso vai tratar um dos aspectos centrais da avaliação da competência, porque é possível fornecer informações sobre desempenho, atitudes, conhecimentos e habilidades subjacentes. Os indivíduos precisam da compreensão sobre a AMI e do desempenho da AMI para que possam se adaptar às rápidas mudanças nos desenvolvimentos sociais e técnicos que causam impacto nas sociedades.

Por fim, o método de oferta da AMI precisa ser adequado à aplicação entre os países e as regiões de um país em diferentes estágios de desenvolvimento em relação à aplicação de tecnologias digitais. O sistema CAT pode ser aplicado por meio de redes ou computadores não conectados em rede com a utilização de um CD. Nos lugares onde a eletricidade não estiver disponível, mas houver *smartphones* que operem com energia solar, também será tecnicamente viável aplicar a avaliação da AMI usando telefones móveis. Ainda que a AMI inclua o uso de plataformas de rádio e mídia impressa, a capacidade de buscar informação na internet não pode ser incluída, a menos que a avaliação seja elaborada para uso em uma plataforma digital.

# Referências bibliográficas

**ADAMS, A. M.** *The Education link: why learning is central to the Post-2015 Global Development Agenda*. Center for Universal Education, Dec. 2012. (Working paper, 8). Disponível em: <<http://www.brookings.edu/~media/research/files/papers/2012/12/education%20post%202015%20adams/12%20education%20post%202015%20adams.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

**ALBANO, G.** A knowledge-skill-competencies e-learning model in Mathematics. *University and Knowledge Society Journal*, v. 9, n. 1, p. 306-319, 2012.

**BRAUN, H.; BEJAR, I.; WILLIAMSON, D.** Rule-based methods for automated scoring: application in a licensing context. In: WILLIAMSON, D. M.; MISLEVY, R. J.; BEJAR, I. (Eds.). *Automated scoring of complex tasks in computer-based testing*. Lawrence Erlbaum Association, Inc., 2006.

**BRAZILIAN NETWORK INFORMATION CENTER.** *ICT education 2011: survey on the use of information and communication technologies in Brazilian schools*. São Paulo, 2012.

**BROWN, J. A.** Media literacy perspectives. *Journal of Communication*, 48(1), 44-57, 1998.

**BUCKINGHAM, D.** Digital media literacies: rethinking media education in the age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, p. 43-55, 2007.

**CALDERHEAD J.; GATES, P. (Eds.).** *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press, 1993.

**CAMBRIDGE.** *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

**CASAREGOLA, V.** Literacy, technology and mediacy: redefining our terms for a post-literate age. *Bulletin of Science, Technology and Society*, n. 4, p. 378-383, 1988.

**CATTS, R.** Confirming the relational model of information literacy. *The International Information and Library Review*, v. 37, n. 1, p. 19-24, 2005.

**CATTS, R.** *UNESCO information literacy indicators: validation report*. Paris: UNESCO, 2010. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/information\\_literacy\\_indicators\\_validation\\_report\\_ralph\\_catts\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/information_literacy_indicators_validation_report_ralph_catts_en.pdf)>. Acesso em: ago. 2011.

**CATTS, R.; LAU, J.** *Towards information literacy indicators*. Paris: UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

**CHANG, H.** Making computerized adaptive testing diagnostic tools for schools. In: LISSITZ, R. W.; JIAO, H. (Eds.). *Computers and their impact on state assessment: recent history and predictions for the future*. Charlotte, NC: Information Age Publisher, 2012. p. 195-226.

- DAVIES, A.; DEVIN, F.; GORBIS, M.** *Future work skills 2020*. Institute for the future for University of Phoenix Research Institute, 2011.
- DE FREITAS, S. I.** Using games and simulations for supporting learning. *Learning, Media and Technology*, v. 31, n. 4, 2006.
- DELORS, J., et al.** *Learning: the treasure within*. Paris: UNESCO, 1996.
- DRUCKER, P. F.** The coming of the new organization. *Harvard Business Review*, p. 1-19, 1998.
- DUMOUCHEL, G.; KARSENTI, T.** Les compétences informationnelles relatives au Web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner: résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, p. 7-29, 2013.
- DUNÅS, J.** *Media and information literacy in the Nordic countries*. Göteborg, Sweden: Nordicom, 2013. Disponível em: <[http://www.statensmedierad.se/upload/\\_pdf/Overview%20MIL%20in%20Nordic%20Countries.pdf](http://www.statensmedierad.se/upload/_pdf/Overview%20MIL%20in%20Nordic%20Countries.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2013.
- EDUCATIONAL TESTING SERVICE.** *Succeeding in the 21<sup>st</sup> century: what higher education must do to address the gap in information and communication technology proficiencies; assessing literacy for today and tomorrow*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 2003. Disponível em: <[http://www.ets.org/Media/Tests/Information\\_and\\_Communication\\_Technology\\_literacy/ICTwhitepaperfinal.pdf](http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_literacy/ICTwhitepaperfinal.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2005.
- EKOS.** *Integrated findings: final report; part of The Dual Digital Divide IV study*. Ottawa: EKOS Research Associates Inc., 2004.
- EUROPEAN COMMISSION.** *Study on assessment criteria for media literacy levels*. Brussels, 2009. Disponível em: <[http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi\\_study\\_assess\\_crit\\_media\\_lit\\_levels\\_europe\\_finrep.pdf](http://ec.europa.eu/culture/media/media-content/media-literacy/studies/eavi_study_assess_crit_media_lit_levels_europe_finrep.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2013.
- EUROPEAN COMMISSION.** *Testing and refining criteria to assess media literacy levels in Europe*. Brussels: European Association for Viewers Interests and the Danish Technological Institute, 2011.
- EVERS, F.; RUSH, J.; BERDROW, I.** *The bases of competence: skills for lifelong learning and employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
- FAHSE-HERRO, D.; STEINKUEHLER, C.** Web 2.0 literacy and secondary teacher education. *Journal of Computing in Teacher Education*, v. 26, n. 2, p. 55-62, 2009.
- GREANEY, V.; KELLAGHAN, T.** *National assessment of educational achievement, v. 3: implementing a national assessment of educational achievement*. The World Bank, 2012.
- GREDLER, M. E.** Educational games and simulations: a technology in search of a research paradigm. In: JONASSEN, D. H. (Ed.). *Handbook of research for educational communications and technology*. New York: MacMillan, 1996. p. 521-539.
- HORTON, F. W.** *Overview of information literacy resources worldwide*. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002196/219667e.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- JOHNSON, L.** The sea change before us. *Educause Review*. Mar./Apr. 2006.
- KARSENTI, T. et al.** *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs au primaire et au secondaire: enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships; synthèse des principaux résultats*. Montreal, QC: CRIFPE, 2011.

- KARSENTI, T. et al.** *Avantages et défis inhérents à l'usage des ordinateurs portables au primaire et au secondaire: résultats de la 2<sup>e</sup> enquête auprès de la Commission scolaire Eastern Townships*. Montreal, QC: CRIFPE, 2012.
- KARSENTI, T.; COLLIN, S.; HARPER-MERRETT, T.** *Pedagogical integration of ICTs: successes and challenges from 100+ African schools*. Ottawa (ON): IDRC, 2012.
- KOELSCH, F.** *The infomedia revolution: how it is changing our world and our life*. Toronto: McGraw-Hill Ryerson, 1995.
- KRESS, G.** Literacy and schooling: a sociocognitive perspective. In: HIEBERT, E. (Ed.). *Literacy for a diverse society*. New York: Teachers College Press, 2003. p. 9-27.
- LAU, J.** *Guidelines on Information Literacy for Life Long Learning*. The Hague: UNESCO/IFLA, 2006.
- LAU, J.** *International guidelines for information literacy for lifelong learning*. The Hague: IFLA, 2005. Disponível em: <<http://www.ifla.org/en/publications/guidelines-on-information-literacy-for-lifelong-learning>>. Acesso em: 2011.
- LAU, J.** *Information literacy international resources directory*. The Hague: UNESCO/IFLA, 2008a.
- LAU, J.** *Information literacy international state-of-the art report*. The Hague: UNESCO/IFLA, 2008b.
- LAU, J.; CORTES, J.** Information skills: conceptual convergence between information and communication sciences. *Comunicar Journal*, n 32, p. 1, 2009.
- LE BOTERF, G.** *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris: Éditions d'Organisation, 2002.
- LEE, A. Y. L.** Infomedia literacy: an educational basic for young people in the new information age. *Information, Communication & Society*, v. 2, n. 2, p. 134-155, 1999.
- LEE, A. Y. L.** Media education: definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, v. 58, n. 3, p. 1-13, 2010.
- LUCIA, A. D.; LEPSINGER, R.** *The art and science of competency models*. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 1999.
- LUKE, C.** As seen on TV or was that my phone? New media literacy. *Policy Futures in Education*, v. 5, n. 1, p. 50-58, 2007.
- MANSELL, R.; TREMBLAY, G.** *Renewing the knowledge societies vision: towards knowledge societies for peace and sustainable development*. Paris: UNESCO, 2013. Disponível em: <<http://fr.unesco.org/post2015/sites/post2015/files/UNESCO-Knowledge-Society-Report-Draft--11-February-2013.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2013.
- MARGOLIS, M. J.; CLAUSER, B. E.** A regression-based procedure for automatic scoring of a complex medical performance assessment. In: WILLIAMSON, D. M.; MISLEVY, R. J.; BEJAR, I. (Eds.). *Automated scoring of complex tasks in compute-based testing*. Lawrence Erlbaum Association, Inc. Publishers, 2006.
- MEDEL-AÑONUEVO, C.; OHSAKO, T.; MAUCH, W.** *Revisiting lifelong learning for the 21<sup>st</sup> century*. Hamburg: UNESCO Institute for Education, 2001.
- MOELLER, S. et al.** *Towards media and information literacy indicators: background document of the expert meeting, 4-6 Nov. 2010, Bangkok, Thailand*. Paris: UNESCO, 2011.
- MORSY, Z.** *Media education*. Paris: UNESCO, 1984.

**NAMLE.** Media literacy defined. Namle.net (website for National Association for Media Literacy Education), 2010. Disponível em: <<http://namle.net/publications/media-literacy-definitions>>. Acesso em: 11 set. 2010.

**NEW LONDON GROUP.** A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

**OSBORN, M.** Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Éducation et Sociétés*, v. 2, n. 12, p. 163-180, 2006.

**PARSHALL, C. G. et al.** *Practical considerations in computer-based testing*. New York: Springer-Verlag, 2002.

**PATIDAR, M. K.** Literacy and economic development: socio - economic voices. *Indiastat.com*. Hyderabad, IPE, n. 1, Jan./Feb., 2010. Disponível em: <<http://www.indiastat.com/article/13/Mahendra/fulltext.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2013.

**PAUL, P. V.** New literacies, multiple literacies, unlimited literacies: what now, what next, where to? A response to blue listerine, parochialism and ASL literacy. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 11, n. 3, p. 21-26, 2006.

**PARTNERSHIP FOR 21<sup>ST</sup> CENTURY SKILLS.** *21<sup>st</sup> century skills, education & competitiveness: a resource and policy guide*. Tucson, 2009. Disponível em: <[http://www.p21.org/documents/21st\\_century\\_skills\\_education\\_and\\_competitiveness\\_guide.pdf](http://www.p21.org/documents/21st_century_skills_education_and_competitiveness_guide.pdf)>. Acesso em: jul. 2011.

**PONS, X.** What do we really learn from PISA? The sociology of its reception in three European countries (2001–2008). *European Journal of Education*, v. 46, n. 4; p. 540 -548, 2011.

**POSTER, M.** *The second media age*. Cambridge: Polity Press, 1995.

**POTTER, W. J.** The state of media literacy. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, v. 54, n. 4, p. 675-696, 2010.

**RIGHT TO INFORMATION LEGISLATION RATING METHODOLOGY.** 2010. Disponível em: <<http://www.access-info.org/en/advancing-the-right-to-know/111-rti-rating-methodology>>. Acesso em: mar. 2010.

**SCALISE, K.** Creating innovative assessment items and test forms. In: LISSITZ, R. W.; JIAO, H. (Eds.). *Computers and their impact on state assessment: recent history and predications for the future*. Information Age Publisher, (in press).

**SCHON, D. A.** *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

**SHARMIN, A.** *Concept of literacy: past-present-future*. Bdeduarticle.com, 2008. Disponível em: <<http://bdeduarticle.com/literacy/29-uncatagorized/15-concept-of-literacy-past-present-future>>.

**STENHOUSE, D.** Conceptual change in science education: Paradigms and language-games. *Science Education*, v. 70, n. 4, p. 413-425, 1986.

**TANLOET, P.; TUAMSUK, K.** Core competencies for information professionals of Thai academic libraries in the next decade (A.D. 2010-2019). *The International Information & Library Review*, v. 43, n. 3, p. 122-129, 2011.

**THOMPSON, S. (Ed.).** *Prague Declaration Towards Information Literate Society*, 2003. Disponível em: <<http://www.bibalex.org/infolit2005/finalreportprague.pdf>>. Acesso em: Jul. 2011.

**UIS.** *Glossary*. Montreal: UNESCO Institute of Statistics. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>>.

**UIS.** *Adult and youth literacy, 1990-2015: analysis of data for 41 selected countries.* Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2012.

**UNESCO.** *Constitution.* Paris, 1946.

**UNESCO.** *Recommendation concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace.* Paris, 2003.

**UNESCO.** *The United Nations Decade on Literacy (2003-2012): the literacy decade.* Paris, 2004.

**UNESCO.** *Towards knowledge societies: UNESCO world report.* Paris, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843e.pdf>>. Acesso em: 2 jul 2011.

**UNESCO.** *Education for All global monitoring report.* Paris, 2006.

**UNESCO.** *Global literacy challenge: a profile of youth and adult literacy at the mid-point of the United Nations Literacy Decade 2003-2012.* Paris, 2008a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2011.

**UNESCO.** *Media development indicators: a framework for assessing media development.* Paris, 2008b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163102e.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

**UNESCO.** *ICT competencies standards for teachers.* Paris, 2008c. Disponível em: <<http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

**UNESCO.** *Education for All global monitoring report: reaching the marginalized.* Paris, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001865/186525E.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2013.

**UNESCO.** *Towards media and information literacy indicators.* Paris, 2011a. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco\\_mil\\_indicators\\_background\\_document\\_2011\\_final\\_en.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/unesco_mil_indicators_background_document_2011_final_en.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2012.

**UNESCO.** *Media and information literacy curriculum for teachers.* Paris, 2011b. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/>>. Acesso em: 2 jul. 2012.

**UNESCO.** *UNESCO ICT competency framework for teachers.* Paris, 2011c.

**UNESCO.** *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies.* Paris, 2013a. (Series of Research Papers, WSIS+10 Review). Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS\\_10\\_Event/WSIS\\_-\\_Series\\_of\\_research\\_papers\\_-\\_Conceptual\\_Relationship\\_between\\_Information\\_Literacy\\_and\\_Media\\_Literacy.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wsis/WSIS_10_Event/WSIS_-_Series_of_research_papers_-_Conceptual_Relationship_between_Information_Literacy_and_Media_Literacy.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2012.

**UNESCO.** *Media and information literacy policy and strategy guidelines.* Paris, 2013b.

**UNITED NATIONS.** *Universal Declaration of Human Rights.* New York, 1948.

**UNITED NATIONS.** *International Covenant on Civil and Political Rights.* New York, 1966. Disponível em: <<http://treaties.un.org/doc/Publication/UNTS/Volume%20999/volume-999-I-14668-English.pdf>>.

**UNITED NATIONS.** *Household sample surveys in developing and transition countries.* New York, 2005.

**UNITED NATIONS.** *A new global partnership: report of the High-Level Panel of Eminent Persons on the Post-2015 Development Agenda.* New York: 2013a. p. 23. Disponível em: <<http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UN-Report.pdf>>. Acesso em: 8 out. 2011.

**WAINER, H.** *Computerized adaptive testing: a primer.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Association, 1990.

**WANG, C.; CHANG, H.** Item selection in multidimensional computerized adaptive testing: gaining information different angles. *Psychometrika*, v. 76, n. 3, p. 363-384, 2011.

**WANG, C.; CHANG, H.; BOUGHTON, K.** Kullback-Leibler information and its applications in multidimensional adaptive testing. *Psychometrika*, v. 76, n. 1, p. 13-39, 2010.

**WEISS, D. J.** Improving measurement quality and efficiency with adaptive testing. *Applied Psychological Measurement*, n. 6, p. 473-492, 1982.

**WESTBY, C.** Multiliteracies: the changing world of communication. *Top Lang Disorders*, v. 30, n. 1, p. 64-71, 2010.

**WILSON, C. et al.** *Media and information literacy curriculum for teachers.* Paris, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/wmn/curriculum%20teachers.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

**WORLD BANK.** *Implementing a national assessment of educational achievement.* Washington DC, 2012.

**WORLD SUMMIT ON THE INFORMATION SOCIETY (WSIS 2003/2005):** held in two phases, the first phase: Geneva from 10 to 12 December 2003; Second phase, Tunis, 16 November 16-18, 2005. Disponível em: <<http://www.itu.int/wsis/basic/about.html>>. Acesso em: jul. 2011.

**VERMA, S. et al.** Core competencies: the next generation. *Journal of Allied Health*, v. 38, n. 1, p. 47-53, 2009.

**VOOGT, J.; ROBLIN, N. P.** *21<sup>st</sup> century skills: discussion paper.* University of Twente, 2010.



# Glossário



A	
Abordagem centrada no aluno	Ver “aluno como centro” e “centrado no aluno”
<b>Aldeia global</b> Em inglês: <i>global village</i>	Essa expressão foi mencionada pela primeira vez por Marshall McLuhan em seu livro “A Galáxia de Gutenberg” e descreve como o globo transformou-se em uma aldeia por meio das tecnologias eletrônicas e pelo movimento instantâneo e simultâneo de informações de qualquer parte para qualquer outro lugar. Passou a ser identificada com a internet e com a rede mundial de computadores. <b>Ver também</b> “World Wide Web (www)”
<b>Alfabetização digital</b> Em inglês: <i>digital literacy</i>	A habilidade de usar tecnologias digitais, ferramentas de comunicação ou redes para localizar, avaliar, usar e criar informações. Também se refere à capacidade de entender e usar as informações em múltiplos formatos a partir de diversas fontes, apresentadas por computador, ou à capacidade de uma pessoa efetivamente desempenhar tarefas em um ambiente digital. A alfabetização digital inclui a habilidade de ler e interpretar as mídias, reproduzir dados e imagens pela manipulação digital e avaliar e aplicar novos conhecimentos obtidos a partir de ambientes digitais.
<b>Alfabetização informacional</b> Em inglês: <i>information literacy</i>	A expressão refere-se à habilidade de reconhecer quando as informações são necessárias e como localizar, avaliar, utilizar de forma eficaz e comunicar informações em seus diversos formatos. A alfabetização informacional inclui as competências eficazes em todas as etapas do ciclo de vida de documentos de todos os tipos, a capacidade de compreender as implicações éticas desses documentos e a habilidade de se comportar de maneira ética em todas as etapas.
<b>Alfabetização midiática</b> Em inglês: <i>media literacy</i>	Compreensão e uso das mídias de massa de maneira incisiva ou não, incluindo um entendimento bem informado e crítico das mídias, das técnicas que elas empregam e dos seus efeitos. Também inclui a capacidade de ler, analisar, avaliar e produzir a comunicação em uma série de formatos de mídias (por exemplo, televisão, mídias impressas, rádio, computadores etc.). Pode ainda ser compreendida como a capacidade de decodificar, analisar, avaliar e produzir comunicações de diversas formas.
<b>Alfabetização midiática e informacional (AMI)</b> Em inglês: <i>media and information literacy (MIL)</i>	Competências essenciais (conhecimentos, habilidades e atitudes) que permitem aos cidadãos o engajamento eficaz com a mídia e outros provedores de informação, bem como o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e aprendizado contínuo para se socializarem e se tornarem cidadãos ativos. A expressão “pessoa com competências em AMI” é uma versão mais curta para “pessoa com as competências em alfabetização midiática e informacional”.
<b>Aluno como centro</b> Em inglês: <i>learner-centred</i>	Abordagem de educação que posiciona o aluno no centro do processo de aprendizagem. Com base nessa abordagem, as necessidades e as aspirações dos indivíduos são colocadas no centro de qualquer processo ou programa de aprendizagem, enfocando especialmente as experiências que esse processo ou programa traz para a situação de aprendizagem. Inclui a noção de <i>participação</i> e valoriza a contribuição do aluno para a comunidade de aprendizagem. <b>Ver também</b> “aprendizagem ao longo da vida” e “centrado no aluno”
<b>Análise de contexto</b> Em inglês: <i>contextual analysis</i>	Abordagem pedagógica no ensino da AMI que focaliza o estudo e a análise do contexto técnico, narrativo e situacional dos textos de mídia.

<b>Anúncio de utilidade pública</b> Em inglês: <i>public service ad</i>	Tipo de publicidade que aborda algum aspecto do interesse público, em vez de divulgar um produto ou uma marca. Ver também “propaganda” e “publicidade”
<b>Aplicativo</b> Em inglês: <i>application (app)</i>	<i>Application softwares</i> ou aplicativos, em português, são programas de computador desenhados para ajudar o usuário a realizar tarefas específicas, em contraste com os softwares, feitos para realizar tarefas mais genéricas. Assim, por exemplo, um editor de texto é um software, e um programa que ajuda o usuário a adaptar um texto às novas normas ortográficas da língua portuguesa é um aplicativo. Ver também “programa” e “software”
<b>Aprendizagem ao longo da vida</b> Em inglês: <i>Lifelong Learning</i>	Expressão ligada à ideia da educação centrada no aluno. Reconhece que a vida não “começa” nem “termina” depois de um programa de ensino, ou seja, que dura um período específico e ocorre em um determinado espaço. Cada indivíduo aprende constantemente, o que torna as tecnologias de mídia e informação fundamentais para manter esse tipo de aprendizagem. O desenvolvimento da alfabetização midiática e informacional não está limitado a simplesmente concluir um programa de ensino, mas vai além dos contextos da educação formal. Ele ocorre em vários ambientes (em locais de trabalho, em atividades comunitárias, em ambientes educacionais não formais etc.). Ver também “aluno como centro”, “aprendizagem profissional” e “centrado no aluno”
<b>Aprendizagem auditiva</b> Em inglês: <i>auditory learning</i>	Aprendizagem por meio da escuta – por vezes, agrupada com a <i>aprendizagem visual</i> e a <i>cinestésica</i> (ver abaixo) como um dos três diferentes tipos de aprendizagem.
<b>Aprendizagem cinestésica</b> Em inglês: <i>kinaesthetic learning</i>	Refere-se a uma abordagem de aprendizagem que envolve atividade física, em lugar de, por exemplo, assistir a uma aula expositiva.
<b>Arquivo de áudio digital</b> Em inglês: <i>podcast</i>	Arquivo de áudio e vídeo que é lançado periodicamente e pode ser ouvido <i>offline</i> em equipamentos eletrônicos, como computadores e <i>smartphones</i> .
<b>Aprendizagem profissional</b> Em inglês: <i>professional learning</i>	Habilidades e conhecimentos adicionais que os professores adquirem em seu trabalho, além do que aprenderam, para se tornar profissionais qualificados, por exemplo, por meio de cursos, programas, conferências, seminários, eventos e <i>workshops</i> , com colegas, por meio de experiências e experimentos, com pesquisa pessoal e reflexão, e por meio da participação em redes e associações profissionais. Às vezes, é chamada de “desenvolvimento profissional” ou “desenvolvimento profissional contínuo” (CPD). Ver também “aprendizagem ao longo da vida”
<b>Aprendizagem visual</b> Em inglês: <i>visual learning</i>	Estilo de aprendizagem com base no processamento de imagens ou na observação de demonstrações.
<b>Arquétipo</b> Em inglês: <i>archetype</i>	Um modelo ou forma ideal de uma pessoa ou objeto usado(a) para representar possíveis versões daquela pessoa ou objeto.
<b>Atitude</b> Em inglês: <i>attitude</i>	Capacidade real que um indivíduo ou um sistema tem para realizar determinado ato físico ou mental. Os tipos de habilidades são: <i>inteligência, habilidades cognitivas, criativas, psicomotoras, de linguagem e de leitura</i> . É uma habilidade aprendida, que envolve uma disposição ou tendência de avaliar coisas ou reagir a ideias, pessoas ou situações de determinadas formas, seja consciente ou inconscientemente, que exerce uma influência no comportamento (UNESCO-IBE. <i>Glossário de terminologia curricular</i> ).
<b>Atores múltiplos</b>	Ver “união de múltiplos atores”
<b>Audiência</b>	Ver “público”
<b>Autorregulação</b> Em inglês: <i>self-regulation</i>	Regras impostas por atores políticos ou econômicos sobre si mesmos. Para as mídias, a autorregulação implica o respeito pelos códigos de ética e pelos códigos de prática, livre de interferências por qualquer fonte ou instituição governamental.
<b>Avaliação formativa</b>	Ver “avaliação para a aprendizagem”
<b>Avaliação nacional</b> Em inglês: <i>national assessment</i>	Ferramenta para fornecer retorno ( <i>feedback</i> ) sobre um número limitado de medidas de resultado consideradas importantes pelos gestores de políticas, pelos políticos e pela comunidade internacional da educação (Banco Mundial).

<b>Avaliação para a aprendizagem</b> Em inglês: <i>assessment for learning</i>	Um novo nome para <i>avaliação formativa</i> . Consiste na avaliação do progresso e do desempenho do aluno, com o propósito principal de apoiar e potencializar a aprendizagem, adaptando o processo educacional de forma a responder às necessidades do aluno. Os alunos se conscientizam sobre seus pontos fortes e fracos e, ao mesmo tempo, recebem apoio adequado para superar dificuldades de aprendizagem (UNESCO-IBE. <i>Glossário de terminologia curricular</i> ). <i>Avaliação formativa</i> é a avaliação em andamento do desempenho do aluno, com o propósito de avaliar a aprendizagem e planejar o ensino (UNESCO-IIEP. <i>Learning Portal</i> . Disponível em: < <a href="http://learningportal.iiep.unesco.org/">http://learningportal.iiep.unesco.org/</a> >).
<b>B</b>	
<b>Blog</b> Em inglês: <i>blog</i>	Site normalmente mantido por uma só pessoa, no qual são postados comentários, descrições de eventos, imagens ou vídeos. Outros usuários podem deixar comentários sobre as postagens, mas somente o proprietário pode editar seu <i>blog</i> . O <i>blog</i> é muitas vezes chamado de “diário online”.
<b>Bloqueio</b> Em inglês: <i>blocking</i>	Refere-se a uma forma técnica de impedir o acesso a conteúdos digitais por meio da obstrução do acesso ao endereço eletrônico de um conteúdo informacional – localizador padrão de fontes (na língua inglesa, <i>Uniform Resource Locator – URL</i> ). <b>Ver também “World Wide Web (www)”</b>
<b>Boa governança</b> Em inglês: <i>good governance</i>	Caracteriza-se pelo processo decisório político previsível, aberto e esclarecido, por uma burocracia imbuída de um sentido ético profissional, trabalhando em prol do bem comum, do Estado de Direito, de processos transparentes e de uma sociedade civil forte, que participa ativamente das questões públicas.
<b>C</b>	
<b>Capacitação</b>	Ver “desenvolvimento da capacidade”
<b>Centrado no aluno</b> Em inglês: <i>student-centred</i>	Estilos de ensino ou atividades de aprendizagem em que os alunos são ativos, não passivos; isto é, eles realizam projetos, pesquisam ou fazem experimentos para si mesmos, em vez de ouvir passivamente os professores. <b>Ver também “aluno como centro” e “aprendizagem ao longo da vida”</b>
<b>Cidadania (ativa)</b> Em inglês: <i>citizenship (active)</i>	Pertencimento a uma comunidade (política, nacional ou social). Normalmente, a cidadania é entendida como um <i>status</i> que inclui um conjunto de direitos (por exemplo, os direitos ao voto e ao acesso à assistência estatal) e responsabilidades (por exemplo, a participação). A cidadania ativa é a filosofia segundo a qual os cidadãos devem trabalhar pelo aprimoramento de suas comunidades por meio da participação econômica, do trabalho público e voluntário, e de outros esforços semelhantes em prol da melhoria da vida de todos os cidadãos.
<b>Cidadania digital</b> Em inglês: <i>digital citizenship</i>	Ter equipamentos e habilidades de TIC para participar de uma sociedade digital, por exemplo, para acessar informações <i>online</i> do governo, usar <i>sites</i> de redes sociais e usar um telefone celular.
<b>Código de diversidade</b>	Ver “código de ética / código de prática / código de diversidade”
<b>Código de ética / código de prática / código de diversidade</b> Em inglês: <i>code of ethics / code of practice / diversity code</i>	Conjunto de princípios de conduta para jornalistas, que descreve o comportamento adequado para se alcançar os mais altos padrões profissionais. Exemplos de tais códigos foram estabelecidos pela Federação Internacional de Jornalistas ( <i>International Federation of Journalists – IFJ</i> ). Ainda que existam diferenças entre os diversos códigos existentes, a maioria deles compartilha princípios comuns, incluindo os de veracidade, precisão, objetividade, imparcialidade, justiça e prestação pública de contas, que se aplicam à busca de informação digna de ser notícia e à sua subsequente disseminação ao público.
<b>Código de prática</b>	Ver “código de ética / código de prática / código de diversidade”
<b>Comunicação</b> Em inglês: <i>communication</i>	Processo pelo qual a informação é sintetizada, canalizada e transmitida de um emissor a um receptor, por algum meio. Todas as formas de comunicação requerem um emissor, uma mensagem e um receptor ao qual ela se destina. Porém, para que o ato da comunicação aconteça, o receptor não precisa estar presente ou consciente da intenção do emissor em comunicar no momento da comunicação.
<b>Competência</b> Em inglês: <i>competency</i>	Capacidade de um indivíduo mobilizar e usar fontes e recursos internos, como conhecimento, habilidades e atitude, bem como fontes e recursos externos, como bancos de dados, colegas, pares, bibliotecas, instrumentos etc., para resolver um problema específico de maneira eficiente, em uma situação da vida real. É o conjunto de habilidades, conhecimentos e compreensão/attitudes necessário para fazer algo com sucesso conforme um padrão profissional.

<b>Competências em AMI</b> Em inglês: <i>MIL competencies</i>	Conjunto de competências que empoderam os cidadãos para o acesso, a recuperação, a avaliação, a compreensão, o uso e a criação de informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos e fontes, usando as TIC, com senso crítico e de maneira ética e eficaz. As competências em AMI são compostas por conhecimentos, habilidades e atitudes. Embora muitas vezes usadas como sinônimo de “habilidades”, neste documento e nas “Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias”, a UNESCO usa o termo <i>competências</i> , que também é mais relevante quando aplicado a um ambiente complexo, incluindo os fatores cognitivos, metacognitivos e não cognitivos.
<b>Conhecimento</b> Em inglês: <i>knowledge</i>	Fato ou condição para se ter ou aprender informações. É a informação apresentada por membros de uma comunidade, em um determinado contexto, produzindo percepções sobre sua aplicação nesse contexto. Em um sentido mais amplo, é a teoria (conceitos, princípios, modelos etc.) que pode ser aprendida em escolas e instituições acadêmicas, bem como em livros, enciclopédias, na internet ou por qualquer outro meio de aprendizado.
<b>Construto</b>	Ver “validade do construto”
<b>Conteúdo criado pelo usuário</b>	Ver “conteúdo gerado pelo usuário”
<b>Conteúdo da internet</b> Em inglês: <i>web content</i>	Informação presente nos sites.
<b>Conteúdo gerado pelo usuário</b> Em inglês: <i>user-generated content (UGC)</i>	Também conhecido como mídia gerada pelo consumidor, refere-se aos diversos tipos de conteúdos de mídia publicamente disponíveis que podem ser produzidos pelos usuários das mídias digitais. Nesses casos, as pessoas que consomem os conteúdos também se tornam seus produtores.
<b>Conteúdo midiático</b> Em inglês: <i>media content</i>	Informação produzida e publicada pelas mídias e entregue por qualquer meio, como internet, televisão, rádio, TIC e eventos ao vivo, para usuários finais/público de contextos específicos.
<b>Conteúdo web</b>	Ver “conteúdo da internet”
<b>Contexto</b> Em inglês: <i>context</i>	Conjunto de fatos e circunstâncias que envolvem um texto de mídia e ajudam a determinar sua interpretação.
<b>Convenção</b> Em inglês: <i>convention</i>	No contexto da mídia, refere-se a um padrão ou norma que serve como uma regra de conduta.
<b>Convergência</b> Em inglês: <i>convergence</i>	Refere-se à capacidade de transformar diferentes tipos de informação – seja em formato de voz, som, imagem ou texto – em código digital, que se torna acessível por uma série de aparelhos, do computador pessoal ao telefone celular, criando assim um ambiente de comunicação digital.
<b>Copyright</b>	Ver “direitos autorais”
<b>Critério da notícia</b>	Ver “valor da notícia”
<b>Cultura</b> Em inglês: <i>culture</i>	Sistema simbólico aprendido e compartilhado de valores, crenças e atitudes, capaz de moldar e influenciar a percepção e o comportamento – um mapa mental ou código mental abstrato. Também se refere a um padrão integrado de conhecimentos, crenças e comportamentos humanos, que depende da capacidade de pensamento simbólico e aprendizagem social.
<b>Cultura popular</b> Em inglês: <i>popular culture</i>	Totalidade de ideias, perspectivas, atitudes, temas, imagens e outros fenômenos que são preferidos por um consenso informal nas manifestações mais presentes de uma determinada cultura, especialmente a cultura ocidental do início a meados do século XX e as manifestações globais mais recorrentes que surgiram no final do século XX e início do século XXI.
<b>Currículo</b> Em inglês: <i>curriculum</i>	Lista de tópicos que devem ser aprendidos em um curso (os termos <i>currículo</i> e <i>ementa</i> são usados com uma pequena variação em diferentes países, mas basicamente significam uma lista do que é aprendido em um curso). É um conjunto de cursos cujos conteúdos encadeados expressam uma sequência para um percurso de aprendizagem.
<b>Curso</b> Em inglês: <i>course</i>	Programa de estudo.
<b>D</b>	
<b>Democracia</b> Em inglês: <i>democracy</i>	Sistema de governo no qual os cidadãos têm a autoridade final exercida direta ou indiretamente via representantes eleitos por meio de um sistema eleitoral livre. Também implica a liberdade para exercitar escolhas sobre as decisões que afetam a vida dos indivíduos e a proteção dos direitos e das liberdades fundamentais.

<b>Desenvolvimento da capacidade</b> Em inglês: <i>capacity-building</i>	Promoção do aumento das habilidades das pessoas, geralmente a de realizar o trabalho, por meio do aprimoramento dos seus conhecimentos e habilidades. Ver também “formação de professor” e “grau de competência”
<b>Desenvolvimento profissional</b>	Ver “aprendizagem profissional”
<b>Desenvolvimento profissional contínuo (CPD)</b>	Ver “aprendizagem profissional”
<b>Diário online</b>	Ver “blog”
<b>Direitos autorais</b> Em inglês: <i>copyright</i>	Série de direitos atribuídos ao autor ou criador de uma obra, com vistas a restringir a possibilidade de outras pessoas copiarem, imprimirem, distribuírem e derivarem seu conteúdo. Os direitos são frequentemente concedidos pelos autores às empresas que patrocinam a obra, em vez de ficarem com seus próprios autores. Os direitos autorais podem ser comprados ou vendidos por aqueles que os detêm.
<b>Direitos humanos</b> Em inglês: <i>human rights</i>	Conjunto de garantias e proteções consideradas necessárias para salvaguardar o valor essencial e a dignidade de um ser humano. Em geral, esses direitos são descritos na documentação nacional e internacional que os articula (por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Europeia sobre os Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos da Criança etc.). Da mesma forma, referem-se aos direitos dos grupos ou povos, com vistas a proteger especialmente os grupos mais pobres e/ou marginalizados da sociedade.
<b>Discurso</b> Em inglês: <i>discourse</i>	Tratamento de um assunto ou questão (oralmente ou por escrito) discutido detalhadamente.
<b>Discurso de ódio</b> Em inglês: <i>hate speech</i>	Discurso que incita o ódio direcionado a um grupo definido de pessoas por causa de suas características coletivas (etnia, gênero, sexualidade, etc.).
<b>Disposição do país para a AMI</b> Em inglês: <i>MIL country readiness</i>	Nível de disposição de um país para absorver as iniciativas da AMI em âmbito nacional, conforme determinado por ferramentas e padronizações internacionais. Ver também “modelo de disposição do país para a AMI” e “perfil da disposição do país para a AMI”
<b>Diversidade</b> Em inglês: <i>diversity</i>	Respeito genuíno e apreço pelas diferenças – é uma característica central da ideia de <i>pluralismo</i> . As sociedades e os sistemas democráticos protegem e valorizam a diversidade como parte dos direitos humanos e do respeito pela dignidade humana.
<b>Domínio público</b> Em inglês: <i>public domain</i>	Expressão que se aplica a trabalhos criativos originais, incluindo poesia, música, obras de arte, livros, filmes, desenhos de produtos e outras formas de propriedade intelectual, como os programas de computador. Diz-se que “uma obra é de domínio público” quando ela pode ser usada para qualquer propósito que um usuário desejar, sem necessidade de solicitar permissão de seu proprietário intelectual. Os itens de domínio público são considerados partes do patrimônio cultural coletivo da sociedade, em oposição à propriedade individual.
<b>E</b>	
<b>Editor (ou editora)</b> Em inglês: <i>editor</i>	Pessoa (ou empresa) responsável pela parte editorial de uma publicação, que determina o conteúdo final de um texto, especialmente em jornais e revistas. Esse termo deve ser claramente diferenciado de “proprietário de uma mídia”, que se refere à pessoa ou ao grupo de atores que detêm a posse de uma empresa de mídia.
<b>Esfera pública</b> Em inglês: <i>public sphere</i>	Noção de um espaço público no qual os membros da sociedade podem ter um livre intercâmbio de notícias, informações e opiniões – um lugar no qual os indivíduos se encontram e, publicamente, trocam pontos de vista sobre questões comuns, com base na igualdade e na inclusão. O teórico moderno mais influente nos estudos sobre a esfera pública é o alemão Jürgen Habermas.
<b>Estereótipo</b> Em inglês: <i>stereotype</i>	Forma comum de <i>representação de mídia</i> que utiliza características instantaneamente reconhecíveis para rotular os membros de um grupo social ou cultural. Esta palavra pode ter conotações negativas ou positivas.
<b>F</b>	
<b>Ferramenta</b> Em inglês: <i>tool</i>	<i>Hardware</i> e <i>software</i> digitais (como em “ferramentas digitais”).

<b>Filme</b> Em inglês: <i>film</i>	Forma de entretenimento que narra uma história por meio de uma sequência de imagens e sons, o que transmite a ilusão de movimento contínuo.
<b>Fontes de informação</b> (ou fontes de informação) Em inglês: <i>information sources</i>	Pessoas, grupos e documentos pelos quais as informações são obtidas.
<b>Formação de professor</b> Em inglês: <i>teacher education</i>	Curso, geralmente oferecido por uma universidade ou outra instituição de ensino superior, que qualifica uma pessoa para atuar como professor escolar. Às vezes, é referido como “formação para professores” ou “formação inicial para professores”. Ver também “desenvolvimento da capacidade”
<b>G</b>	
<b>Gênero</b>	Ver “sexismo”
<b>Gênero [de mídia]</b>	Ver “tipo [de mídia]”
<b>Governança</b> Em inglês: <i>governance</i>	Idealmente, entende-se como um processo de governo que envolve interações das instituições formais com as instituições da sociedade civil. A governança se relaciona com as seguintes questões: quem exerce poder, autoridade e influência, como isso ocorre e como são efetivadas as políticas e as decisões que dizem respeito à vida social e pública. A governança caminha de braços dados tanto com as instituições de governo, quanto com as práticas e os comportamentos que estão contidos nelas.
<b>Governança fraca</b> Em inglês: <i>poor governance</i>	Caracteriza-se por um processo decisório político arbitrário, burocracias duvidosas, sistemas jurídicos ineficientes ou injustos, abusos do Poder Executivo, uma sociedade civil alijada da vida pública e corrupção generalizada.
<b>Grande mídia</b>	Ver “mídia majoritária”
<b>Grau</b> Em inglês: <i>tier</i>	Camada, <i>ranking</i> ou grupo de classificação de uma hierarquia.
<b>Grau de competência</b> Em inglês: <i>competency level</i>	Capacidade de uma pessoa de realizar um papel ou uma função específica. Um esquema de classificação é utilizado para reconhecer a competência, que pode ser compreendida e adotada entre os indivíduos. Ver também “desenvolvimento da capacidade”
<b>H</b>	
<b>Habilidade</b> Em inglês: <i>skill</i>	É uma capacidade aprendida para realizar tarefas predeterminadas, muitas vezes com o mínimo gasto de tempo, energia ou ambos, em uma área específica, como a comunicação, a linguagem, a aprendizagem, a mecânica, o ensino etc.
<b>Habilidade no uso de bibliotecas</b> (ou habilidades no uso de bibliotecas) Em inglês: <i>library skills</i>	Competências no uso de bibliotecas.
<b>I</b>	
<b>Ideologia</b> Em inglês: <i>ideology</i>	Doutrina, filosofia ou conjunto de crenças ou princípios que pertencem a um indivíduo ou a um determinado grupo. Pode ser vista como uma visão abrangente, uma maneira de olhar para as coisas (por exemplo, a partir do senso comum e de diversas tendências filosóficas), ou como um conjunto de ideias proposto pela classe dominante de uma sociedade para todos os seus demais membros.
<b>Igualdade</b> Em inglês: <i>equality</i>	Ideia de que todas as pessoas têm os mesmos direitos, independentemente de idade, gênero, religião e etnia. É um princípio fundamental da Declaração Universal dos Direitos Humanos, incluído no “reconhecimento de que a dignidade inerente a todos os membros da família humana é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. A ideia de <i>cidadania</i> caminha de braços dados com as questões da igualdade.
<b>Imagem</b> Em inglês: <i>image</i>	Representação ou quadro mental emblemático.
<b>Imprensa</b> Em inglês: <i>press</i>	Mídias impressas responsáveis por reunir e publicar notícias no formato de jornais ou revistas.
<b>Independência editorial</b> Em inglês: <i>editorial independence</i>	Liberdade profissional exercida pelos editores, ao tomarem decisões sem a interferência dos donos dos veículos de mídia, ou de qualquer outro ator estatal ou não estatal.

<b>Indicador</b> Em inglês: <i>indicator</i>	Elemento que representa dado estatístico para um determinado tempo, lugar, ou para outra característica específica – observação de um desempenho.
<b>Indicador central</b> Em inglês: <i>core indicator</i>	Indicador essencial, que não pode ser modificado nem removido do Marco de Avaliação da AMI.
<b>Indicador composto</b> Em inglês: <i>composite indicator</i>	Vários indicadores individuais compilados em apenas um índice, com base em um modelo subjacente do conceito multidimensional que estiver sendo mensurado.
<b>Informação</b> Em inglês: <i>information</i>	Termo amplo que pode incluir dados, sinais, símbolos ou conhecimentos derivados de estudos, experiências ou instruções. No mundo da mídia, o termo <i>informação</i> é frequentemente utilizado para descrever o conhecimento de eventos ou situações específicas, reunidos ou recebidos pelas mídias, pelos canais de inteligência ou pelos relatórios de notícias.
<b>Interesse público</b> Em inglês: <i>public interest</i>	Conceito de bem-estar público ou benefício ao público como um todo, em contraste aos interesses particulares de uma pessoa ou de um grupo. Não existe um consenso sobre o que constitui o interesse público, mas a expressão reflete o sentido de que alguns interesses pertencem a todos, independentemente de seu <i>status</i> ou sua posição, e requerem ações para sua proteção. Ver também “público” e “público-alvo”
<b>Internet</b> Em inglês: <i>Internet</i>	Sistema global de redes interligadas de computadores que fazem uso do Protocolo Padrão de Transmissão e Interconexão ( <i>Internet Protocol Suite</i> – TCP/IP), para servir a bilhões de usuários em todo o mundo. A internet é uma rede que agrega inúmeras redes menores, incluindo milhões de redes privadas, públicas, acadêmicas, empresariais e governamentais, de âmbito local a global, interligadas por um amplo leque de tecnologias de redes eletrônicas e óticas. Ver também “internet” e “World Wide Web (www)”.
<b>J</b>	
<b>Jornal</b> Em inglês: <i>newspaper</i>	Publicação regular que contém notícias, informações e anúncios, normalmente impressa em papel de baixa qualidade e relativamente barata.
<b>Jornalismo</b> Em inglês: <i>journalism</i>	Ofício de reunir, escrever, editar e apresentar notícias em jornais, revistas, transmissões de rádio e televisão, ou pela internet.
<b>Jornalismo cidadão</b> Em inglês: <i>citizen journalism</i>	Refere-se à capacidade que as pessoas têm de, valendo-se das mídias digitais, interagir e moldar as notícias e os conteúdos, participando com suas próprias informações, seus comentários e suas perspectivas.
<b>L</b>	
<b>Liberdade de discurso</b> Em inglês: <i>freedom of speech</i>	Liberdade de falar livremente, sem censura ou limitação.
<b>Liberdade de expressão</b> Em inglês: <i>freedom of expression</i>	É um direito humano fundamental. Indica não apenas a liberdade de expressão verbal, mas também qualquer ato de buscar, receber e transmitir informações. A <i>liberdade de imprensa</i> é um corolário desse direito e é essencial para a construção e a sustentação das comunidades e da sociedade civil.
<b>Liberdade de imprensa</b> Em inglês: <i>freedom of the press</i>	Estado em que as mídias em geral – não somente as mídias impressas – estão livres de censura ou controle direto do governo. Isso não impede a aplicação das leis de concorrência para evitar monopólios ou a alocação estatal de frequências de transmissão.
<b>Liberdade de informação</b> Em inglês: <i>freedom of information</i>	Direito que os cidadãos têm de acessar informações mantidas por órgãos públicos.
<b>Linguagem midiática</b> (ou linguagens midiáticas) Em inglês: <i>media languages</i>	Consiste no significado das mensagens de mídia a um público indicado por meio de convenções, formatos, símbolos e estruturas narrativas. Simbolicamente, a linguagem da mídia eletrônica muito se assemelha à forma como funciona a <i>gramática</i> na mídia impressa.
<b>Link</b> Em inglês: <i>URL</i>	Endereço eletrônico na internet, também definido como <i>localizador padrão de fontes</i> . Ver também “internet”, “site” e “World Wide Web (www)”
<b>Localizador padrão de fontes</b> (URL)	Ver “internet”, “site” e “World Wide Web (www)”

<b>Marketing</b> Em inglês: <i>marketing</i>	Processo pelo qual as empresas atraem o interesse dos consumidores por bens ou serviços. O marketing produz uma estratégia que está por trás das técnicas de vendas, da comunicação empresarial e do desenvolvimento dos negócios.
<b>Meio de comunicação de massa</b> (ou “meios de comunicação de massa”)	Ver “mídia de massa”
<b>Mensagem</b> Em inglês: <i>message</i>	Informação enviada de um emissor para um receptor.
<b>Merchandising</b> Em inglês: <i>merchandising</i>	Palavra da língua inglesa que se refere a atividades direcionadas à venda rápida de bens por meio de pacotes promocionais, técnicas de exposição, amostras grátis, demonstrações no local, preços, ofertas especiais e outros métodos de aumento de vendas.
<b>Metodologia de entrega mista</b> Em inglês: <i>mixed delivery methodology</i>	Teste com lápis e papel, utilizando ou não alguns recursos semiautomatizados, e com ou sem acesso à internet. Pode ser entregue em um CD ou um <i>pen-drive</i> (formato USB). Os resultados não são enviados para o servidor central.
<b>Mídia (ou mídias)</b> Em inglês: <i>media</i>	Objeto físico usado para comunicar, ou comunicação de massa por meio de objetos físicos, como rádio, televisão, computadores, filmes etc. O termo também se refere a qualquer objeto físico usado para comunicar mensagens de mídia. As mídias são fontes de informação confiáveis, e seus conteúdos são fornecidos por meio de um processo editorial determinado por valores jornalísticos. Por isso, a prestação de contas pelo trabalho editorial pode ser atribuída a uma organização ou a uma pessoa jurídica. Nos últimos anos, o termo <i>mídias</i> também é frequentemente utilizado para incluir as novas mídias <i>online</i> .
<b>Mídia comunitária (ou mídias comunitárias)</b>	Ver “mídia local ou comunitária”
<b>Mídia de massa (ou mídias de massa)</b> Em inglês: <i>mass media</i>	Mídias feitas para consumo do público em geral, valendo-se das agências de tecnologia. As mídias de massa são canais de comunicação de amplo alcance pelos quais as mensagens fluem.
<b>Mídia de notícia (ou mídias de notícia)</b> Em inglês: <i>news media</i>	Setor das mídias de massa que focaliza a apresentação das notícias atuais ao público. Inclui as <i>mídias impressas</i> (jornais e revistas), a <i>radiodifusão</i> (rádio e televisão) e, cada vez mais, as <i>mídias da internet</i> , os <i>sites</i> e <i>blogs</i> da rede mundial de computadores. É o conteúdo organizado e distribuído em plataformas digitais.  Ver também “ <i>World Wide Web (www)</i> ”
<b>Mídia de utilidade pública (ou mídias de utilidade pública)</b> Em inglês: <i>public service media</i>	Mídia financiada com recursos públicos, frequentemente chamada a desempenhar um papel no apoio ao interesse público, oferecendo uma programação equilibrada e diversificada que representa a comunidade como um todo.
<b>Mídia gerada pelo consumidor</b>	Ver “conteúdo gerado pelo usuário”
<b>Mídia impressa (ou mídias impressas)</b> Em inglês: <i>print media</i>	Mídia produzida com papel e tinta – reproduzida em um processo de impressão que é tradicionalmente mecanizado.
<b>Mídia indígena (ou mídias indígenas)</b>	Ver “mídia local ou comunitária”
<b>Mídia local ou comunitária (ou mídias locais ou comunitárias)</b> Em inglês: <i>Indigenous or community media</i>	Qualquer forma de mídia criada e controlada por uma comunidade – seja esta uma comunidade geográfica ou formada por uma identidade ou um interesse de mídia. As mídias comunitárias se diferenciam das <i>mídias privadas</i> (comerciais), das <i>mídias estatais</i> e das <i>mídias de utilidade pública</i> , e cada vez mais têm sido reconhecidas como um elemento vital de um sistema de mídia forte e democrático.
<b>Mídia majoritária (ou mídias majoritárias)</b> Em inglês: <i>mainstream media</i>	Mídia disseminada pelos canais mais amplos de distribuição, que representa aquilo que a maioria dos consumidores da mídia está sujeita a encontrar. A expressão também se refere à mídia que geralmente reflete as correntes prevalentes de pensamento, influência ou atividade.
<b>Mídia visual (ou mídias visuais)</b> Em inglês: <i>visual media</i>	Mídia que depende de imagens para comunicar significados (por exemplo, televisão, filmes, internet etc.).



<b>Mito</b> Em inglês: <i>myth</i>	Os mitos representam sistemas implícitos de crenças que expressam medos, desejos e aspirações de uma cultura, a exemplo do mito da “jornada heroica”. Nessas histórias, o herói – sem saber qual será seu destino – é chamado a embarcar em uma importante missão. O herói normalmente passa por uma série de estágios como parte dessa jornada, incluindo seu “surgimento” ou início; o momento em que toma consciência de seu “chamado” ou destino; o envolvimento romântico; o encontro com seus opositores; o aconselhamento de um sábio mais velho; e, finalmente, o retorno para casa.
<b>Modelo de análise da AMI</b> Em inglês: <i>MIL analysis model</i>	Modelo que descreve os principais parâmetros da avaliação da AMI relacionados à alfabetização, às competências e ao ambiente favorável.
<b>Modelo de disposição do país para AMI</b> Em inglês: <i>MIL country readiness model</i>	Método proposto pelo Marco de Avaliação Global da AMI, para avaliar a disposição de um país para o planejamento e a implementação de iniciativas relacionadas à AMI. Inclui cinco categorias de iniciativas que são importantes para criar um ambiente que possibilite a AMI, além de três níveis de disposição do país. <b>Ver também “disposição do país para a AMI” e “perfil da disposição do país para a AMI”</b>
<b>Modelo de medida de múltiplos traços latentes</b> Em inglês: <i>multiple latent trait measurement model</i>	Modelo utilizado para mensurar múltiplas habilidades. Por exemplo, para responder a um item corretamente, o aluno não somente precisa conhecer a adição, mas também a subtração.
<b>Modelo de medida de traço latente</b> Em inglês: <i>latent trait measurement model</i>	Premissa de que as habilidades não podem ser observadas diretamente – ao contrário de altura e comprimento, por exemplo; pode-se medi-las somente com base nas respostas fornecidas a itens específicos de um teste.
<b>Multimídia</b> Em inglês: <i>multimedia</i>	Uso combinado de diversas mídias, especialmente para os propósitos de educação ou entretenimento. Também pode significar a integração de texto, som e vídeo, de maneira completa ou parcial, em formato digital.
<b>Múltiplos atores</b>	Ver “união de múltiplos atores”
<b>Múltiplas partes interessadas</b>	Ver “união de múltiplos atores”
<b>N</b>	
<b>Narrativa</b> Em inglês: <i>narrative</i>	Relato de uma história ou roteiro, por meio de uma sequência de eventos. No caso de um texto de mídia, corresponde à sequência coerente de eventos no tempo e no espaço.
<b>Nível de competência</b>	Ver “grau de competência”
<b>Notícia</b> Em inglês: <i>news</i>	Comunicação de informações sobre os eventos atuais por meio impresso, por radiodifusão, por internet ou até “boca a boca”, a terceiros ou ao público em massa.
<b>O</b>	
<b>Online</b> Em inglês: <i>online</i>	Estar conectado à internet ou a uma rede de computadores.
<b>P</b>	
<b>Partes interessadas múltiplas</b>	Ver “união de múltiplos atores”
<b>Participação (cívica)</b> Em inglês: <i>participation (civic)</i>	A participação está no centro da <i>democracia</i> e seu principal objetivo consiste em garantir que cada indivíduo seja capaz de assumir seu lugar na sociedade e contribuir para seu desenvolvimento. Trata-se de um importante elemento do processo democrático, é vital para os processos decisórios e é considerada um pilar central dos direitos humanos básicos.
<b>Pensamento crítico</b> Em inglês: <i>critical thinking</i>	Capacidade de examinar e analisar informações e ideias, com senso crítico, de modo a entender e avaliar seus valores e pressupostos, em vez de aceitar acríticamente e passivamente as afirmações e as informações. <b>Ver também “pensamento reflexivo”</b>
<b>Pensamento reflexivo</b> Em inglês: <i>reflective thinking</i>	Habilidade de pensar sobre o que uma pessoa está fazendo, ir além da mentalidade que considera tudo como certo e, dessa forma, realizar novas descobertas. <b>Ver também “pensamento crítico”</b>

<b>Perfil da disposição do país para a AMI</b> Em inglês: <i>MIL country readiness profile</i>	Conjunto de indicadores qualitativos e quantitativos utilizado para mensurar a disposição de um país para a AMI. Cinco categorias das iniciativas foram identificadas como importantes para criar um ambiente favorável à AMI em âmbito nacional: curso em AMI; políticas da AMI; fornecimento da AMI; acesso e uso da AMI; e sociedade civil. Ver também “disposição do país para a AMI” e “modelo de disposição do país para a AMI”
<b>Pluralismo (da mídia)</b> Em inglês: <i>pluralism (media)</i>	É caracterizado por uma série de canais de mídia, tanto em termos de <i>propriedade</i> (privados, públicos e comunitários) quanto de <i>tipos</i> de mídias (impressas, rádio, televisão e internet). De maneira mais ampla, o pluralismo na sociedade é caracterizado por uma situação na qual os membros de diversos grupos étnicos, raciais, religiosos ou sociais mantêm uma participação autônoma no desenvolvimento de sua cultura tradicional ou de interesses especiais dentro dos limites de uma civilização.
<b>Podcast</b>	Ver “arquivo de áudio digital”
<b>Porta-voz</b> Em inglês: <i>gatekeeper</i>	Termo genérico aplicado a qualquer pessoa que tem a função de filtrar ideias e informações para sua publicação ou transmissão – o processo decisório interno de liberar ou reter informações das mídias para as massas. A prática de ser porta-voz ( <i>gatekeeping</i> ) ocorre em todos os níveis da hierarquia das mídias – desde o repórter, ao decidir quais fontes incluir em uma história, até o editor, ao decidir as histórias que irá publicar.
<b>Produção</b> Em inglês: <i>production</i>	Processo de reunir os conteúdos de mídia para que se obtenha um produto finalizado de mídia. Também pode se referir ao processo de criar textos de mídia, bem como às pessoas envolvidas nesse processo.
<b>Profissional do conhecimento</b> Em inglês: <i>knowledge worker</i>	Pessoa que desenvolve, produz, aplica e vive do seu conhecimento, e cujo capital principal é o seu próprio conhecimento.
<b>Programa</b> Em inglês: <i>programme</i>	Outro termo para <i>software</i> , aplicativo e pacote, como, por exemplo, o <i>Microsoft Word</i> ou o <i>Adobe Photoshop</i> . Conjunto de instruções carregadas em um computador que permite a execução de funções específicas, como processamento de texto, planilhas, apresentações, banco de dados e edição de imagens. Ver também “aplicativo” e “software”
<b>Propaganda</b> Em inglês: <i>propaganda</i>	Forma de comunicação que visa a influenciar a atitude de uma comunidade e direcioná-la em favor de alguma causa ou posição. Em inglês, o termo <i>propaganda</i> é mais utilizado com a conotação de “manipulação do público” do que puramente <i>publicidade</i> . Ver também “anúncio de utilidade pública” e “publicidade”
<b>Prova CAT</b>	Ver “teste adaptativo informatizado (teste CAT)”
<b>Prova CFT</b>	Ver “teste fixo informatizado (teste CFT)”
<b>Prova PP</b>	Ver “teste com lápis e papel (PP)”
<b>Publicidade</b> Em inglês: <i>advertising</i>	Conjunto de práticas e técnicas que atraem a atenção dos consumidores para produtos ou serviços, com o propósito de persuadi-los a comprar o produto ou o serviço anunciado. Ver também “anúncio de utilidade pública” e “propaganda”
<b>Público</b> Em inglês: <i>audience</i>	Grupo de consumidores para o qual um texto de mídia foi construído, bem como qualquer outra pessoa exposta a esse texto. Ver também “interesse público” e “público-alvo”
<b>Público-alvo</b> Em inglês: <i>target audience</i>	Grupo de pessoas para o qual um texto de mídia se direciona especificamente, por conta de um conjunto de características compartilhadas, como idade, gênero, profissão, classe etc. Ver também “interesse público” e “público”
<b>R</b>	
<b>Racismo</b> Em inglês: <i>racism</i>	Crença de que os fatores genéticos que constituem a raça são um determinante primário das características e das capacidades humanas, e de que as diferenças raciais produzem uma superioridade inerente de uma raça específica.
<b>Rádio</b> Em inglês: <i>radio</i>	Comunicação de sinais audíveis decodificados em ondas eletromagnéticas – transmissão de programas para o público por radiodifusão.
<b>Reflexão</b>	Ver “pensamento reflexivo”
<b>Regulação (da mídia)</b> Em inglês: <i>regulation (media)</i>	Refere-se às tentativas de controlar ou afetar o comportamento das organizações de mídia e dos atores de mídia, pelo desenvolvimento e pela validação de leis e códigos de comportamento.

<b>Rede</b> Em inglês: <i>network</i>	Computadores conectados entre si, por fio ou sem fio. Esses computadores conectados podem estar em uma sala de aula, em um edifício comercial ou em diferentes partes do mundo.
<b>Rede mundial de computadores</b>	Ver “ <i>World Wild Web (www)</i> ”
<b>Redes sociais</b> Em inglês: <i>social networking</i>	Conexões <i>online</i> de pessoas em redes, em torno de um interesse ou uma atividade comum. A atividade das redes sociais inclui a publicação de perfis pelos quais as pessoas fornecem informações sobre elas mesmas. O Facebook é um exemplo de uma rede social popular.
<b>Roteiro de imagens</b> Em inglês: <i>storyboard</i>	Representação imagética de uma sequência fílmica, frequentemente apresentada como uma série de desenhos semelhantes aos das histórias em quadrinhos. É parte da preparação de um diretor para uma filmagem.
<b>Recurso tecnológico (ou recursos tecnológicos)</b> Em inglês: <i>technology resources</i>	Informação digital, <i>hardware</i> e <i>software</i> digitais.
<b>Responsabilidade cívica</b> Em inglês: <i>civic responsibility</i>	Na teoria do contrato social, o <i>status</i> da cidadania implica tanto direitos quanto responsabilidades.
<b>S</b>	
<b>Sexismo</b> Em inglês: <i>sexism</i>	Preconceito ou discriminação com base no gênero, especialmente a discriminação contra as mulheres – comportamentos, condições ou atitudes que promovem estereótipos de papéis sociais com base no gênero.
<b>Simbolismo</b> Em inglês: <i>symbolism</i>	Uso de símbolos, incluindo imagens, conceitos e arquétipos que representam aspectos da realidade (por exemplo, “vaqueiros malvados” usam chapéus pretos e “vaqueiros bonzinhos” usam chapéus brancos).
<b>Site</b> Em inglês: <i>website</i>	Conjunto de páginas da internet, imagens e dados com um localizador padrão de fontes ( <i>Uniform Resource Locator</i> – URL). Ver também “ <i>internet</i> ” e “ <i>World Wide Web (www)</i> ”
<b>Sociedade da aprendizagem</b> Em inglês: <i>learning society</i>	Sociedade que envolve a ideia de que todos devem manter a aprendizagem ao longo da vida.
<b>Sociedade do conhecimento (ou sociedades do conhecimento)</b> Em inglês: <i>knowledge societies</i>	Sociedade que promove sua diversidade e que se beneficia de suas várias formas de conhecimento, desde a sabedoria autóctone local até o conhecimento técnico e científico de alto nível. Este conceito enfatiza que o conhecimento não é produzido somente em laboratórios científicos, mas também está representado na experiência acumulada da humanidade em todas as nações. Para se planejar a participação das gerações futuras na sociedade do conhecimento digital, é necessário que as pessoas de todas as sociedades, incluindo as sociedades de tradição oral e fundamentadas em textos, tenham a oportunidade de receber treinamento em AMI.
<b>Software</b> Em inglês: <i>software</i>	Programas e dados que fornecem instruções a um computador para manipular dados ou realizar operações de diversos tipos. Os exemplos vão desde programas de escritório, que geram e manipulam dados, a programas que controlam a criação e a edição de imagens. Ver também “ <i>aplicativo</i> ” e “ <i>programa</i> ”
<b>T</b>	
<b>Tecnologia</b> Em inglês: <i>technology</i>	Equipamentos ( <i>hardware</i> ) utilizados para criar e se comunicar com as mídias (por exemplo, rádios, computadores, telefones, satélites, máquinas de impressão etc.). Com frequência, é usado como termo alternativo a “TIC”, embora “tecnologia” possa significar quase qualquer tipo de ferramenta ou conhecimento aplicado. Por exemplo, lápis, caneta, papel, quadro-negro e quadro de apresentação são todos tipos de tecnologia de escrita.
<b>Tecnologias de informação e comunicação (TIC)</b> Em inglês: <i>Information and Communication Technologies (ICT)</i>	São todos os meios técnicos utilizados para lidar com informações e facilitar as comunicações, incluindo os equipamentos de computadores e redes, bem como os programas necessários. Em outras palavras, as TIC consistem em tecnologias de informação, juntamente com a telefonia, as mídias de transmissão e todos os tipos de processamento e transmissão de áudio e vídeo. Elas enfatizam o papel das comunicações (linhas de telefone e sinais sem fio) na moderna tecnologia de informação.
<b>Televisão</b> Em inglês: <i>television</i>	Transmissão de imagens dinâmicas ou às vezes estáticas, geralmente acompanhadas por som, por meio de sinais elétricos ou eletromagnéticos; os conteúdos visuais e de áudio presentes nesses sinais; e as organizações que produzem e transmitem os programas de televisão.

<b>Teste adaptativo informatizado (teste CAT)</b> Em inglês: <i>Computer Adapted Testing (CAT)</i>	Método de aplicação de testes que calcula e adapta a escolha de itens ao nível de realização dos respondentes, conforme determinado pelas respostas anteriores, com o uso de um computador. O modelo CAT é muito diferente do teste com lápis e papel, porque pode selecionar itens com base nas respostas anteriores de cada indivíduo e pode registrar a forma pela qual cada respondente busca, armazena e recupera informações.
<b>Teste CAT</b>	Ver “teste adaptativo informatizado (teste CAT)”
<b>Teste CFT</b>	Ver “teste fixo informatizado (teste CFT)”
<b>Teste com lápis e papel (teste PP)</b> Em inglês: <i>Paper-Pencil Based Test (PP)</i>	Ferramenta de avaliação geral em que os respondentes precisam ler as perguntas e responder por escrito, em papel. Vários respondentes podem ser avaliados ao mesmo tempo ou em horários diferentes. Este método pode ser facilmente adaptado nos lugares em que não houver computadores disponíveis, ou onde a população-alvo não estiver familiarizada com as TIC.
<b>Teste fixo informatizado (teste CFT)</b> Em inglês: <i>Computerized Fixed Test (CFT)</i>	Versão digital do teste com lápis e papel, que facilita o processamento de dados e reduz a possibilidade de erro humano, por meio da compilação de um banco de dados dos resultados.
<b>Teste PP</b>	Ver “teste com lápis e papel (PP)”
<b>Texto</b> Em inglês: <i>text</i>	A expressão <i>texto de mídia</i> normalmente se refere aos resultados individuais da produção de mídia, tanto em áudio quanto em vídeo (por exemplo, um episódio de TV, um livro, uma edição de revista ou jornal, um anúncio etc.).
<b>Tipo [de mídia]</b> Em inglês: <i>genre</i>	Um <i>texto de mídia</i> normalmente se refere aos resultados individuais da produção de mídia, tanto em áudio quanto em vídeo (por exemplo, um episódio de TV, um livro, uma edição de revista ou jornal, um anúncio etc.).
<b>Trabalhador do conhecimento</b>	Ver “profissional do conhecimento”
<b>Treinamento de professor</b>	Ver “formação de professor”
<b>U</b>	
<b>União de múltiplos atores</b> Em inglês: <i>multi-stakeholderism</i>	Princípio aplicado na cooperação internacional, que convida diferentes partes interessadas a expressarem suas opiniões sobre um assunto específico. Geralmente, seis grupos de atores são envolvidos: <i>governos, organizações internacionais, organizações não governamentais (ONGs), setor privado/de negócios, comunidades técnicas e organizações acadêmicas.</i>
<b>URL</b>	Ver “internet”, “site” e “World Wide Web (www)”
<b>V</b>	
<b>Validade do conteúdo</b> Em inglês: <i>content validity</i>	Também conhecida como <i>validade lógica</i> , refere-se à extensão em que uma medida representa todas as facetas de algum construto social.
<b>Validade do construto</b> Em inglês: <i>construct validity</i>	Refere-se à validade das inferências que as observações ou as ferramentas de medição realmente representam ou medem no construto investigado. Os <i>construtos</i> são abstrações deliberadamente criadas pelos pesquisadores para conceituar a variável latente, que é a causa da pontuação de uma certa medição (embora não diretamente observável). A validação do construto é essencial para a validação geral percebida do teste.
<b>Valor da notícia (ou valores de notícias)</b> Em inglês: <i>news values</i>	Às vezes chamado de <i>critério da notícia</i> , o valor da notícia determina o destaque que uma reportagem recebe em um veículo de mídia, bem como a atenção que lhe é dada pelo público. Alguns dos mais importantes valores incluem o quão frequente, inesperado, personalizado, significativo ou conflituoso é um conteúdo de notícias.
<b>W</b>	
<b>Web 2.0</b> Em inglês: <i>Web 2.0</i>	São aplicativos que facilitam a interatividade e permitem que os usuários criem seus próprios programas. Os aplicativos de <i>Web 2.0</i> enfatizam a importância da colaboração e do compartilhamento.
<b>Wiki</b> Em inglês: <i>wiki</i>	<i>Site</i> da internet normalmente mantido por mais de uma pessoa, no qual os usuários colaboram na geração do conteúdo. Os <i>sites wiki</i> frequentemente têm páginas múltiplas e interligadas, e conteúdos que incluem comentários, descrições de fatos, documentos etc. Uma <i>wiki</i> difere de um <i>blog</i> , pois seu conteúdo geralmente é atualizado por vários usuários, e porque pode ter uma grande variedade de materiais carregados nela.

<b>World wide web (www)</b> Em inglês: World Wide Web (www)	Serviço que opera pela internet, permitindo que enormes volumes de conteúdos estejam disponíveis pela execução de três funções centrais: o <i>formato de publicação</i> HTML (cuja tradução é “linguagem de marcação de hipertexto”); um <i>endereço para cada conjunto de informações</i> (também conhecido como “localizador padrão de fontes”, ou URL); e um <i>meio de transferência de informações</i> , pelo protocolo de transferência de hipertexto (HTTP).  Ver também “bloqueio”, “internet” e “site”
--	---

## Termos em inglês

		A
Advertising	publicidade	
Application	aplicativo	
Archetype	arquétipo	
Assessment for learning	avaliação para a aprendizagem	
Attitude	atitude	
Audience	público	
Auditory learning	aprendizagem auditiva	
		B
<i>Blocking</i>	bloqueio	
<i>Blog</i>	<i>blog</i>	
		C
<i>Capacity-building</i>	desenvolvimento da capacidade	
<i>Citizenship (active)</i>	cidadania (ativa)	
<i>Citizen journalism</i>	jornalismo cidadão	
<i>Civic responsibility</i>	responsabilidade cívica	
<i>Code of ethics / code of practice / diversity code</i>	código de ética / código de prática / código de diversidade	
<i>Communication</i>	comunicação	
<i>Competency</i>	competência	
<i>Competency level</i>	grau de competência	
<i>Computer Adaptive Testing (CAT)</i>	teste adaptativo informatizado (teste CAT)	
<i>Composite indicator</i>	indicador composto	
<i>Computerized Fixed Test (CFT)</i>	teste fixo informatizado (teste CFT)	
<i>Construct validity</i>	validade do construto	
<i>Content validity</i>	validade do conteúdo	
<i>Context</i>	contexto	
<i>Contextual analysis</i>	análise de contexto	
<i>Convention</i>	convenção	
<i>Convergence</i>	convergência	
<i>Copyright</i>	direitos autorais	
<i>Course</i>	curso	
<i>Core indicator</i>	indicador central	
<i>Critical thinking</i>	pensamento crítico	
<i>Culture</i>	cultura	
<i>Curriculum</i>	currículo	

D	
<i>Democracy</i>	democracia
<i>Digital citizenship</i>	cidadania digital
<i>Digital literacy</i>	alfabetização digital
<i>Discourse</i>	discurso
<i>Diversity</i>	diversidade
E	
<i>Editor</i>	editor
<i>Editorial independence</i>	independência editorial
<i>Equality</i>	igualdade
F	
<i>Film</i>	filme
<i>Formative assessment</i>	<b>ver <i>assessment for learning</i></b>
<i>Freedom of expression</i>	liberdade de expressão
<i>Freedom of information</i>	liberdade de informação
<i>Freedom of speech</i>	liberdade de discurso
<i>Freedom of the press</i>	liberdade de imprensa
G	
<i>Gatekeeper</i>	porta-voz
<i>Genre</i>	tipo [de mídia]
<i>Global village</i>	aldeia global
<i>Good governance</i>	boa governança
<i>Governance</i>	governança
H	
<i>Hate speech</i>	discurso de ódio
<i>Human rights</i>	direitos humanos
I	
<i>Ideology</i>	ideologia
<i>Information and Communication Technologies (ICT)</i>	tecnologias de informação e comunicação (TIC)
<i>Image</i>	imagem
<i>Indigenous or community media</i>	mídia local ou comunitária
<i>Information</i>	informação
<i>Information sources</i>	fontes de informação
<i>Information literacy</i>	alfabetização informacional
<i>Internet</i>	internet
<i>Indicator</i>	indicador
J	
<i>Journalism</i>	jornalismo
<i>Kinaesthetic learning</i>	aprendizagem cinestésica
<i>Knowledge</i>	conhecimento
<i>Knowledge worker</i>	profissional do conhecimento
<i>Knowledge societies</i>	sociedade do conhecimento
<i>Latent trait measurement model</i>	modelo de medida de trato latente
<i>Learner-centred</i>	aluno como centro

<i>Library skills</i>	habilidades no uso de bibliotecas
<i>Learning society</i>	sociedade da aprendizagem
<i>Lifelong learning</i>	aprendizagem ao longo da vida
<b>M</b>	
<i>Mainstream media</i>	mídia majoritária
<i>Marketing</i>	<i>marketing</i>
<i>Mass media</i>	meios de comunicação de massa
<i>Media</i>	mídia
<i>Media content</i>	conteúdo midiático
<i>Media and Information Literacy (MIL)</i>	alfabetização midiática e informacional (AMI)
<i>MIL Country Readiness</i>	disposição do país para a AMI
<i>MIL Country Readiness Model</i>	modelo de disposição do país para a AMI
<i>MIL competencies</i>	competências em AMI
<i>MIL Country Readiness Profile</i>	perfil da disposição do país para a AMI
<i>MIL Analysis Model</i>	modelo de análise da AMI
<i>Media languages</i>	linguagens midiáticas
<i>Media literacy</i>	alfabetização midiática
<i>Merchandising</i>	<i>merchandising</i>
<i>Message</i>	mensagem
<i>Mixed delivery methodology</i>	metodologia de entrega mista
<i>Multiple latent trait measurement model</i>	modelo de medida de múltiplos traços latentes
<i>Multimedia</i>	multimídia
<i>Multi-stakeholderism</i>	união de múltiplos atores
<i>Myth</i>	mito
<b>N</b>	
<i>Narrative</i>	narrativa
<i>National assessment</i>	avaliação nacional
<i>Network</i>	rede
<i>News</i>	notícia
<i>News media</i>	mídia de notícias
<i>Newspaper</i>	jornal
<i>News values</i>	valor da notícia
<b>O</b>	
<i>Online</i>	<i>online</i>
<b>P</b>	
<i>Paper-Pencil Based Test (PP)</i>	teste com lápis e papel
<i>Participation (civic)</i>	participação (cívica)
<i>Professional learning</i>	aprendizagem profissional
<i>Programme</i>	programa
<i>Pluralism (media)</i>	pluralismo (da mídia)
<i>Podcasts</i>	arquivo de áudio digital
<i>Poor governance</i>	governança fraca
<i>Popular culture</i>	cultura popular
<i>Press</i>	imprensa

<i>Press freedom</i>	ver <i>freedom of the press</i>
<i>Print media</i>	mídia impressa
<i>Production</i>	produção
<i>Public domain</i>	domínio público
<i>Public interest</i>	interesse público
<i>Public service media</i>	mídia de utilidade pública
<i>Public service ad</i>	anúncio de utilidade pública
<i>Public sphere</i>	esfera pública
<b>R</b>	
<i>Racism</i>	racismo
<i>Radio</i>	rádio
<i>Reflective thinking</i>	pensamento reflexivo
<i>Regulation (media)</i>	regulação (da mídia)
<b>S</b>	
<i>Self-regulation</i>	autorregulação
<i>Sexism</i>	sexismo
<i>Skill</i>	habilidade
<i>Social networking</i>	redes sociais
<i>Software</i>	software
<i>Stereotype</i>	estereótipo
<i>Storyboard</i>	roteiro de imagens
<i>Student-centred</i>	centrado no aluno
<i>Symbolism</i>	simbolismo
<b>T</b>	
<i>Target audience</i>	público-alvo
<i>Teacher education</i>	formação de professor
<i>Technology</i>	tecnologia
<i>Technology resources</i>	recursos tecnológicos
<i>Television</i>	televisão
<i>Text</i>	texto
<i>Tier</i>	grau
<i>Tool</i>	ferramenta
<b>U</b>	
<i>User-generated content (UGC)</i>	conteúdo criado pelo usuário
<i>Visual learning</i>	aprendizagem visual
<i>Visual media</i>	mídia visual
<b>W</b>	
<i>Weak governance</i>	governança fraca
<i>Web content</i>	conteúdo da internet
<i>Web 2.0</i>	web 2.0
<i>Website</i>	site
<i>Wiki</i>	wiki
<i>World Wide Web</i>	world wide web





- <sup>1</sup> UNESCO. *Institute of Statistics. Online glossary*. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Pages/Glossary.aspx>>. Acesso em: 17 abr.2013.
- <sup>2</sup> Para a preparação do Marco de Avaliação da AMI, vários termos alternativos foram revisados. As sugestões para nomes alternativos estão no Anexo A. A principal preocupação foi evitar uma combinação mecânica dos conceitos, particularmente, *alfabetização midiática* e *alfabetização informacional*. A UNESCO decidiu usar o termo AMI, pois ele reúne informação, mídia, TIC e aspectos digitais em apenas um conceito holístico.
- <sup>3</sup> UNESCO Information for All Programme (IFAP). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/>>.
- <sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/intergovernmental-programmes/ipdc/>>.
- <sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/flagship-project-activities/unesco-and-wsis/homepage/>>.
- <sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.un.org/en/ecosoc/about/mdg.shtml>>.
- <sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>>.
- <sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/access-to-conhecimento/linguistic-diversity-and-multilingualism-on-internet/normative-instruments/recommendation/>>.
- <sup>9</sup> Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=17721&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=17721&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.
- <sup>10</sup> Disponível em: <[http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=31038&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.
- <sup>11</sup> Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In\\_Focus/Moscow\\_Declaration\\_on\\_MIL\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/Moscow_Declaration_on_MIL_eng.pdf)>.
- <sup>12</sup> Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>.
- <sup>13</sup> Disponível em: <[http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=20891&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=20891&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)>.
- <sup>14</sup> Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/MEDIA_E.PDF)>.
- <sup>15</sup> Consulte o Capítulo 2. Grau 1: Questionário de histórico sobre os dados contextuais nacionais, instituições de formação de professores, professores individuais. Grau 2 – avaliação de cada competência em AMI entre os professores, que aplica amostragem aleatória estratificada da população de professores para ilustrar o desempenho de todo o sistema.
- <sup>16</sup> Professores selecionados por meio da aplicação de um método de amostragem aleatória estratificada.
- <sup>17</sup> Os três componentes de competências foram resumidos, e aqui, apenas palavras-chave são utilizadas. Os detalhes do padrão de competências em AMI, incluindo os três componentes de competências, são descritos posteriormente no Capítulo 2.

- <sup>18</sup> A UNESCO desenvolverá em breve um instrumento de avaliação das competências em AMI dos professores em serviço e em formação.
- <sup>19</sup> É importante observar que o Marco de Avaliação da AMI da UNESCO foi desenvolvido para avaliar as competências em AMI de cada indivíduo, mas com uma atenção especial dedicada aos professores em serviço e em formação do segundo nível da educação secundária (ensino médio) e da educação superior em instituições de formação de professores. A Matriz de Competências da AMI é uma ferramenta genérica, que também pode ser usada para desenvolver ferramentas de avaliação de outros grupos sociais. A UNESCO fornecerá um instrumento especial para a avaliação das competências em AMI dos professores em serviço e em formação.
- <sup>20</sup> Os critérios de desempenho são descrições de orientações ou características utilizadas para avaliar o nível exigido de um desempenho, um produto ou uma resposta. Os critérios de desempenho também são utilizados para desenvolver e oferecer instruções, além de avaliar a aprendizagem.
- <sup>21</sup> Existem três níveis principais de proficiência: básico, intermediário e avançado.
- <sup>22</sup> Componente 1 – acesso como palavra-chave no Quadro 4.
- <sup>23</sup> Componente 2 – avaliação no Quadro 4.
- <sup>24</sup> Componente 3 – criação no Quadro 4.
- <sup>25</sup> WORLD BANK. *Implementing National Assessment of Educational Achievement*. Washington DC: The World Bank, 2012. Disponível em: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22301663~menuPK:5495844~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386~isCURL:Y,00.html>>.
- <sup>26</sup> Disponível em: <[http://unstats.un.org/unsd/hhsurveys/pdf/Household\\_surveys.pdf](http://unstats.un.org/unsd/hhsurveys/pdf/Household_surveys.pdf)>.
- <sup>27</sup> RASCH Analysis. Disponível em: <<http://www.rasch-analysis.com/rasch-analysis.htm>>. Acesso em: 14 out. 2013.
- <sup>28</sup> A série do Banco Mundial sobre a avaliação nacional de realizações educacionais é outra fonte indicada para esse exercício.
- <sup>29</sup> Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>>.
- <sup>30</sup> Disponível em: <[worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22930156~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html](http://worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:22930156~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html)>.
- <sup>31</sup> Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>>.
- <sup>32</sup> Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>>.





Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

## Representação no Brasil



O Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) da UNESCO é uma ferramenta prática desenvolvida pela Organização para auxiliar seus Estados-membros na verificação dos investimentos em um ambiente propício de AMI, necessários para apoiar o desenvolvimento e as competências da AMI de seus cidadãos, em especial de professores em serviço e em formação, de modo a permitir que eles participem das sociedades do conhecimento globais.

Este Marco de Avaliação Global da AMI fornece uma base conceitual e teórica da AMI, e apresenta a análise e a metodologia para se realizar a avaliação da maturidade do país e de suas competências de AMI em âmbito nacional, além de incluir etapas práticas para sua adaptação nacional.

O Marco de Avaliação Global da AMI: Disposição e Competências do País foi elaborado pelo Setor de Comunicação e Informação da UNESCO, com a colaboração do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS) e o apoio do *Japanese Funds-in-Trust*.



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura

**cetic.br**

Centro Regional de Estudos  
para o Desenvolvimento da  
Sociedade da Informação  
sob os auspícios da UNESCO

**nic.br**

Núcleo de Informação  
e Coordenação do  
Ponto BR

**cgi.br**

Comitê Gestor da  
Internet no Brasil



978-85-7652-215-7