

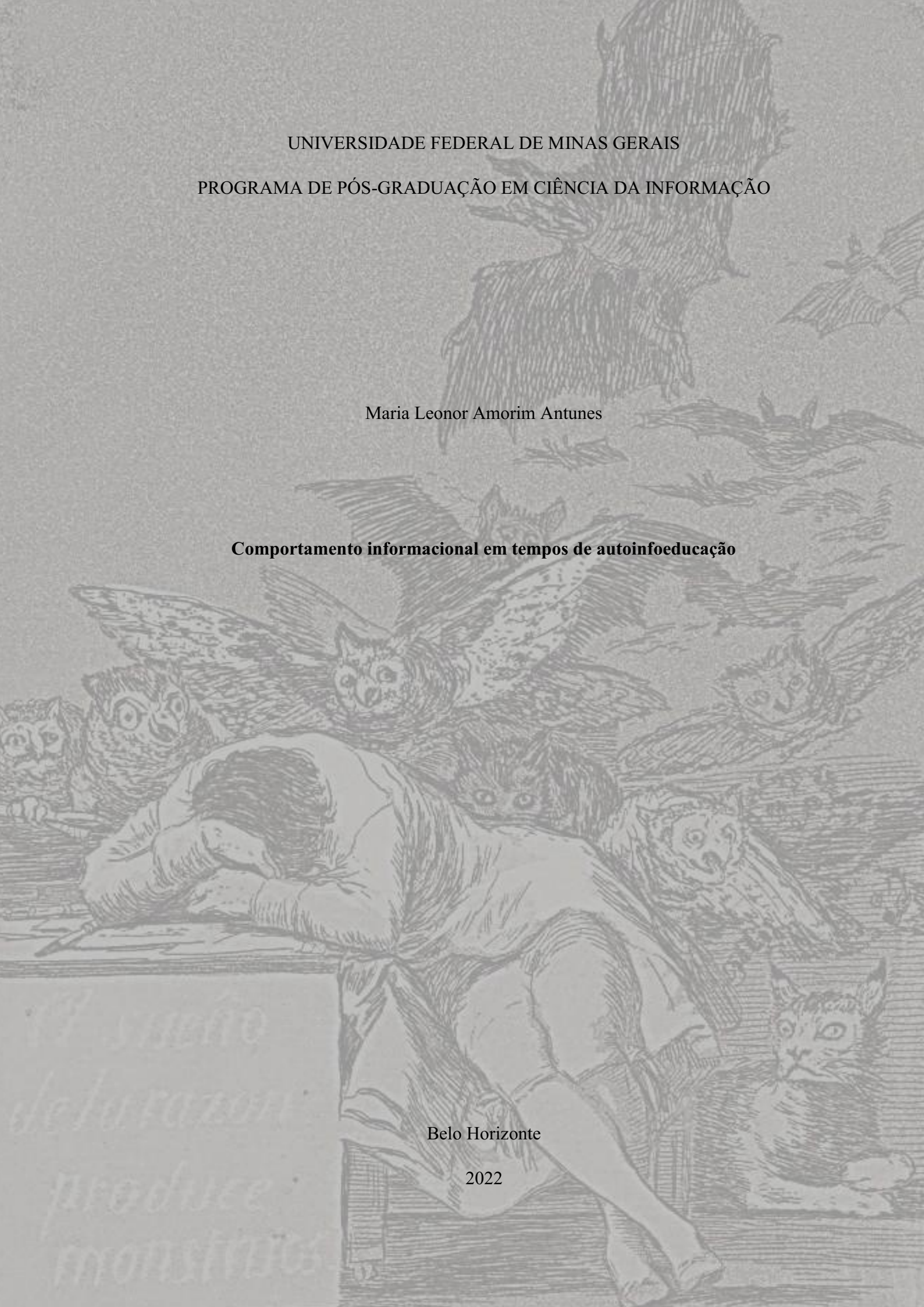
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

Maria Leonor Amorim Antunes

Comportamento informacional em tempos de autoinfoeducação

Belo Horizonte

2022



Maria Leonor Amorim Antunes

Comportamento informacional em tempos de autoinfoeducação

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais para a obtenção do título de doutora em Ciência da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Paixão Anastácio de Paula

Coorientadora: Dr.^a Eliane Pawlovsky de Oliveira Araújo.

Belo Horizonte

2022

A636c

Antunes, Maria Leonor Amorim.

Comportamento informacional em tempos de autoinfoeducação [recurso eletrônico]
/ Maria Leonor Amorim Antunes. - 2022.
1 recurso online (333 f. : il., color.) : pdf.

Orientador: Claudio Paixão Anastácio de Paula.

Coorientadora: Eliane Pawlovsky de Oliveira Araújo

Tese (doutorado)– Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da
Informação.

Referências: f. 309-330.

Apêndice: f. 331-333.

Exigência do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Ciência da informação – Teses. Competência em informação - Teses. 3.
Bibliotecas escolares – Teses. 4. Comportamento informacional – Teses. 5. Currículos -
Teses. I. Paula, Claudio Paixão Anastácio de. III. Araújo, Eliane Pawlovsky de Oliveira.
IV. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. III. Título.

CDU: 027.8

Ficha catalográfica: Maianna Giselle de Paula - CRB6: 2642

Biblioteca Profª Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO
ATA DE DEFESA DE TESE

Às 14:00 horas do dia 04 de julho de 2022, por videoconferência na plataforma Webconf-RNP, realizou-se a sessão pública para a defesa da tese de MARIA LEONOR AMORIM ANTUNES. A presidência da sessão coube ao Prof. Claudio Paixão Anastácio de Paula, orientador. Inicialmente, o presidente fez a apresentação da Comissão Examinadora assim constituída: Profa. Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo - coorientadora (ECI/UFMG), Prof. Armando Manuel Barreiros Malheiro da Silva (Universidade do Porto), Profa. Heloisa Juncklaus Preis Moraes (UNISUL), Profa. Shirlei Resende Sales (FAE/UFMG), Profa. Ana Paula Meneses Alves (ECI/UFMG), Profa. Marília de Abreu Martins de Paiva (ECI/UFMG) e Prof. Claudio Paixão Anastácio de Paula - orientador (ECI/UFMG). Em seguida, a candidata fez a apresentação do trabalho que constitui sua tese de doutorado, intitulada: "*Comportamento informacional em tempos de autoinfoeducação*". Seguiu-se a arguição pelos examinadores e logo após, a Comissão reuniu-se, sem a presença da candidata e do público e decidiu considerar aprovada a tese de doutorado, com correções obrigatórias. Os orientadores se comprometem a fazer constar na versão final todas as correções apontadas pela banca. O resultado final foi comunicado publicamente a candidata pelo presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o presidente encerrou a sessão e lavrou a presente ata que, depois de lida, se aprovada, será assinada pela Comissão Examinadora.

Belo Horizonte, 04 de julho de 2022.

Assinatura dos membros da banca examinadora:



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Paixão Anastacio de Paula, Professor do Magistério Superior**, em 16/07/2022, às 11:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Juncklaus Preis Moraes, Usuário Externo**, em 25/07/2022, às 18:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Shirlei Rezende Sales, Professora do Magistério Superior**, em 26/07/2022, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cintia Aparecida Chagas, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 27/07/2022, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Paula Meneses Alves, Professora do Magistério Superior**, em 29/07/2022, às 14:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marilia de Abreu Martins de Paiva, Professora do Magistério Superior**, em 04/08/2022, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Pawlowski de Oliveira Araujo, Membro**, em 08/08/2022, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/Sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1560622** e o código CRC **A01C5C05**.

Dedico este trabalho aos bibliotecários e aos professores da educação pública brasileira. Três professoras em especial: à minha mãe Isa, à Madrinha Isa e à Anderleia Paula da Silva, mulheres fortes, professoras aguerridas.

Dedico ainda a todos aqueles que, como eu, não desistem de acreditar na Educação.

AGRADECIMENTOS

É bem capaz que os regalos e as agruras de se conviver com uma doutoranda se assemelhem aos de se escrever uma tese. Assim sendo, expresso a vocês, meu reconhecimento e minha profunda gratidão.

ε Primeiramente Deus Pai, Filho, Espírito Santo e Nossa Senhora Aparecida, por me ampararem na minha trajetória, pois "tudo posso naquele que me fortalece" (Filipenses 4:13)!

ε Minha família amada, que caminhou junto a mim nesta jornada:

- Minha mãe Isa Amorim, por me dar a vida e me ensinar a levá-la com fé, propósito, valentia e generosidade. Você foi e é excepcional, mãe! Mesmo finalizando um doutorado, não me vem uma elocução capaz de enunciar tanto amor e gratidão. E na falta das palavras, a gente apenas sente! Também agradeço minha segunda mãe, vó Stá. Quanta riqueza, quanta saudade, quanto amor!

- Meu irmão Pedro César, por todo amor, apoio, união, companheirismo, pela enorme amizade e por todos os préstimos, "pitacos" e contribuições, na vida e nesta tese. Todos os dias eu penso no quanto valeu a pena despencar do galho, perder meus brinquedos e o posto de filha única, mano querido! Amo você!

- Meus tios amados, João (in memoriam) e Mizinha, por sempre estarem comigo e torcerem por mim, sempre com palavras de luz nos meus momentos obscuros. Tia, quão fundamental você é para mim! Muito obrigada por valorizar meus sonhos, por ser minha amiga, meu exemplo de força e equilíbrio nesta vida que nos põe à prova a cada hora. Como é bom tê-la em minha vida e como foi maravilhoso ter o tio João! Vocês dois estão gravados em mim e eu os levarei vida a fora, nas minhas escolhas e posturas.

- Meu pai Abílio, por toda satisfação e entusiasmo com que acompanhou esta minha trajetória. De quem eu via ler enciclopédias e artigos científicos como literatura recreativa e tem o hobby de resolver equações matemáticas, ouvi diversas vezes: "Filha, seja narradora e não torcedora da sua tese"! E que: "Não existe um fim das coisas, tudo é um continuum. A sua tese nunca ficará perfeita e esta é a graça do negócio". Sábias palavras, como muitas outras, do homem mais inteligente que eu já conheci.

- A Edna Maria dos Santos, anjo de luz que Deus colocou em minha vida, que sempre ora por mim e me ajuda a cuidar dos meus com muito amor e carinho!

- Minhas filhotas patudas, pelo apoio silencioso e pela companhia carinhosa durante as horas de estudo. Sou privilegiada por poder vivenciar o amor mais puro e leal que pode haver neste mundo. A alegria que minhas peludas transmitem foram (e são) os bálsamos para meus momentos difíceis.

ε Meus queridos velhos e novos amigos por compreenderem minhas ausências e arrelias.

ε O Ensino público e gratuito, em especial a PA R E S que me proporcionou subsídios para empreender, em dedicação exclusiva, a fase inicial desta pesquisa.

ε Meus colegas de trabalho da PROBEX, especialmente da DAFEX. Neste bonde eu cito Rick, Nat, May, Pris, Van, Lud, Eló, Nat, Vanessa de Almeida e o Gab. Que pessoas maravilhosas! Agradeço a generosidade de toda a equipe, mesmo com todo profissionalismo e excelência na condução dos processos de trabalho, para uma leveza e uma união que me traz muita alegria e enriquecimento pessoal.

ε Minha segunda casa, FCS, especialmente meu orientador Prof. Dr. Claudio Paixão Anastácio de Paula e orientadora Dra. Eliane Pawlowski de Oliveira Araújo. Agradeço o aprendizado e a parceria, por serem partes da execução desta pesquisa e do meu crescimento pessoal. Imagino que não deve ser fácil me orientar, mas, oba! Aqui estamos! Em especial, agradeço a Universidade do Porto e ao professor Dr. Armando Manuel de Barros Malheiro da Silva, por ter me acolhido como orientanda no Sanduiche e contribuir, não só com o meu trabalho, mas com a realização de um sonho antigo: vivenciar a terrinha da minha família!

ε Demais professores da Banca pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições que enriquecem o trabalho.

ε Minha terapeuta, Priscilla Carvalho Pereira, que brilhantemente tem me guiado na busca da paz, do equilíbrio e do autoconhecimento, além de me ajudar muito no processo de cura do adoecimento que as dificuldades do doutorado impingem ao discente.

ε Pessoas fantásticas, educadoras resolutas, que me acolheram e me escoltaram ao desbravar o universo das escolas públicas e das juventudes em situação de vulnerabilidade social. Cito Maria Helena, Shirley, Renata e em especial Anderleia Paula da Silva. Sou muito grata pela recepção e acolhida com as quais fui brindada, por todas

as pessoas que conheci através de vocês e pelos inúmeros aprendizados proporcionados. Como é bom saber que não estamos sós nas nossas intenções!

ε Agradeço ainda àqueles que contribuíram indiretamente para esta realização, a todos que, neste instante, a recordação não permite referir ou que não se pode nomear. Foram muitas influências nessa caminhada, muitas contribuições fortuitas, inconscientes, involuntárias... Afinal, cada ser, cada instauração, traz em si um somatório de pequenas partes, de muitos lados, de muitas gentes.

ε Finalmente, agradeço a mim mesma. Aqui estão colocados bons anos da minha vida, meu sonho e minha missão. Ainda que diante de muitos tropeços, tombos e contratempos, não esmoreci. E mesmo com as limitações e fragilidades que toda pesquisa está sujeita, o aprendizado obtido foi insubstituível, indelével e inenarrável. Fui valente 📖!

*



“Não espere por oportunidades extraordinárias. Agarre ocasiões comuns e as faça grande. Homens fracos esperam oportunidades. Homens fortes criam” (Grafito em uma pequena banca de comércio montada defronte ao portão de uma escola pública na periferia da cidade de Belo Horizonte).

RESUMO

Sociedade da informação e sociedade do conhecimento são epítetos da sociedade contemporânea. Julgando que os tempos líquidos da sociedade atual aproximam o sujeito da informação, sem que essa aproximação se traduza necessariamente em uma sociedade do conhecimento, esta tese se preocupa com o comportamento informacional de uma juventude em situação de vulnerabilidade social. Mais precisamente, sobre como a ampla oferta de informação digital pode contribuir com a educação brasileira – especialmente com a escola pública e sua biblioteca. Assim sendo, a presente pesquisa objetivou pensar substratos para fomentar o ciclo informacional, a valorização do conhecimento e a busca por informação; o que se reveste em uma proposta aqui denominada autoinfoeducação. De caráter apreciativo e interpretativo, a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e recorreu à pesquisa documental e bibliográfica, enquanto metodologia, para possibilitar a construção de uma narrativa contextual, sobre três pilares nos quais se concebe a autoinfoeducação: – a lógica das redes, a lógica adolescente e a ação das mentalidades. Entendendo que o maior desafio da educação básica contemporânea recai sobre o distanciamento entre este jovem e a escola; na falta de sentido que os jovens atribuem a ela – em partes por seu caráter analógico, em partes por não visualizarem na formação, correspondência à sua realidade no mundo, a solução pensada foi a proposição de um currículo de competência informacional a ser trabalhado na escola, pelo bibliotecário. As conclusões da pesquisa confluem para as questões da mentalidade, considerando que investir na sensibilização para a busca por informação (trabalhando as mentalidades) se faz deveras necessário, pois a sensibilidade, mediada pelo diálogo, tem um poder conscientizador sobre a existência de informações que, convenientemente trabalhadas, têm um potencial transformador da realidade.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Competência Informacional. Comportamento informacional. Currículos. Mentalidades.

ABSTRACT

Information society and knowledge society are common epithets for contemporary society. Judging that the liquid times of our current society bring the subject closer to information, without this approach necessarily translating into a knowledge society, this thesis is concerned with the informational behavior of a youth in a situation of social vulnerability. More precisely, about how the wide offer of digital information can contribute to Brazilian education – especially to its public school and its library. Therefore, the present research aimed to ponder substrates to promote the informational cycle, the appreciation of knowledge and the search for information; which is all covered in a proposal here called self-infoeducation. Out of an appreciative and interpretative character, the research developed has a qualitative nature and resorts to a documentary and bibliographic research, as a methodology, to enable the construction of a contextual narrative, on the three aforementioned pillars in which self-infoeducation is conceived: - the logic of networks , the logic of the adolescents, and the action of mentalities. This thesis understand that the greatest challenge of contemporary basic education lies in the distance between this youth and the school - in the lack of meaning that young people attribute to it; partly because of its analogical character, partly because they do not see in school, a correspondence to their reality in the world. Therefore, the solution thought was the proposition of an information literacy curriculum, to be worked on at school, by the librarian. The research findings indicate that investing in raising awareness on the search for information (working on mentalities) is really necessary, since sensitivity, mediated by dialogue, has an awareness-raising power about the existence of information that, when properly worked on, has a transforming potential of reality.

Keywords: School library. Information Literacy. Information behavior. Curricula. Mentalities

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Perfil socioeconômico das famílias em relação à escolaridade do filho.....	53
Figura 2. Raio-X da vida nas Favelas.....	55
Figura 3. Aquisição de equipamentos de informática para escolas estaduais de Minas Gerais.....	61
Figura 4. Internet por Domicílio 2019.....	83
Figura 5. Mentalidade Fixa x de Crescimento.....	116
Figura 6. Mapa Conceitual do imaginário.....	126
Figura 7. O brasileiro em distinções regionais.....	153
Figura 8. O brasileiro para Silvio Romero e Afonso Celso.....	153
Figura 9. O brasileiro para Manuel Bomfim e Gilberto Freyre.....	154
Figura 10 Síntese proposta por Furtado e Alcará (2015).....	220
Figura 11. Comportamento informacional na AIE.....	243
Figura 12. Comportamento informacional na AIE.....	243
Figura 13: O CBC.....	285
Figura 14 Escola: Uma corrida desigual.....	290
Figura 15. Pílulas do Conhecimento e Ciência para todos.....	292
Figura 16. O sono da razão.....	324

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. A causalidade na Motivação.....	108
Quadro 02. A Controlabilidade na Motivação	109
Quadro 03. A Estabilidade/Instabilidade na Motivação	109
Quadro 4. Modelos de Comportamento informacional	217
Quadro 5. Competência Infocomunicacional	240
Quadro 6. Iniciativas na Educação	263
Quadro 7. Ferramentas na Educação.....	263
Quadro 8. Tendências na Educação	264

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIE	Autoinfoeducação
BANI	<i>Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible</i>
BNC	Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CBC	Conteúdo Básico Comum
CBT	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNN	<i>Cable News Network</i>
CRB	Conselho Regional de Biblioteconomia
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIY	<i>Do It Yourself</i>
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GPS	<i>Global Position System</i>
HD	<i>Hard Drive</i>
HIP	<i>Heroic Imagination Project</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFLA	Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PERTS	<i>Project for Education Research that Scales</i>
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - e o
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento,
PPP	Plano Político Pedagógico

RFID	Identificação por radiofrequência
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SINE	Sistema Nacional de Emprego
TIC	Tecnologias da Informação e do Conhecimento
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VUCA	<i>Volatile, Uncertain, Complex e Ambiguous</i>

PREFÁCIO

A tese (não) realizada

*“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras, não consegui.
Tentei salvar os índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu”.*

(Darcy Ribeiro, 1922-1997)

De certo modo, embalada pelos dizeres de Ribeiro (1922-1997), nesta parte inicial faz-se um balanço particular do caminho percorrido. Apesar de pouco usual em trabalhos científicos, esta seção advém da necessidade de haver um espaço no qual se pudesse compartilhar outras partes integrantes de um doutoramento, que também determinam a condução do estudo e seu resultado final. Entre anseios, frustrações, paixões e ideologias, busca-se dar sentido às escolhas desta tese.

Adianta-se que o fator propulsor de todo o trabalho realizado foi a preocupação com a educação brasileira orientada a uma juventude pobre, em situação de vulnerabilidade social - mais precisamente, a autonomia do estudante deste perfil diante de seu próprio aprendizado. Isto pois, entende-se que no Brasil, a escola constitui um produto social desequilibradamente distribuído, cujas desigualdades estruturais são gritantes dentre as redes de ensino público e privado. Diante de um Estado, que por motivos diversos¹ parece pouco capaz de contribuir com a emancipação do sujeito e de um cenário no qual a informação (aqui tratada como matéria prima do desenvolvimento social) se coloca gradualmente acessível graças à internet, a solução pensada foi atuar nas determinantes sociais e culturais do sujeito; especificamente trabalhando a autonomia na busca por informação e a aquisição de conhecimento, atividade esta que pode dar início a um quadro de transformação pessoal e social.

Neste sentido, a escolha metodológica original contemplava observação, entrevistas e pesquisa-ação em uma escola estadual, que em especial, despertou o interesse de pesquisa por contar com um contexto extremamente desafiador. Localizada em uma área na periferia na

¹ AKKARI, Abdeljalil J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. Educação & Sociedade, v. 22, p. 163-189, 2001.

cidade de Belo Horizonte com altos índices de evasão escolar², violência e criminalidade³, a escola foi eleita por - além de seu contexto - ser de conhecimento e atuação da pesquisadora como voluntária. Porém, a pesquisa desenvolvida na tese divergiu totalmente de seu propósito original e apesar de sua natureza qualitativa, consistiu em uma pesquisa documental e bibliográfica. Narra-se aqui a primeira grande frustração, expressa na impossibilidade de dela ser realizada dentro dos moldes inicialmente planejados. Explica-se:

A escola já era acompanhada pela pesquisadora, na condição de voluntária. Por um período de nove meses, com a anuência da direção, coordenação, professores e de alunos voluntários, foram desenvolvidas algumas atividades educativas que preparariam as bases da execução da pesquisa, tais como: a demonstração de plataformas digitais gratuitas com fins educativos, a criação de grupos de WhatsApp para divulgar conteúdo das disciplinas, a criação de um site com material de apoio às aulas na disciplina acompanhada, a criação de uma biblioteca virtual com livros atualizados e o emprego de ferramentas digitais para diversificar o ensino. Estas ferramentas já testadas, hipoteticamente, viriam a ser submetidas a avaliação durante o período de pesquisa. A intenção era que, após a aprovação do Comitê de Ética, pudessem ser feitas algumas experiências em um contexto controlado de pesquisa, com outros alunos nesta mesma escola

Porém, o foco central da pesquisa partia de uma pesquisa-ação pautada na ótica dos estudantes, vários deles menores de idade, sendo então necessário obter o consentimento dos pais para que os dados pudessem ser coletados. E mesmo após receberem explicações sobre a representatividade dos termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido na pesquisa científica, encontrou-se uma intransponível resistência dos alunos em envolverem os pais e fornecerem documentos assinados, mesmo garantindo o sigilo e a confidencialidade dos dados. Isso sem que a escola pudesse ajudar, pois, como muitos pais dessas crianças não compareciam às reuniões escolares, sequer eram conhecidos por muitos professores e pela coordenação pedagógica.

Paralelamente a este entrave circunstancial, já existia a intenção de complementar a pesquisa investigando a essência de uma pedagogia construtivista, que trabalha no sentido de edificar a autonomia do estudante - o que ocorreria em uma visita à Escola da Ponte (em

² Dados da SEE-MG.

³ Dados de criminalidade dos municípios de Minas Gerais. Fonte: Observatório de Segurança Pública/Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejusp).

Portugal), escola de referência construtivista, que aboliu as aulas expositivas e se apoia no construtivismo como método de ensino. Como já havia transcorrido um período significativo de tempo desde a época de voluntariado e os alunos da escola de interesse no Brasil avançavam no curso, procedeu-se à viagem. Receando não conseguir cumprir os protocolos exigidos pelo COEP, traçou-se uma segunda abordagem, que envolveria comparar a experiência de duas instituições, uma internacional que já atuava numa perspectiva de desenvolvimento da autonomia dos estudantes e, outra, a experiência resultante da iniciativa proposta pela pesquisa.

Mas eis que em meio ao caos ordinário, veio uma pandemia que fechou o mundo! E fechou também a escola portuguesa. Novamente a coleta de dados foi frustrada, pois, na visita feita, pretendia-se verificar como a cultura escolar flui no sentido de construir a autonomia, como lidam no caso de alunos que mostram desinteresse com o estudo, as estratégias que usam para realizar um trabalho incisivo, de forma a obter elementos que pudessem complementar os esforços nesse mesmo sentido a serem desenvolvidos no projeto a ser desenvolvido aqui no Brasil. Almejava-se, assim, trazer inspirações e, possivelmente, ideias adaptáveis à realidade brasileira, o que, novamente, não foi possível.

Inclusive, oportunamente, sobre a pandemia, cabe dizer que esta tese não alterou sua linha de raciocínio para uma análise que a abrangesse, com seus impactos na escola e na busca por informação. Isso, por entender que tal análise seria outro estudo, que não só fugiria ao escopo do trabalho, mas demandaria outro entendimento, um distanciamento que na crista dos acontecimentos não se pode estimar, prever ou mesmo discernir.

Em síntese, a documentação essencial para a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, não pode ser obtida e, conseqüentemente, novos materiais não puderam ser coletados, nem os registros reunidos durante a vivência escolar voluntária (que, eventualmente, poderiam ser objeto de uma pesquisa documental) puderam ser aproveitados. Tampouco foi possível obter dados com a segunda escola de interesse fechada. A saída para tantos contratempos deixou como alento a tarefa de buscar na literatura científica opções que melhor retratassem e conseguissem explicar os fatos observados e os fenômenos vivenciados pela pesquisadora durante a presença voluntária na escola alvo e que a estimularam na concepção original da tese. Apesar da carência de depoimentos ilustrativos considera-se que a seleção bibliográfica cumpriu este propósito de forma satisfatória. Deseja-se futuramente, encontrar outras formas de empregar os depoimentos colhidos, devido à alta carga de emoção que são capazes de transmitir. E muito embora não adentrem esta tese, é primordial destacar que esses depoimentos

foram sua inspiração e direcionadores absolutos do olhar da autora em seu processo de revisão dos materiais que compuseram a narrativa.

Porém, nem tudo foram lágrimas. A escrita desta tese, e o período que a inspirou, proporcionaram oportunidades de conhecer muitas pessoas, escolas, lugares, realidades, opiniões... O aprendizado, tanto pessoal, quanto profissional foi muito enriquecedor e revelador de passos futuros. Apesar da decepção, julga-se que as barreiras que se colocaram não poderiam, de forma alguma, coibir a execução do estudo, pois algumas delas por si só (como a alienação parental), já denunciam a necessidade de investir em estudos que retratem a educação desta juventude em vulnerabilidade social.

*

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	24
1.1 Da Pesquisa: antecedentes	27
1.2 Da Pesquisa: objetivos	29
1.2.1 Objetivo Geral	29
1.2.2 Objetivos Específicos	29
1.3 Justificativa	31
1.4 Metodologia	32
1.5 Revisão de Literatura	36
1.6 Estrutura da tese	43
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS E MÉTODO	46
2.1 A Disposição de um Perfil	47
2.1.1 Fragilidades Múltiplas	50
2.1.2 Local de Moradia e Estigmatizações	52
2.1.3 Baixa Compreensão da Educação e da Escola	52
2.2 O Aspecto Geracional	54
2.3 Apelo Do Digital	55
2.4 Mentalidades	56
2.5 Síntese: o Perfil e as Barreiras na Busca por Informação	58
3. A AMBIÊNCIA DA ESCOLA	59
3.1 O cenário da rede estadual de ensino	59
3.2 Das comunidades e favelas	62
3.3 Breve síntese	67
4. A LÓGICA DE REDES	68
4.1. A Sociedade da Informação	70
4.2 A Revolução Digital	71
4.3 A Transição Digital	75
4.4 A Cultura da Convergência	76
4.5 A Exclusão Digital	82
4.6 Síntese: Afinal, a Lógica de Redes e seu reflexo na educação	85
5. A LÓGICA ADOLESCENTE	87
5.1 Os Nativos Digitais	90
5.2 As peculiaridades desta geração	92
5.3 Síntese: Quem são eles afinal e que impacto tem na educação?	96

6. AS MENTALIDADES	98
6.1. História das Mentalidades	101
6.2 A dimensão individual da mentalidade	105
6.2.1 A subjetividade e a personalidade	105
6.2.2 Motivação e Autoestima.....	106
6.2.2.1 A Teoria da Atribuição Causal	108
6.2.2.2 Teoria Da Autoeficácia.....	112
6.2.3 Mentalidade fixa e de Crescimento	115
6.3. A dimensão coletiva da mentalidade	119
6.3.1 Mitos, símbolos, arquétipos e complexos: o que são?.....	123
6.3.2 Análise Mitológica aplicada ao Brasil.....	127
6.3.2.1 O Mito fundador e a sociedade autoritária de Chauí.....	129
6.3.2.2 A formação e o sentido do Brasil: a proposta mitológica de Ribeiro.....	132
6.3.2.3 A alma ancestral brasileira de Gambini.....	141
6.3.2.4 Os arquétipos em Meira Penna eos Complexos Culturais.....	144
6.3.2.5 O mito falseado em Jessé de Souza	149
6.3.3 Brava gente brasileira: quem somos nós afinal? Um panorama de ditos:	152
6.3.3.1 Um padrão cultural do brasileiro?	155
6.3.3.2 Por que seguir este caminho?	156
6.4 Síntese.....	159
7. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO	163
7.1 Perspectiva estrutural: alguns conceitos	164
7.1.1 O descompasso de repertórios	165
7.1.2 A forma escolar	167
7.1.3 A cultura escolar.....	169
7.1.4 Elementos de uma escola eficaz	171
7.1.5 Pensando a estrutura curricular.....	173
7.2 Perspectiva política: Políticas públicas e uma sopa de letrinhas	177
7.2.1 A sopa de letrinhas: Documentos oficiais da educação brasileira.....	180
7.2.2 Considerações... ..	186
7.3 Perspectiva sociológica: a Sociologia da Educação	188
7.3.1 Momentos marcantes da sociologia da educação	189
7.3.2 A teoria da reprodução cultural	193
7.3.3 Sociologia do sujeito	197
7.3.4 Para além da sociologia	200

7.4 Perspectiva pedagógica	201
7.5 Síntese: relevância destes conhecimentos para a Ciência da Informação	205
8. A AUTOINFOEDUCAÇÃO	208
8.1 Então, o que é a Autoinfoeducação?	211
8.2 Origens e Inspirações.....	212
8.2.1 Comportamento informacional - Definições	213
8.2.1.1 Histórico do Comportamento Informacional e estudos da área	216
8.2.1.2 Comportamento Informacional na Escola	222
8.2.1.3 Aditamento à proposta.....	224
a) Necessidade	224
b) Busca e uso: da informação ao conhecimento	226
c) Sensibilização para a busca informação.	227
8.2.2 Competência informacional - Definições	230
8.2.2.1 Histórico da Competência Informacional e estudos da área.....	232
8.2.2.2 A competência informacional na biblioteca escolar.....	235
8.2.3 Competência infocomunicacional	239
8.2.4 Breve aditamento	241
8.2.5 O comportamento e a competência na construção da autoinfoeducação	241
8.2.6 Mediação e Colaboração Professor – Bibliotecário	244
a) A mediação.....	244
b) A Colaboração.....	246
8.2.7 A biblioteca	248
8.2.7.1 O bibliotecário educador	252
8.2.8 Tendências educativas autônomas, midiaticizadas, colaborativas e personalizadas.....	257
9 A AUTOINFOEDUCAÇÃO NA PRÁTICA	265
9.1 Breve retomada do contexto motivador da AIE	266
9.2 O contexto fomentador da AIE traduzido em Frentes de Trabalho.....	267
9.2.1 A Lógica das Redes e a Lógica Adolescente nas escolas: aproximando a escola de seu alunado.....	267
9.2.2 A ação das Mentalidades	272
9.2.3 Materialização dos pilares da AIE no dia a dia das aulas.....	280
9.3 Novas competências curriculares	292
10. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
10.1 Avaliação do trabalho desempenhado	295
10.1.1 Resposta à questão norteadora?.....	295

10.1.2 Objetivos específicos atendidos?.....	296
10.1.3 Limitações do estudo?	297
10.2 O que se conclui?.....	298
10.2.1 Angústias e Alegrias.....	299
10.2.2 Sonhos para estudos futuros... ..	300
REFERÊNCIAS	302
APÊNDICE A – O Sono da Razão	324

1. INTRODUÇÃO

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”

Paulo Freire¹ (1921-1997)

As designações "sociedade da informação" e "sociedade do conhecimento" são recorrentemente utilizadas tanto pela comunidade acadêmica, quanto pelos meios de comunicação, para descrever os pilares da sociedade contemporânea (CASTELLS, 1999; LEGLEY, ALBAGLI, 2000; WERTHEIN, 2000). Enquanto na primeira se observa um acesso mais democratizado, ubíquo e global à informação através dos meios de comunicação e equipamentos eletrônicos, na sociedade do conhecimento o destaque se coloca nas redes sociais, nas interações e aprendizagem colaborativa entre seus membros.

Porém, recorrendo a Bauman (1999) na sua percepção da pós-modernidade, julga-se que os tempos líquidos da sociedade atual aproximam o sujeito da informação, sem que essa aproximação se traduza necessariamente em uma sociedade do conhecimento. Entende-se assim que, em uma realidade cada vez mais marcada pela presença das tecnologias de informação e comunicação, a temática do comportamento e competência informacionais nunca se fez tão necessária, especialmente ante o desafio de verificar como informações facilmente obtidas em ambientes digitais podem, de fato, contribuir para o crescimento intelectual do sujeito, de modo que a informação realmente se converta em um conhecimento emancipador.

O olhar dessa realidade é trazido para o contexto educacional, pautando-se no ideal freiriano da emancipação do sujeito através da educação e no sonho de uma sociedade mais justa e igualitária. Apresenta-se como questão motivadora para esta tese uma inquietação sobre como a ampla oferta de informação em ambiente digital pode contribuir com a educação

¹Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997); educador, filósofo brasileiro. Patrono da Educação Brasileira. Em uma síntese das ideias do autor, tem-se que este toma a educação como ferramenta para emancipação individual e social. Segundo Freire, o processo educacional deve partir da realidade do próprio aluno, atendo-se a uma filosofia baseada no diálogo, em relações de aprendizagens horizontais e na transformação do estudante em um aprendiz ativo. Habilitar o aluno a "ler o mundo" (expressão do educador), de acordo com Freire, trata de habilitá-lo a ler a realidade (conhecê-la) para ser capaz de reescrevê-la; transformá-la. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire descreve a educação enquanto ato político e prática de liberdade, capaz de libertar os indivíduos da opressão através da conscientização. O incentivo à criticidade e autonomia são as grandes tônicas da filosofia freiriana. Cabe dizer; identifica-se em suas ideias, ligações com o pensamento marxista e críticas ao capitalismo. Embora isto seja factível, existe também uma tendência em estabelecer a comparação entre seu método de ensino a uma "metodologia comunista" ou "doutrinação marxista", o que incorre em uma análise reducente, para não dizer errônea, das ideias de um dos intelectuais brasileiros mais referenciados no mundo. A vastidão de sua obra e a riqueza de suas análises demandam análises cuidadosas e equilibradas.

brasileira, com a escola pública e sua biblioteca, mais precisamente, considerando uma juventude em situação de vulnerabilidade social. Ainda que o acesso à tecnologia esteja se democratizando celeremente, a instituição escolar vem sendo considerada em crise na atualidade, como se pode inferir pela categórica declaração de Ramos (2012, *online*): “O Brasil ainda tem uma escola do século 19, professores do século 20 e alunos do século 21²”.

No mundo pós-revolução digital (outro epíteto utilizado para denominar a sociedade contemporânea, juntando-se aos demais; sociedade da informação, sociedade pós-moderna, sociedade líquida, sociedade pós-industrial...), recaem, a exemplo do que alegou Ramos (2012), críticas sobre o ensino - como a preconizada por Petarnella (2008) - que traz como máxima o argumento de que escolas analógicas educam mentes digitais. Também se tem ouvido, de forma contumaz, críticas sobre a necessidade de incorporar as tecnologias digitais na escola, especialmente as públicas (RAMOS, 2012; SIBILIA, 2012; SALES, 2012, FERREIRA, VARGAS, 2013).

Caracterizar a escola atual como uma escola do século 19, conforme a crítica feita por Ramos (2012), implica afirmar, em linhas gerais, que esta instituição apresenta um currículo educacional que desmotiva os jovens e que a formação oferecida não só não corresponde à realidade do mundo contemporâneo, como não incorpora elementos do universo digital para se tornar mais interessante e culturalmente compreensível para esse público.

Nesta segunda década do século 21, as escolas de ensino básico, e suas bibliotecas, são frequentadas por indivíduos considerados nativos digitais³ (alunos do século 21), ao passo que permanecem majoritariamente conduzidas por pessoas de gerações anteriores (os professores do século 20). Ainda que isto não resulte em um problema, não se refuta a relevância em conceber novos parâmetros para a escola e para a biblioteca, centrados em um contexto educacional mais consonante com a lógica de uma sociedade em rede, para tentar minimizar o hiato destacado por Ramos (2012). Esses parâmetros se relacionam a uma outra forma de conceber o ensino, que traz para o processo educativo a atuação do bibliotecário como um agente formador e fomentador de habilidades no uso de fontes e ferramentas diferenciadas de informação, em especial, as digitais; bem como o de mediador dos alunos em sua busca por

²RAMOS, 2012, *online*. 'Brasil tem escola do século XIX', afirma especialista em educação. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2012/11/brasil-tem-escola-do-seculo-xix-afirma-especialista-em-educacao.html>.

³Termo originalmente cunhado por Prensky (2001). Retratados mais à frente, os nativos digitais representam uma geração nascida após meados de 1985 e que cresceram sob a influência das tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação do século 21, o que trouxe impactos na forma de perceberem e interpretarem a realidade, quando comparados às gerações anteriores.

informações de qualidade, sendo estes conteúdos legítimos, relevantes e oriundos de fontes confiáveis.

Em épocas tão paradoxais no contexto educacional, o fato é que a melhoria da educação envolve esforços conjugados. E esse esforço é ainda mais imperativo no cenário que esta tese se propôs a investigar: contextos de carência econômica – como normalmente são os contextos das escolas públicas situadas em regiões periféricas das cidades. Parte-se da premissa enunciada por Paulo Freire (1921-1997) no conjunto de sua obra, que é através da educação que os desfavorecidos tomam consciência da opressão a que são submetidos e enseja-se o desenvolvimento. Assim, diante de um contexto de antagonismo entre uma escola pública analógica versus uma juventude conectada – incompatibilidade esta potencializada pelos agravos da carência e do baixo investimento governamental na educação pública – esta pesquisa considera fundamental a incorporação do universo digital para a melhoria do aprendizado.

Adjudica-se que o primeiro passo para essa melhoria é aproximar a escola, sobretudo a pública, do seu jovem alunado, através das tecnologias digitais e enriquecer o ensino aproveitando a ampla oferta de informação de qualidade disponível na web. Contudo, um grande óbice se introduz nesta equação: estas tecnologias de nada servirão sem que o jovem passe a confiar em si, na escola e a valorizar o conhecimento, afinal, como enuncia Twenge (2019) – autora deveras crítica sobre o uso excessivo das tecnologias digitais – esperar que a tecnologia resolva por si só os problemas criados pela sociedade em relação a reveses que esta mesma não é capaz de resolver, é ingenuidade, para não dizer hebetismo.

Explica-se: esta tese considera que o maior desafio da educação contemporânea recai sobre o distanciamento entre o jovem e a escola; a falta de sentido que os jovens atribuem a ela – em partes por seu caráter analógico, em partes por não visualizarem, na formação, a correspondência à sua realidade no mundo (RAMOS, 2012; ABRAMOVAY, CASTRO, 2012). Acredita-se, entretanto, que a postura de desinteresse e apatia dos estudantes, descrita na literatura por Abramovay e Castro (2012), pode ser enfrentada pelo estímulo ao empoderamento do sujeito, por meio da ampliação de sua competência crítica e da expansão de seu horizonte de aprendizado, no qual a tecnologia será um estímulo e reforço no processo. Trata-se, portanto, não só de incorporar a tecnologia, mas de estabelecer estratégias para corporificar a instituição de uma cultura orientada ao conhecimento, o que se reveste de questões de mentalidade.

Este trabalho reconhece as enormes contribuições que as tecnologias de informação e comunicação têm trazido para a educação (na potencialização do ensino na modalidade à distância, na difusão de acesso e possibilidades de eventos *online*, dentre outros). E parte da

premissa que seu uso no campo educativo tem grande potencial de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem (como, por exemplo, a possibilidade de compartilhamento de informação por meio dos repositórios institucionais e de objetos de aprendizagem e a confecção de tutoriais diversos) se mediado por outros agentes dentro da instituição educativa; além dos professores, notadamente o bibliotecário.

Esse profissional, para instituir a cultura de valorização do conhecimento, ou seja, uma mentalidade de aprendizagem (objeto desta tese) pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de determinadas posturas diante da informação (o que na Ciência da Informação é descrito como “competência informacional ou competência em informação”). E os professores, por sua vez, também precisam desenvolver sua própria competência em informação.

Esse entendimento se alia a um novo enfoque proposto por esta tese, denominado *Autoinfoeducação - AIE*, que se configura numa frente educativa que, acredita-se, pode vir a se tornar responsabilidade do bibliotecário e descrever parte de suas atribuições futuras. Apresentado a seguir, este enfoque encontrou respaldo científico na literatura das áreas de Ciência da Informação, Educação e Psicologia. A abordagem desenvolvida almeja trazer aditamentos de elementos da psicologia analítica para o estudo do comportamento informacional, estendendo o olhar para os aspectos simbólico, afetivo, consciente e inconsciente envolvidos na ação informativa. Em uma perspectiva interdisciplinar, considera-se que o ambiente multiperspéctico que envolve o uso da informação em contexto escolar, exige abordagens integradoras para que o processo de aprendizagem seja transformador e alcance o objetivo de Paulo Freire de que o estudante seja um aprendiz ativo e que o processo educativo incentive a criticidade, autonomia e liberdade do aluno.

1.1 Da Pesquisa: antecedentes

A dissertação intitulada *Comportamento informacional em tempos de Google* (ANTUNES, 2015), defendida por esta pesquisadora, demonstrou como, em um curto intervalo de tempo, a internet e a tecnologia digital ampliaram seu alcance na sociedade, principalmente dentre os jovens, remodelando totalmente os padrões na busca e uso da informação. Se antes era preciso achar o que se queria saber, passou-se à situação de ser preciso saber o que se quer achar, para não se perder no mar de informações disponíveis. Outro destaque do referido estudo é que existe, sim, informação de qualidade na Web, restando o desafio de saber encontrá-la e usá-la.

Em tempos tecnológicos, de proferidas defasagem da educação pública⁴ e estagnação das relações de ensino e aprendizagem, a presente pesquisa, de certo modo, implica em uma continuidade da anterior ao levantar o seguinte questionamento: se os jovens usufruem de dispositivos tecnológicos que usam para lazer e socialização, o que seria necessário para que eles, enquanto estudantes de escola pública, pudessem aproveitá-los com propósitos autoinstrutivos e melhorar sua aprendizagem no contexto escolar? A pergunta, apesar de singela, enuncia alguns motes norteadores desta tese:

Como sensibilizar o estudante de baixa renda sobre a existência de informações que, quando convenientemente trabalhadas com autonomia, têm um potencial transformador da realidade? Como tocá-lo para que este estudante note que o não reconhecimento de uma carência, por vezes colossal, desse tipo de informação advém de sua vivência em um contexto tão desigual que não a deixa ser percebida? Como conscientizá-lo de que, ao tornar-se um usuário mais autônomo, crítico e hábil em sua relação com a informação, ele estará se capacitando para estabelecer uma relação libertadora com o conhecimento? Finalmente, o que faz com que o ciclo da informação (necessidade-busca-uso) não se inicie e/ou não se conclua satisfatoriamente (culminando em conhecimento) enquanto processo para os estudantes jovens no contexto das escolas públicas?

Para responder a estas perguntas, a presente tese optou por um recorte de análise no qual o ciclo informacional (necessidade, busca e uso da informação) se estrutura através de um processo combinado entre a valorização do conhecimento escolar (por meio de uma mentalidade voltada para o crescimento), a conseqüente busca por informação (orientada pelo intuito de fomentar a construção desse conhecimento) e a aprendizagem mediada pela tecnologia (como estratégia para acesso a conteúdos disponíveis que contribuam para potencializar o processo ensino-aprendizagem), que, por sua vez, resulta no próprio conhecimento.

Optou também por abordar a informação como matéria prima do desenvolvimento social, elemento que pode fazer frente a este cenário de estagnação das relações de ensino e aprendizagem, se sua busca, aquisição e conseqüente construção de conhecimento puderem

⁴ Tomando os resultados de estudos de avaliações educacionais externas aplicadas em larga escala - como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - as diferenças encontradas entre o desempenho de alunos das escolas públicas e privadas saltam aos olhos. E essas desigualdades são simultaneamente causa e consequência da estratificação social e econômica que achaca o Brasil. Vistos em Akkari (2001) e na Série histórica da Educação de Minas Gerais - 2008 a 2018. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PUBLICACAO_SERIE_HISTORICA.pdf. Acesso: maio, 2019.

fomentar a construção de uma conscientização crítica do sujeito, especificamente, frente às determinantes sociais e culturais, a que ele está sujeito.

1.2 Da Pesquisa: objetivos

Como prefaciado, existe uma grande preocupação, por parte desta pesquisadora, com a educação da juventude em situação de vulnerabilidade social. Esta preocupação se torna ainda mais espessa diante de um Estado que termina por não contribuir para mitigar as desigualdades escolares estruturais, causa e consequência indiretas da estratificação social e econômica que esmaecem o país, mas encontra perspectivas promissoras diante do potencial educativo observado na web, a exemplo do que a revisão de literatura oferece (NYHAN, 1996; FARIA, RURATO e SANTOS, 2000).

1.2.1 Objetivo Geral

O intuito da pesquisa, tendo em vista as considerações anunciadas nesta introdução, consiste em apresentar uma base teórica que subsidie a proposição de estratégias para o fazer bibliotecário; em especial a proposição de substratos para efetivar o ciclo informacional dentre um público de um perfil específico: jovens em situação de vulnerabilidade social. Este objetivo se materializa na tarefa desse profissional em trabalhar nestes alunos o desenvolvimento de competências em informação voltadas para a valorização do conhecimento, para a busca por informação⁵ e para uma autoaprendizagem mediada pela tecnologia.

Com o propósito de destacar as etapas que sustentam a busca de atendimento desse objetivo principal, desdobraram-se alguns objetivos específicos cuja estrutura é apoiada nos elementos a seguir:

1.2.2 Objetivos Específicos

Para compreender o mote da busca por informação e a construção do conhecimento dentre uma juventude em situação de vulnerabilidade social, considera-se necessário analisar a mentalidade desse público, originada de suas determinantes sociais e culturais. Alguns aspectos característicos dessa conjuntura, bem como o contexto de vida e aprendizagem destes

⁵ Esta busca a que se refere reflete uma das perguntas norteadoras: o que faz com que o ciclo da informação (necessidade-busca-uso) não se inicie e/ou não se conclua satisfatoriamente (culminando em conhecimento) enquanto processo para os estudantes de ensino médio no contexto das escolas públicas?

indivíduos terminaram por constituir os pilares fundamentais desta investigação, são sinteticamente discriminados a seguir:

1. Considerando a educação ainda mais imperativa em contextos de carência econômica – como normalmente são os contextos das escolas públicas situadas nas regiões periféricas das cidades - entende-se ser necessário problematizar a ambiência de uma escola desse perfil, seu pertencimento a uma rede e sua localização geográfica. Isto pois o meio social em que uma pessoa vive e estuda constitui um importante ponto de análise para aferir suas escolhas e o grau de liberdade envolvido nestas decisões, o que se relaciona intimamente com a motivação para a aprendizagem.
2. Os sujeitos que hoje frequentam as escolas são - em média - nativos digitais; nascidos após o ano 2000, época em que começava a ferver a influência das tecnologias digitais.
3. São sujeitos que atravessam a adolescência (fase crítica da vida marcada pela transição no desenvolvimento físico e psicológico, que traz inúmeros impactos para o sujeito) em um contexto pós-moderno, nos quais a solidez das estruturas, relações e instituições ruiu cedendo espaço à fluidez e trazendo novos referenciais.
4. São sujeitos que, como humanos, sofrem a influência de uma mentalidade (crenças, ideologias, padrões de pensamento), que responde à forma como estes organizam os pensamentos e tomam decisões, o que leva ao entendimento de que refletir sobre a ação dos pensamentos, as crenças e a psique humana pode conduzir resultados interessantes quando problematizados diante de um contexto. Estimular, portanto, uma mudança de mentalidade representa um construto estratégico potente para auxiliar o sujeito nos usos que este mesmo pode fazer de si na construção de uma postura diferente frente a realidade.

Diante do exposto, os objetivos específicos nomeados para esta tese se constituem em:

- A. Problematizar a ambiência das escolas públicas situadas nas regiões periféricas de Belo Horizonte, considerando, portanto, especificamente a Rede Estadual de ensino de Minas Gerais e a vida dos jovens estudantes que residem em comunidades carentes;

- B. Analisar as novas formas de organização da sociedade trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação digital, os reflexos na escola e nas práticas educativas;
- C. Refletir o que significa ser adolescente na atualidade, contrastando a força da questão geracional ante a compreensão cultural da escola, instituição tradicionalmente engessada;
- D. Verificar como a influência de uma mentalidade se manifesta na motivação para a busca por informação para fins escolares, bem como na construção de uma consciência crítica sobre a realidade vivida, e se é possível atuar na mudança dessa mentalidade;
- E. Desdobrar algumas teorias da Educação com vistas a compreender a sociedade, os desafios da educação contemporânea e colocar as soluções pensadas (proposta da Autoinfoeducação);
- F. Apresentar uma proposta da Autoinfoeducação, com base nos estudos de comportamento e competência informacionais, propondo substratos para o fazer bibliotecário junto aos alunos da escola pública.

Essa tese parte da premissa de que aspectos da mentalidade prevalente na cultura e na escola podem ser trabalhados para conceber um comportamento informacional orientado ao processo de autoaprendizagem, caracterizando o que aqui se denomina Autoinfoeducação. A autoinfoeducação pressupõe um sujeito ativo, interessado e responsável pela própria aprendizagem e construção de conhecimento. É então definida, enquanto um viés da competência informacional - que busca instituir uma cultura de valorização do conhecimento, ou seja, uma mentalidade de crescimento e de aprendizagem, suportada e mediada pelas tecnologias da Informação e do conhecimento (TIC) - ou mais resolutamente, uma modalidade de competência infocomunicacional, que envolve habilidades operacionais, informacionais e comunicativas.

1.3 Justificativa

O desenvolvimento desta pesquisa busca encontrar na interdisciplinaridade da Ciência da Informação auxílio para algumas das inquietações que desafiam a educação contemporânea. Concentrando-se no ciclo da informação (necessidade-busca-uso), o anseio de desempenhar este trabalho inspira-se no ideal freiriano da emancipação do sujeito através da educação. Considera-se que o bibliotecário – diante do apelo social de sua função e de sua formação plural

ante os estudos da informação – tem o potencial de estimular uma mentalidade de crescimento junto aos alunos, orientada ao fomento do ciclo informacional.

O fato de não existir o cargo de bibliotecário na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais e nem bibliotecários atuando em boa parte de suas escolas não foi um fator considerado relevante para inibir o estudo. Pelo contrário, entende-se que a análise de sua atuação nestes contextos é tão (ou mais) necessária quanto em outras realidades, visto que a ausência do cargo por si só, já reflete uma condição de desigualdade e empecilho.

Em síntese, espera-se que um estudo orientado ao desenvolvimento de comportamento e competências informacionais voltadas para a autoaprendizagem a partir do fortalecimento de uma mentalidade de crescimento e do desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade possa indicar um direcionamento para a educação jovem no Brasil no contexto das escolas públicas de ensino básico. Orientar uma cultura de valorização do conhecimento baseando-se numa pedagogia que considere a mentalidade como objeto de estudo, mostra-se um caminho promissor diante das incertezas trazidas com os tempos líquidos.

1.4 Metodologia

Como ensina Vergara (2010), em uma pesquisa, a metodologia orienta a maneira pela qual um determinado recorte da realidade é abordado pelo pesquisador. Tomando o problema e os objetivos propostos neste trabalho, procura-se nesta seção a caracterização da pesquisa e as teorias e técnicas que fundamentaram a coleta e análise de dados.

Como exposto no prólogo, a pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e consiste em uma pesquisa documental e bibliográfica, apoiada em livros, artigos científicos, relatórios de pesquisas de instituições oficiais (como IBGE e SEE), documentos oficiais e legislação. Sendo assim, brevemente apresenta-se alguns apontamentos teóricos e metodológicos sobre a pesquisa documental, encerra-se apresentando as similaridades e diferenças entre esta e a pesquisa bibliográfica, para, em seguida, discutir a opção por sua eleição.

Como bem pontuam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a literatura científica é ampla e abundante no que tange à classificação e categorização das pesquisas. A orientação do caminho a seguir depende de elementos, como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador. Sendo assim, citando Goldenberg (2002, p.14): “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o

caminho quando se sabe aonde se quer chegar”, os autores sintetizam uma grande variedade de escolhas, determinadas pelo direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido.

No caso da pesquisa documental, André Cellard (2008) considera que um entendimento congruente na definição desta modalidade de pesquisa, envolve conceituar o que é um documento e como se constitui uma análise documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani, (2009) reconhecem as adversidades em lidar com o tema, uma vez que a categoria e seus conceitos não são distintos e bem reconhecidos, pois: “dizer que se utilizará documentos é não dizer nada sobre como eles serão utilizados”.

A pouca nitidez da pesquisa documental aparece também na sua associação com a pesquisa bibliográfica; alguns autores divulgam que ambas são sinônimas. No Dicionário de Metodologia Científica (APPOLINÁRIO, 2009), observa-se o verbete pesquisa documental: [*bibliographical research, documental research*]; pesquisa bibliográfica: [*bibliographical research, documental research*]. Pesquisa que se restringe à análise de documentos.

Para elucidar este tema, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5), colocam que tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica têm o documento como objeto de investigação: “No entanto, o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos”. Ponto em que Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.243) tendem a concordar:

Destaca-se, neste trabalho, o uso da análise documental, que se refere à pesquisa documental, que utiliza, em sua essência: documentos que não sofreram tratamento analítico, ou seja, que não foram analisados e sistematizados. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte.

Oliveira (2007, p. 69, citada por KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015, p.5) também atribui uma significativa distinção entre essas modalidades de pesquisa. Para essa autora a pesquisa bibliográfica é:

Uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica”

Ainda segundo Oliveira (2007, p.69), a pesquisa documental se caracteriza:

Pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação.

Esta autora argumenta ainda que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores um contato direto com documentos que tratem do tema em estudo já reconhecidamente integrantes do domínio científico.

Como se observa, na escolha dos materiais de embasamento da pesquisa, no que concerne aos documentos, parece existir uma dicotomia entre aqueles que fazem parte de uma revisão de pares e outros que não a tem, mas contém registros considerados igualmente válidos e utilizáveis pelos pesquisadores. É neste ponto que Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009), dentre outros autores, declaram a importância em se conceituar o documento. Recorrendo a Cellard (2008, p. 296) eles revelam que não é uma tarefa fácil: “definir o documento representa em si um desafio”.

Rondinelli (2014) também reconhece o entrave de se fazer uma análise dos conceitos de documento e informação, tanto nos campos da ciência da informação como da arquivologia. Segundo ela, o caráter dinâmico das teorias que envolvem os conceitos (principalmente nas Ciências Sociais) é constantemente posto à prova e reformulado. A autora oferece uma excelente reflexão, considerando abordagens diversas, como a filológica e filosófica, mas diante da inviabilidade de se adentrar na discussão, toma-se por documento uma sintetização proposta por ela (RONDINELLI, 2014, p. 24): “o registro do pensamento humano por meio de sinais gráficos, em diferentes formas e suporte, no processo dinâmico de comunicação de vivências, fatos e descobertas, ao longo das gerações”. Sem adentrar no mérito da questão, cabe também aceitar a definição de Buckland (1998a, citado por RONDINELLI, 2014, p.25) para documento, enquanto ‘conhecimento capturado’, ‘dados em contexto’ ou ‘informação registrada’.

Isto posto, talvez a consideração mais importante sobre o documento seja a abrangência daquilo que se pode considerar como informação registrada ou conhecimento capturado. O documento enquanto sinônimo de objetividade, herança inconfundível dos historiadores positivistas, foi profundamente modificado devido à evolução da História enquanto disciplina e método, no movimento feito pela Escola dos *Annales* (contextualizada em capítulo à frente). Com o alargamento do olhar histórico passou a se considerar igualmente documentos, não só aqueles oficiais, mas toda correspondência da vivência humana pôde ser considerada indicadora de um recorte de realidade, e, portanto, documento de pesquisa.

Segundo Cellard (2008) o ponto mais importante a ser considerado na pesquisa documental, é a legitimidade de um documento; sua credibilidade, e representatividade. Este autor oferece orientações sobre avaliação preliminar dos documentos e considera primordial

fazer uma avaliação: do contexto histórico no qual foi produzido o documento e do universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado. Isto pois o ato de interpretar demanda também conhecer aquele que se expressa, seus interesses e fatores que o levaram a registrar a informação.

Cientes das limitações e desvantagens de se empreender uma pesquisa documental, ressalta-se que neste estudo tentou-se minimizar algumas de suas correspondências críticas - identificadas por Guba e Lincoln (1981, *apud* KRIPKA, SCHELLER E BONOTTO, 2015) e listadas a frente:

Guba e Lincoln (1981) apontam como limitações os fatos que os documentos podem configurar amostras não representativa dos fenômenos estudados; podem representar escolhas arbitrárias, de aspectos e temáticas a serem enfatizados; podem não traduzir as informações reais quando não elaborados para fornecer dados para uma investigação posterior ou sua quantidade não permite maiores inferências. Podem incidir ainda preocupações com a fidedignidade do documento, por resultarem da produção humana e social. Porém a estas questões de objetividade e validade, cabe dizer que Cellard (2008) oferece meios de avaliar a sustentabilidade do empreendimento, verificando quem produziu o documento, sob qual finalidade, tendo em vista a credibilidade das informações. E por fim, diante de sua pluralidade, pode faltar padronização e haver complexidade na decodificação das informações neles contidas, por estarem escritos à mão estarem danificados pela má conservação.

Em síntese, ainda que haja controvérsia, esta modalidade de pesquisa é bastante usada nas ciências humanas e sociais e a opção por sua eleição se sobreveio diante das dificuldades mencionadas no prólogo. Efetuada basicamente em três etapas (sendo estas a pré-análise, a organização dos materiais e a construção de uma narrativa a partir da interpretação dos dados), buscou-se empregar a técnica para compreender a realidade ou fenômeno nomeado no problema de pesquisa.

Vale ressaltar que interpretar os dados e informações de maneira coerente através de documentos e fontes bibliográficas demanda capacidade analítica do pesquisador. Isto pois o desafio da pesquisa documental está na em chegar a conclusões significativas e capazes de contribuir para responder os questionamentos iniciais da pesquisa. Ainda assim, apesar de a análise documental poder mostrar resultados limitados em algumas ocasiões, considerou-se que esta modalidade foi capaz de encontrar respostas para as questões formuladas e para o objetivo apontado. Isto pois, esta análise buscou abranger experiências semelhantes já estudadas por outros pesquisadores, o que se detalha em sequência.

1.5 Revisão de Literatura

A fundamentação teórica que desdobra o propósito que se pretende alcançar nos objetivos vem apresentada no decorrer do trabalho, ao longo de cada seção. Já a revisão de literatura realizada foi orientada pelos objetivos específicos. A busca se deu no desdobramento dos conceitos: *comportamento informacional, competência informacional, competência em informação, autoeducação, infoeducação, mídias e educação e mentalidades*. Para mapear a produção científica sobre a temática que norteia essa investigação foi realizado um levantamento nas bases de dados:

- Base Pergamum, da Rede de Bibliotecas da UFMG;
- Base Jstor - Journal Storage;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, base de dados do IBICT;
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFMG;
- Portal Domínio Público;
- Portal de Periódicos da Capes e
- Google Scholar.

Isto, com o objetivo de verificar como os elementos relacionados à busca por informação, a valorização do conhecimento e a aprendizagem mediada pela tecnologia eram abordados pela literatura científica. Estas bases de dados foram escolhidas devido à abrangência de conteúdos e foram pesquisadas em julho de 2019 e depois repetidas em julho de 2021 na busca de atualizações.

Nestas bases, consultas foram realizadas nos campos título e resumo com as palavras-chave citadas e depois, booleanamente, mídias e educação nos campos título e resumo. Embora se considere um mapeamento bibliométrico sobre os assuntos versados (a percepção das mídias na educação, a questão da mentalidade e o comportamento e competência informacionais) extremamente importante para indicar a dinâmica e evolução da informação científica nestes tópicos, esta realização caracterizaria outro estudo. Não se diminui a importância em conhecer o cenário geral dos resultados encontrados, mas dada a impossibilidade de retratar a abrangência diante do recorte linguístico, bem como a dificuldade em refinar os critérios de inclusão e aproveitamento do material encontrado, a seguir detalha-se alguns estudos de maior interesse, por se relacionarem com a motivação para a busca de informação e aprendizagem mediada pela tecnologia:

A revisão sobre comportamento, competência em informação e mediação, por sua extensão, será retratada no capítulo dedicado especificamente a problematizá-las.

Na busca avançada sobre *educação e mídias*, foram encontrados 1.118 resultados (pesquisa realizada em julho de 2019), porém muitos deles apenas aludindo um dos temas. Diante do imperativo em priorizar, extrai-se aqui excertos dos trabalhos considerados mais relacionados ao tema (por articularem elementos como as potencialidades tecnológicas enquanto ferramentas pedagógicas de motivação, interesse, engajamento e permanência escolar) e, portanto, a melhor revocação:

- Pereira (2008) mapeou atividades de mídia-educação feitas em escolas de Ensino Fundamental de Florianópolis, aprofundando a observação a respeito dos usos, dificuldades e soluções relacionados às atividades com, sobre e/ou através das mídias no ambiente escolar. O autor ressalta a necessidade de uma formação teórico-prática dos professores, a partir de, entre outros elementos, as expectativas e usos que eles mesmos já possuem das mídias. A análise dos dados está embasada em uma compreensão das mídias como artefatos culturais contemporâneos, operados coletiva ou individualmente, que tanto influem quanto recebem influência das pessoas com as quais se comunicam ou colocam em comunicação. Por isso enxerga alunos e professores, gestores, pais e outras pessoas como receptores ativos e potenciais emissores de mensagens diretas ou mediadas.
- Silva (2011) aborda a relação entre mídias e educação a partir das representações e usos das tecnologias na escola. O objetivo geral foi verificar em que medida a representação que os professores têm das mídias como recurso de motivação e interesse pode se transformar em propostas de usos diferenciados das TIC em sala de aula.
- Gaidargi (2013) investiga a participação dos jovens estudantes do Ensino Médio em projetos de educação para as mídias, em escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo, e a relação do desenvolvimento destes projetos com a motivação dos jovens em frequentar a escola, atuando de forma parcial na diminuição da evasão escolar neste nível de ensino e na revalorização da escola de Ensino Médio para o estudante.
- Silva (2013) apresenta uma proposta relacionada ao educar cientificamente. Os cidadãos têm ultrapassado as fronteiras escolares, sendo este educar percebido também no contexto dos espaços não formais. Essa tendência à popularização científica nos faz questionar sobre o quanto a ciência está sendo imposta na sociedade como uma verdade única e incontestável, sobretudo através dos discursos midiáticos. Dessa perspectiva, esse estudo teve por objetivo investigar e analisar os modos de divulgação e ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos na articulação entre pedagogia, cultura e

mídia, pensando os modos de ensinar/aprender ciência a partir da escola, dos recursos midiáticos e do contexto sociocultural em que a sociedade atual se insere.

- Gomes (2014) teve por objetivo geral identificar e analisar a representação social de adolescentes matriculados em uma escola estadual do ensino médio sobre a função da mídia (em especial o Facebook) na construção do conceito de cidadania que eles possuem. Para atingir tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: identificar a frequência e a natureza de uso de mídias sociais pelos adolescentes em seu cotidiano e identificar a frequência e a natureza de uso de mídias sociais nas salas de aula dos adolescentes pesquisados.
- Pirillo (2014) trabalha a temática educação para a mídia. Através da análise de conteúdo, a autora investiga as etapas do programa de formação continuada Mídias na Educação, do Ministério da Educação, buscando verificar sua compatibilidade com abordagens para ensino de mídias e, em consequência, como a literacia midiática pode ser alcançada.
- Araújo (2015) teve como objetivo caracterizar a relação existente entre a identidade do professor e o uso das tecnologias e mídias digitais na prática docente.
- Melo (2015) considerando a perspectiva da Mídia-Educação enquanto ferramenta pedagógica e objeto de estudo buscou responder o seguinte problema de pesquisa: os professores que utilizam meios de comunicação em sala de aula têm incorporado aspectos relacionados à Mídia-Educação às suas práticas pedagógicas?

Com relação às **mentalidades**, excluindo o tema *mentalidade enxuta*, tema característico das áreas de administração e engenharia de produção, dos estudos encontrados e (superficialmente) analisados, alguns são detalhados abaixo. História das mentalidades, campo do saber já bastante tradicional característico da Escola dos *Annales*, será retratado com mais particularidade em sessão específica.

- Cavalcanti (2001) analisa a relação entre informação, cultura e mentalidades, apresentando como base de estudo a geração de informações sobre a infância pobre no Brasil, veiculadas em um jornal específico. A pesquisa demonstrou que nas notícias sobre o tema infância pobre, desenvolveu-se um processo de transmissão de imagens, valores e expectativas, observados nos discursos dos agentes que falaram a respeito do tema.
- Costa (2007) toma a mentalidade analisando-a no âmbito do serviço social, com o intuito de obter subsídios para uma análise mais contundente da mentalidade de atores

sociais com a finalidade de conhecer as suas especificidades e concomitantemente evidenciar os traços de mentalidade mais prementes no perfil deste profissional.

No âmbito das *mentalidades*, no que se refere ao Brasil, destaca-se o volume de obras dedicadas a esboçar uma psicologia coletiva ou o caráter nacional e o grande destaque de trabalhos encontrados sobre o “jeitinho brasileiro”. Nesta ótica destaca-se:

- Schwarcz (1995) que narra o “complexo de Zé carioca” do brasileiro. A autora chama atenção para a imagem que vê vinculada à identidade do brasileiro, oriunda da mestiçagem racial ressignificada em malandragem e convertida em ícone nacional.
- Fernandes (2006) que analisou a presença de algumas características culturais brasileiras (chamadas de traços culturais brasileiros) em uma organização do setor financeiro nacional, identificando cinco traços nomeados como: hierarquia, ambiguidade, sociedade relacional, jeitinho e malandragem.
- Barlach (2013), que observa a existência de traços culturais peculiares, que segundo ela são componentes da identidade nacional. Situando-os entre a criatividade e a corrupção, a autora dá uma grande ênfase a um desses traços: o “jeitinho brasileiro”.

Com relação ao termo proposto, autoinfoeducação, este não foi encontrado nas bases de dados consultadas. Buscando-se autoeducação e infoeducação, nota-se, porém, que os termos autoeducação e infoeducação se mostram presentes na literatura científica.

A **autoeducação** pode ser vista nas temáticas que se dedicam a considerar a educação sob uma perspectiva do sujeito em íntima relação consigo mesmo. A educação empreendida pelo próprio educando, independente de normas, vieses ou do espaço escolar é aquela que conduz o sujeito à sua autonomia e liberdade, pois ao desenvolver seu espírito crítico, capacita-o a caminhar rumo ao crescimento intelectual, pessoal e profissional. São vistos destaques à autoeducação na educação montessoriana, na Pedagogia Waldorf, no vínculo entre a qualidade de educação oferecida e o projeto de sociedade desejado e em estudos de caso que ressaltam a autonomia e busca de significado que uma educação efetiva é capaz de proporcionar, como denotam os autores apontados:

- Burstein, Schult e Delattre (1977) cogitam a autoeducação no aprimoramento constante das técnicas exigidas no mundo do trabalho. Segundo as autoras, é imprescindível a existência de uma biblioteca em qualquer empreendimento, uma vez que esta instituição serve como veículo de transmissão cultural para seus colaboradores ajudando na educação e especialização.

- Demo (2008), na obra *Metodologias para quem quer aprender*, afirma que a criatividade está muito relacionada ao autodidatismo e à autoeducação. Segundo ele, envolve habilidades inerentes da pessoa, mas que podem ser desenvolvidas com trabalho e aperfeiçoamento.
- Junior e Stoltz, (2013) discutem a autoeducação no significado da educação para a liberdade na Pedagogia Waldorf. A fenomenologia é também abraçada como suporte para compreensão do autodesenvolvimento da consciência; explorada na dialética entre os movimentos psíquicos em relação ao mundo. A autoeducação é então empregada aqui enquanto um princípio do individualismo ético do docente Waldorf, que busca uma composição entre os ideais educativos e o contexto no qual educador e educandos se encontram.
- Bach Junior (2014, p.1) visualiza na proposta do trabalho biográfico, a imersão na sua própria história de vida um caminho de pesquisa e aprendizado. A autoeducação é entendida através da autotransformação pelo trabalho das forças cognitivas, afetivas e volitivas. A fenomenologia de Goethe é empregada no embasamento metodológico para a pesquisa biográfica, por ser considerada uma filosofia instruidora dos sentidos e da cognição. O motivo da educação, defendido pelo autor, é a busca da essência das coisas, ponto em que ele chega à conclusão de que “o ponto principal do sentido da autoeducação é a criação de sentido a partir da esfera significativa, que dá significado e coesão ao existir”.
- Batista e Elliot (2015) trabalham a autoeducação em defesa dos princípios educacionais montessorianos. Em uma Escola Montessori, os educandos são incentivados à ação e aprendizagem por seus próprios esforços e a pensar de forma independente. A filosofia Montessori entende a Autoeducação sob o enfoque de que a formação da estrutura do ser humano é intrínseca e se realiza sob a influência do ambiente e dos períodos de desenvolvimento.
- Fraga (2015) traz em sua monografia um estudo que volta a atenção para as trajetórias de aprendizagem via Web possíveis de serem empreendidas por estudantes desvinculados de instituições. Com o foco nos ambientes virtuais, o autor discorre sobre a busca de uma formação autônoma fazendo mapeamentos introdutórios destes ambientes de aprendizagem e as novas potencialidades que eles oferecem. O autor considera a “utopia do autodidatismo *online*” uma das grandes questões para a educação contemporânea, para a qual enfatiza a colaboração enquanto característica fundamental da aprendizagem em novos moldes.

- Pegoraro (2015) examina a concepção de educação que se estabelece no processo de Formação Sindical da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil – CTB. O intuito é ampliar as discussões sobre educação e formação no movimento de trabalhadores; formação esta que assume uma perspectiva de constituição da educação da classe trabalhadora enquanto movimento revolucionário de libertação e emancipação humana. Nesta ótica, são almeçadas práticas educativas orientadas à formação de seres sociais capazes de modificarem a sociedade e produzir sua própria existência. A perspectiva de Autoeducação da classe, assunto da dissertação em questão, busca capacitar o movimento de trabalhadores através das práticas educativas.
- Correa (2016) trabalha a pergunta 'O que faz uma escola ser uma escola? Detalha o Cecosesola, um organismo de integração cooperativo venezuelano que não é exatamente uma instituição escolar, mas se mostra válido para pensar a educação em espaços a princípio não escolares. A perspectiva da autoeducação aparece na proposta de se aceder ao conhecimento através do cuidado de si, também trabalhada por Masschelein e Simons (2014) - autores referenciais de sua dissertação.
- Silva (2018), na resenha do livro *El Pueblo ensaya la revolución* (de Marco Estrada Saavedra, 2008), utiliza a autoeducação como instrumento de reflexão sobre as relações entre sociedade e educação no cenário mexicano. As lutas sociais das classes trabalhadoras, as concepções de democracia e mesmo outras categorias analíticas, como cultura, gênero e etnia são, segundo o autor, bastante determinadas pela ordem social vigente, fato que enseja reflexos no controle do Estado ou as classes dominantes da educação e seus aspectos – fases, concepção, gestão e execução. A autoeducação é subentendida como uma forma de retomar o produto do trabalho dos professores e a operacionalização do currículo estabelecido.
- Silva (2019), explora a obra do intelectual paranaense Erasmo Pilotto (1910-1992), mais precisamente a síntese das ações protagonizadas por ele no Instituto Pestalozzi. O livro 'Prática da Escola Serena', de 1946, dá um grande destaque à cultura e à autoeducação como princípios educativos, formadores de uma cultura geral para os professores. Essa concepção traz ressignificadas as concepções do filósofo italiano Giovanni Gentile, para aparelhar uma formação não baseada apenas na prática.
- Loureiro (2019) apresenta resultados de uma pesquisa empreendida sobre a formação política de rappers ativistas no Brasil. Segundo o autor, estes artistas se servem do alcance da música para suprir demandas da sociedade assistenciais, culturais e políticas. Considerados vivendo em precárias condições socioeconômicas, com conturbadas

histórias de vida e baixos níveis de escolaridade, a autoeducação é investigada enquanto dinâmica autoeducativa, altamente contributiva da educação política, composição da música e vivências e visão de mundo. Segundo Loureiro (2019, p.19), trata-se de “oprimidos que se educam reciprocamente, produzindo, portanto, uma autoeducação de iguais”.

- Correa (2020) investiga como se dá a aprendizagem de segunda língua através da educação online aberta – tendo como viés o uso de tecnologias digitais. Trabalhando temas como ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), educação a distância (EAD), cibercultura, autodidatismo, autonomia, pensamento crítico, autoria, inclusão e democratização do acesso à aprendizagem, o autor realiza uma pesquisa qualitativa para a qual foram selecionados nativos de língua portuguesa e de um segundo idioma, sem instrução formal da língua-alvo, com o propósito de averiguar a aprendizagem.

A presença do termo ‘infoeducação’ na literatura científica é bastante demarcada pelo trabalho de Edmir Perrotti, professor Sênior na Escola de Comunicações e Artes, da Universidade de São Paulo. Na perspectiva iniciada por Perrotti (2016, p.11):

A infoeducação é concebida como um conjunto articulado de saberes e fazeres focados nas vinculações entre Informação e Educação, considerando-se seus aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais. É modo de interrogar a informação, compreendê-la e participar afirmativamente de seus processos em perspectiva que ultrapassa aquela do exclusivo desenvolvimento de habilidades e competências para acesso e uso da informação por sujeitos competentes; na Infoeducação está em causa a relação, de um sujeito de palavra com a informação, como ato de produção de sentidos.

Surgida em 2000, a Infoeducação paulatinamente começou a se delinear como um ponto de partida para pesquisas cujos objetos de estudo teciam relações entre os campos da Informação e Educação, sob múltiplos olhares. Atualmente configurando uma disciplina acadêmica e também um Programa de Pesquisa na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, a área tem como objetivo o desenvolvimento de aprendizagens (atitudes, habilidades e competências) por meio de ações de Infoeducação. O Colaboratório de Infoeducação⁶, website do Programa, conta com diversas publicações de teses e dissertações produzidas à luz da temática.

⁶ Colaboratório de Infoeducação. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/?page_id=335 Acesso: junho, 2021.

Esta tese, porém, não enfoca exatamente a direção de Perrotti. A constituinte ‘info’ torna-se mais voltada ao emprego dos dispositivos midiáticos na educação, a exemplo do que foi retratado acima, nas buscas booleanas por mídia e educação.

O levantamento realizado não revelou resultados para a expressão autoinfoeducação, tampouco trouxe estudos com o mesmo enfoque deste trabalho, momento em que se reconhece e destaca a dificuldade em estabelecer os parâmetros de busca e identificar com precisão o diálogo entre os teores estudados. Apesar da busca pelos termos autoeducação e infoeducação ter retornado resultados demonstrando que esses conceitos se encontram presentes na literatura científica, a ocorrência de um construto ou perspectiva integradora que revelasse a interseção entre esses construtos não foi encontrada. Pelos resultados obtidos verifica-se, portanto, o ineditismo da presente pesquisa que tem o seu cerne na proposta de uma autoinfoeducação e da sua mediação por parte do bibliotecário.

1.6 Estrutura da tese

Esta tese se estrutura em 10 capítulos, sendo este o primeiro, que expôs o intuito da pesquisa. Foram apresentados os antecedentes da pesquisa, os objetivos do estudo, a metodologia utilizada para apreender este recorte da realidade e a revisão de literatura encontrada. Os demais capítulos, acompanhados da fundamentação teórica, se dividem em:

O *segundo capítulo* traz uma contextualização dos objetivos. Realiza-se a disposição de um perfil no qual descrevem-se os sujeitos alvo do estudo desta tese. Junto com a particularização do público alvo, elencam-se uma série de variáveis consideradas impactantes para a busca por informação. Da mesma forma, o *terceiro capítulo* retrata a ambiência das escolas de interesse da pesquisa e seus entornos, aspectos considerados fundamentais para uma análise ampla do fenômeno da busca por informação.

O *capítulo quatro*, Lógica de Redes, problematiza o momento contemporâneo, de intensa conectividade e ubiquidade em que vivem os sujeitos de interesse. Neste contexto pós-moderno, nos quais a solidez das estruturas, relações e instituições ruiu cedendo espaço à fluidez e trazendo novos referenciais, narra-se a velocidade das alterações tecnológicas e a necessidade humana de acompanhamento das mesmas. Estas nem sempre acontecem com a mesma celeridade e os reflexos deste desalinho, traz desdobramentos importantes de serem vistos e estudados.

O *quinto capítulo*, *Lógica Adolescente*, discute um pouco quem são os Nativos Digitais, colocando questões da adolescência e a realidade da escola diante de um novo ecossistema, no qual se diluem as fronteiras de tempo e espaço. Pessoas e artefatos passam a estar conectadas entre si, plataformas digitais e tecnologias móveis consagram um novo formato de fazer negócios e de estabelecer relações, gerando também impactos na aprendizagem e na busca por informação.

O *capítulo seis*, *Mentalidades*, busca trabalhar a motivação para a busca por informação. Os sujeitos, como humanos, sofrem a influência de uma mentalidade (crenças, ideologias, padrões de pensamento), que responde à forma como estes organizam os pensamentos e tomam decisões. O intuito é buscar formas de estimular uma mudança de mentalidade no tocante ao aprendizado, o que representa um construto estratégico potente para auxiliar o sujeito nos usos que este mesmo pode fazer de si. Assim sendo, faz-se uma breve menção à História das Mentalidades (Annales) e traz as discussões da pesquisadora de Stanford, Carol Dweck, sobre mentalidade fixa e mentalidade de crescimento, acrescentando uma narrativa sobre o que é dito e atribuído à forma de pensar do sujeito e do seu coletivo, enquanto povo brasileiro.

O *sétimo capítulo*, visita as teorias da educação, em perspectivas estruturais, políticas, sociológicas e pedagógicas. Com uma reflexão sobre o motivo de a escola de hoje ser a mesma praticamente desde a sua instituição, o capítulo versa sobre os documentos oficiais que orientam a educação e mostra que a abordagem da Autoinfoeducação encontra espaço para ser trabalhada em sala de aula, mesmo diante dos complexos desafios identificados nos discursos da área da educação.

O *oitavo capítulo* apresenta a autoinfoeducação, percorrendo o campo do comportamento e competência informacionais e demais temas caros à Ciência da Informação, como Mediação e Colaboração Professor-Bibliotecário. Um aditamento aos estudos clássicos da área é proposto, é discutida a atuação dos bibliotecários nas bibliotecas escolares e uma articulação dos conceitos chave da literatura é confrontada com o fazer do bibliotecário.

O *capítulo nove* se dedica a apresentar e esmiuçar a proposta da Autoinfoeducação, seus pressupostos e formas de estruturação no contexto escolar. Retoma-se seu contexto motivador e fomentador e discorre-se sobre os elementos com os quais a Autoinfoeducação irá atuar diretamente e que compõem seu escopo de atuação.

No *décimo capítulo*, são apresentadas as Conclusões, onde se faz um balanço sobre o resultado da pesquisa. São retomadas algumas reflexões sobre os objetivos elencados,

limitações do estudo e propostas para trabalhos futuros. Apresenta-se também as Considerações Finais, às quais se seguem a relação das Referências, que trazem a listagem dos autores cujas ideias suportaram a construção desta narrativa.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS OBJETIVOS E MÉTODO

“O custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida”.

Carolina Maria de Jesus⁷

Como demonstrado no objetivo geral que encabeça este estudo - oferecer construtos teóricos para efetivar o ciclo informacional dentre um público de um perfil específico - constatou-se a necessidade de pormenorizar os sujeitos a quem esta tese se refere, tratados como nativos digitais, mas especificamente aqueles caracterizados como jovens em situação de vulnerabilidade social. Julga-se importante especificar estes personagens, delimitando-os na descrição de um perfil.

O primeiro aspecto que se precisa ressaltar é que a faixa etária de interesse deste estudo compreende os indivíduos cujo grupo de idade corresponde à grande evasão existente no sistema educacional. Detectada por Saraiva, Riani e Neto (2011), dentre outros autores e nas próprias métricas da SEE-MG, esta retirada é mais frequente nas séries finais do ensino fundamental e em todo o ensino médio (considerando o nível de ensino correspondente à faixa etária).

Há que se pontuar que as nomenclaturas ‘*adolescentes*’ e ‘*jovens*’ não são categorias sinônimas e, menos ainda, consensuais por quem as trabalha, pois adolescência e juventude são condições sociais parametrizadas por uma faixa etária que se mostra variável. Segundo as métricas usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, os jovens são aqueles que estão entre os 15 e 29 anos de idade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei n.º 8.069, de 13/7/1990) traz em seu artigo 2º que:

Considera-se criança, para efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

⁷Carolina Maria de Jesus (Sacramento, 14 de março de 1914 — São Paulo, 13 de fevereiro de 1977) Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e considerada uma das mais importantes do país. Vivendo boa parte de sua vida em uma favela de São Paulo, capital, a autora sustentou a si e seus três filhos como catadora de materiais recicláveis. Em 1960, com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, ela publicou seu diário, com o nome *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. A obra fez um estrondoso sucesso e chegou a ser traduzido para catorze línguas, segundo as métricas do Literafro – Portal da Literatura Afro-brasileira. Carolina viveu e testemunhou desigualdades que ainda vive o povo brasileiro, especialmente no que diz respeito à estratificação social. Narrando a fome, a miséria, o desprezo da sociedade e a invisibilidade, mesmo com pouquíssima escolaridade, a autora conseguiu atingir o reconhecimento do meio literário.

De outro modo, a Organização Mundial de Saúde, OMS⁸, considera que a juventude se estende dos 15 aos 24 anos e delimita a adolescência à segunda década da vida do indivíduo (de 10 a 19 anos). Essa particularização da OMS comporta desdobramentos nos quais se considera adolescentes jovens (de 15 a 19 anos) e adultos jovens (de 20 a 24 anos).

Há ainda de se considerar a existência de uma taxa de distorção entre a idade considerada ideal para cursar determinada série e a idade real do aluno de quando a série é realmente cursada, devido a repetências e interrupções (SARAIVA, RIANI, NETO; 2011). Este estudo considera então, mais oportuno utilizar a nomenclatura ‘jovens’ por entender ser esta uma categoria abrangente e envolver a adolescência, fase que em maior espessura esta tese busca esmiuçar.

O segundo aspecto a ser ressaltado é o recorte geográfico que este estudo busca retratar, ainda que documentalente. Busca-se apresentar a realidade de escolas públicas estaduais que se situam em bairros periféricos e favelas, concentrando grandes aglomerados populacionais irregulares da cidade, tanto em extensão, como em número de habitantes.

Isto posto, para entender bem o contexto de vida e aprendizagem da juventude que reside nesse ambiente (o que se busca nos objetivos específicos) considerou-se preciso abordar: a ambiência de uma escola, seus entornos, a configuração da sociedade e seu momento histórico, bem como a mentalidade que origina das determinantes sociais e culturais dos sujeitos que se integram neste contexto. Isto pois, estima-se que trabalhar potencialidades educativas demanda o alinhamento de uma mentalidade que torne propícia a busca por informação, que se inicia na valorização do conhecimento.

O compêndio das categorias analisadas e dispostas neste perfil resulta de uma factualidade contextual ao tentar se fazer o caminho nomeado no objetivo e pensar as possíveis barreiras capazes de interferir na busca por informação e na valorização do conhecimento. A busca literária intencionada a refletir estas barreiras conduziu a descrição do perfil, que se apresenta a seguir.

2.1 A Disposição de um Perfil

O primeiro aspecto que será aqui destacado se refere ao desdobrar conceitual da expressão *vulnerabilidade social*, que permitiu que algumas categorias sobressaíssem e

⁸ Organização Mundial de Saúde. Marco Legal. Saúde um direito dos adolescentes. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Acesso jan. 2022.

ganhassem nitidez. Enquanto estudo descritivo, pergunta-se: o que é a vulnerabilidade social e o que significa ser socialmente vulnerável?

Primeiramente discutindo o conceito de vulnerabilidade, Scott *et al* (2018) explicam que este surgiu na década de 1980, em resposta à epidemia de Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS); na tentativa de compreender as pessoas que apresentavam uma gama maior ou menor de fatores associados à ação patogênica do vírus. Na busca de mapear os aspectos individuais, coletivos e contextuais que ocasionavam maior ou menor disposição à exposição e infecção do indivíduo ao vírus HIV, foi possível um resultado de recursos voltados à compreensão da própria doença e à proteção.

Monteiro (2011), autora que se aprofunda nos estudos sobre o marco conceitual da vulnerabilidade social, declara que esta compreensão demanda a compreensão de seus fundamentos e determinantes. Segundo ela, envolvendo debates de políticas públicas e orientações de organismos internacionais, o entendimento da vulnerabilidade social demanda construções complexas. Da mesma forma que o estabelecimento conceitual da vulnerabilidade em grupos no caso do estudo da AIDS, refletir sobre a vulnerabilidade social compreende refletir sobre aspectos individuais, coletivos e contextuais.

Segundo o glossário do Gestrado⁹ (XIMENES, 2021, *online*), a vulnerabilidade social é:

Resultado de qualquer processo acentuado de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de indivíduos ou grupos, provocado por fatores, tais como pobreza, crises econômicas, nível educacional deficiente, localização geográfica precária e baixos níveis de capital social, humano ou cultural (sobre o conceito de capital, ver BOURDIEU, 1987; 1989; 1990), dentre outros, que gera fragilidade dos atores no meio social.

Morais, Raffaelli e Koller (2012) resumem o conceito de vulnerabilidade social, determinando que este pode ser aplicado a pessoas que vivenciam situações de adversidade ou fatores de risco em seu cotidiano, que afetam negativamente as pessoas comprometendo a saúde, o bem-estar e as possibilidades do indivíduo deixar esta condição.

⁹ Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais, recensado na base de grupos da Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2003. O GESTRADO congrega professores da UFMG que atuam nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Sociologia, Ciências da Informação, Ciências da Computação; professores e pesquisadores de outras instituições. Objetivo central do Grupo é analisar as políticas educacionais em ação – a gestão educacional e o trabalho docente – em suas diferentes dimensões. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/vulnerabilidade-social/> Acesso: ago 2021.

Há um consenso dentre os autores retromencionados que se dedicam a pensar o tema que o marco do debate da vulnerabilidade social diz respeito a uma condição de fragilidade material ou moral de indivíduos ou grupos impostas pelos riscos produzidos pelo contexto econômico-social. Considera-se que, desta condição de fragilidade, fazem parte aqueles que têm ameaçado seus os direitos sociais, previstos no artigo 6º da Constituição Federal, sendo estes: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva de entendimento, fazem parte deste rol as pessoas que habitam moradias improvisadas, apresentam baixo nível de renda e educação, integram as estatísticas de desemprego ou subemprego, em meio a desorganização familiar e que carecem de assistência social, ao que se somam os desafios da desigualdade racial e de gênero, fazem parte dessa condição que, pela fragilidade destes vínculos sociais, inevitavelmente acabam fazendo parte de uma camada excluída da sociedade¹⁰.

Ximenes (2021, *online*) acentua que este panorama tem relações bastante estreitas com o nível de escolaridade e de informação a que o sujeito tem acesso. Ao mesmo tempo em que a falta de informação e de escolaridade causa a perpetuação da vulnerabilidade social, também termina por ser consequência da mesma, e, portanto, seu fator condicionante.

Fragilidades na escolarização são um dos fatores que reforçam o quadro de vulnerabilidade social de indivíduos e grupos, em especial no que se refere ao fluxo escolar (trata-se da análise do comportamento da progressão dos alunos pertencentes a uma coorte, em determinado nível de ensino seriado, em relação à sua condição de promovido, repetente ou evadido) (BRASIL, 2010). Relevante também para a análise da vulnerabilidade social de indivíduos e grupos no campo educacional as taxas de distorção idade-série (inadequação entre a série e a idade do aluno) e as taxas de distorção idade-conclusão (percentual de alunos que concluem o nível de ensino com idade superior à recomendada) (BRASIL, 2010). [...] As fragilidades na escolarização, na perspectiva do entendimento ampliado e multidimensional do conceito de vulnerabilidade social, relacionam-se com as dimensões econômicas e sociais de maneira indissociável.

É buscando fazer frente a este ciclo que se realimenta, que surge o interesse nesta tese em aparelhar a autonomia estudantil e buscar a emancipação do estudante diante de seu próprio aprendizado. Isto pois, como já colocado, frente a um Estado extenuado, da má vontade política com a educação e toda uma gama de confluências para que a situação se perpetue; pouco parece

¹⁰ A inclusão/exclusão social apesar de não consensuais, se remetem à métricas de análise que buscam aferir as condições vividas de uma população a partir do território onde vive; a qualidade de vida, o índice de desenvolvimento humano, o grau de participação dos indivíduos nas esferas política, social, cultural e econômica. Para mais inferências recomenda-se: Spozati (2000).

possível que partirá do governo encontrar uma solução para a emancipação do sujeito pela educação. Em tempos em que possibilidades educativas pela internet e ferramentas digitais já se mostram realidade, urge que se consiga levar a informação até este jovem estudante para iniciar um transcurso de aprendizagem libertadora.

Repetindo o exposto, a educação é ainda mais imperativa em contextos de carência econômica – como o contexto das escolas públicas situadas nas regiões periféricas das grandes cidades. Aqui problematiza-se a ambiência de uma escola, seu pertencimento a uma rede e sua localização geográfica. Isto pois o meio social em que uma pessoa vive e estuda constitui um importante ponto de análise para aferir suas escolhas e o grau de liberdade envolvido nestas decisões; o que se relaciona intimamente com a motivação para a aprendizagem. Assim sendo, considera-se que estes alunos apresentam:

2.1.1 Fragilidades Múltiplas

O cotidiano familiar e habitacional dos jovens alunos alvo desta tese demonstra um panorama de desafios vividos diariamente, devido ao tráfico, à violência policial e demais dificuldades advindas de outros fatores, como a violência doméstica.

Em uma reportagem que integra o Portal COLAB ¹¹, sobre a região que sedia a escola de periferia, inspiração da tese, Mendonça *et al* (2022, *online*) revelam um pouco deste cenário:

Se a manutenção da paz depende que os jovens tenham oportunidades de vida, ainda há uma série de obstáculos no contexto social dos adolescentes do [...] que dificultam isso. A região tem um dos maiores Índices de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ) em Belo Horizonte. O índice vai de zero a cem, e entre os 40 territórios da cidade, a região que inclui o [...] é a quinta com maior pontuação, com 57, ao lado de outras duas áreas.

Outro estudo, de Rocha (2017), sociólogo, que em sua tese, acompanhou durante quase uma década os bairros periféricos e favelas de Belo Horizonte, mostra as dinâmicas retaliatórias de grupos armados que coexistem em relações marcadas pela desconfiança ou conflito declarado. Isto impinge uma série de limitações aos atores que se veem próximos a estas dinâmicas criminais locais, impactando a liberdade de ir e vir, de escolher, de existir.

¹¹ COLAB. portal de conteúdos do Laboratório de Comunicação Digital da Faculdade de Comunicação e Artes da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (FCA / PUC Minas) Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/colab/>. Acesso: jan. 2022

Já Câmara Municipal de Belo Horizonte, que em 02/07/2021 promoveu a 17ª *Reunião Ordinária - Comissão de Mulheres* noticiou a escuta do coletivo Mulheres da Quebrada¹², grupo fundado em 2018 e que desenvolve a formação de redes de apoio e suporte para os problemas enfrentados no dia a dia por mulheres, da comunidade em questão, a maioria pretas e chefes de família. O registro audiovisual da reunião (evento *Requerimento de Comissão 603/2021*)¹³ denuncia a dificuldade que a sociedade tem em entender problemas que são enfrentados há anos e também o descaso do poder público:

Na violência doméstica, que aumentou, há dificuldade para encaminhar os casos, e na cultura seria preciso ter editais direcionados para as regiões periféricas. O que ocorre na favela é feito ‘na tora’.

Disso entende-se que o estudante, vivendo em seu próprio bairro e em sua própria casa, precisa lidar diariamente com os desafios da violência urbana e doméstica¹⁴. Silva *et al* (2007) dizem que os constrangimentos morais ou físicos a que os jovens se submetem, desconstruem o desenvolvimento e a sociabilidade, pois comprometem a visão das vítimas a respeito de si e do mundo que as cerca.

Fora isso, a saúde mental é ameaçada por um cenário considerado propício para que transtornos mentais se façam ainda mais presentes, como mostra o relato de uma das integrantes do projeto Mulheres da Quebrada:

O cenário das famílias é ‘Como permanecer psiquicamente saudável diante de várias violências psicológicas que existem dentro [da comunidade]? Se ficarem observando lá na [região da comunidade], é possível ver várias pessoas com doenças mentais, com surto e uso de drogas. Os casos graves aumentaram e a população não tem acesso ao [Centro de Saúde]. São questões que estão mais escancaradas por causa da falta. Queremos ter o direito de acessar nossos direitos’.

¹²CMB. Mulheres debatem dificuldades vividas no aglomerado. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/not%C3%ADcias/2021/07/mulheres-debatem-dificuldades-vividas-no-maior-aglomerado-de-bh> Acesso: jul. 2021

¹³Câmara Municipal de Belo Horizonte. 17ª Reunião Ordinária - Comissão de Mulheres. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/comunica%C3%A7%C3%A3o/v%C3%ADdeos/reuni%C3%B5es/17%C2%A-A-reuni%C3%A3o-ordin%C3%A1ria---comiss%C3%A3o-de-mulheres.-02-07-2021> Acesso: jul. 2021

¹⁴ Evidenciando que estas situações adversas não são novidades, mostra-se um projeto de intervenção para combater a violência doméstica em favelas de BH. Desenvolvido pelo Laboratório de Neuropsicologia do Desenvolvimento (LND)[#], do Departamento de Psicologia da UFMG, o escopo era ajudar a diminuir a violência nos lares da região, duas das mais carentes de Belo Horizonte. O trabalho envolveu 40 alunos de graduação e dois da pós-graduação e se iniciou em 2000, como piloto, no núcleo de favelas da região Centro-Sul de Belo Horizonte – e foi aplicado com sucesso por dois anos. A continuidade desses estudos e trabalhos tem acontecido nos seminários e congressos e cursos organizados pelo LND. LND. Treinamento de pais. Disponível em: <https://lndufmg.wordpress.com/projetos-realizados/intervencoes/treinamento-de-pais/> Acesso: jul. 2021

Assim sendo, não é descomedido o entendimento de que muitos destes estudantes em condições análogas ao que se descreve, experimentam no dia a dia situações complexas. Além de um cotidiano de violências, somam-se carências diversificadas: econômica, afetivas, sociais, nutricionais e informacionais. Considera-se que isso compromete a vida estudantil do aluno, pois como se demonstra mais à frente, a violência e demais contendas impactam negativamente no rendimento estudantil dos educandos.

2.1.2 Local de Moradia e Estigmatizações

Causa ou consequência da vulnerabilidade social; a vulnerabilidade econômica condiciona e restringe as alternativas de moradia deste público a locais estigmatizados como definidores de seu caráter (as favelas). Conseqüentemente, os reflexos dessa estigmatização aparecem na autoimagem que o estudante morador da periferia faz de si; o que por sua vez impacta suas oportunidades/estímulo/motivação para o estudo.

Não é incorreto considerar que os estudantes das escolas de comunidade acabam experimentando um achacamento pelo estigma das favelas, uma vez que as relações com o espaço urbano respondem a padrões culturais e pedagógicos que as crianças e jovens internalizam e aprendem. É o que diz a súmula de alguns autores analisados - como Gouvêa (1993), Castro e Abramovay (2002), Santos (2007) e Gomes (2014) - a que se prestam mais detalhes no decorrer do texto.

2.1.3 Baixa Compreensão da Educação e da Escola

No que diz respeito à realidade escolar, entende-se haver um distanciamento entre os jovens e a escola, em partes pela questão tecnológica, mas também relacionada a outros aspectos como a questão familiar. Nos alunos deste perfil, pode-se falar em uma não internacionalização do conceito de escolaridade e da própria educação.

Explica-se: as baixas taxas de escolaridade constatadas nos moradores das favelas e periferias leva à inferência de que alguns alunos - por não encontrarem em seus pais referenciais no que diz respeito a modelos de conduta escolar/acadêmica e rotinas de estudo - acabam por não compreender o investimento de longo prazo que representa a educação. Assim sendo, o sentido desse investimento, quanto seus processos são invalidados pela falta de percepção. Um pouco disto é exemplificado pelo estudo de Resende, Nogueira e Nogueira (2011) cujo artigo traz um Perfil socioeconômico das famílias em relação à escolaridade do filho (Figura 01):

Assim entende-se que os alunos dessas comunidades/ favelas demonstram um contexto de desestímulo da família que, por vezes, não acompanha pragmaticamente o aluno, por desconhecimento ou impossibilidades laborais. Alguns pais não sabem sequer o que cobrar ou esperar da escola, muitos não comparecem às reuniões de pais e professores e não os auxiliam ou os cobram com as tarefas extraclasse.

São as inferências encontradas em Bourdieu (1989); Gouvêa (1993); Castro e Abramovay (2002); Nogueira e Nogueira (2002); Barboza e Cardoso, 2006; Bini e Pabis, 2008; Resende, Nogueira e Nogueira (2011); Alves (2013); Boruchovitch *et al* (2013); Reis (2013) e Pezzini e Szymanski (*online*) quando se investiga a mobilização familiar na escolarização da prole e a motivação para o aprendizado do aluno. Os encadeamentos narrados por estes autores, são inclusive corroborados por Resende *et al* (2018) em seu estudo que analisa a relação entre a escola e as famílias de escolas de Belo Horizonte e Região Metropolitana.

Figura 1. Perfil socioeconômico das famílias em relação à escolaridade do filho.

Tabela 1
Variação de aspectos ligados ao perfil socioeconômico das famílias (em %)

Variável	Tipos de estabelecimentos de ensino			
	Privados	Federal	Municipais e estaduais	
			Quintil superior do "Prova Brasil"	Abaixo do quintil superior do "Prova Brasil"
a) Mães que concluíram o ensino médio ou superior*	51,5	64,9	36,2	18,8
b) Pais que concluíram o ensino médio ou superior	70,5	51,3	23,4	13,9
c) Pais na faixa superior da amostra quanto ao NSE**	71,2	54,1	33,7	12,5
d) Pai ou outro homem responsável mora na residência	82,4	78,5	74,5	69,3
e) Famílias que recebem algum tipo de bolsa	11,8	13,9	24,5	45,5
f) Mais de 6 pessoas na casa	5,9	5,4	13,8	25,7
g) Crianças que têm 3 ou mais irmãos	3,0	5,4	19,2	31,7
h) Criança classificada como preta pelo pai ou responsável	5,9	2,7	10,6	17,8

Notas: *Em toda a amostra, há treze pais e apenas uma mãe com nível superior de escolaridade. **A faixa superior aqui considerada diz respeito à divisão interna de nossa amostra, não significando, portanto, em termos absolutos, uma posição social elevada.

Fonte: Resende, Nogueira e Nogueira (2011, p.956)

Entende-se que os alunos que não recebem grandes incentivos ao estudo têm pouca motivação para prosseguirem em trajetórias de busca de informação e construção de conhecimento. Via de regra, sua bagagem cultural não os permite assimilar o desenvolvimento

gradativo, as técnicas e procedimentos e o encadeamento do processo que compreende a educação. Assim sendo algumas visões equivocadas, como a ‘crise dos diplomas’¹⁵ somadas a outros desafios, como o ‘imperativo da sobrevivência’ (que se expõem à frente neste trabalho) perpetuam um revés que já é bastante conhecido: menos tempo de estudo, menos oportunidades, mais desigualdades e injustiças.

2.2 O Aspecto Geracional

Considerando a correspondência ideal entre as séries do ensino e a faixa etária dos educandos, os sujeitos que hoje frequentam as escolas são - em média - nativos digitais; nascidos após o ano 2000. E o mote geracional cobra seu quinhão na conduta do sujeito e no seu processo de aprendizagem.

Atualmente, os sujeitos que esta pesquisa busca retratar pertencem a um período em que a trajetória do desenvolvimento da adolescência desacelerou e os adolescentes têm amadurecido mais lentamente do que costumavam as gerações anteriores (TWENGE, PARK, 2019). É também um período indicado pela literatura de um menor rigor na educação dos filhos trazido pela liberalização dos costumes e pela cultura vigente de “evitar conflitos, de suavizar o que é penoso”. Esta cultura da promoção da suavidade no trato com o adolescente (SALLES, 2005), somado ao amadurecimento mais lento e a titularidade de direitos que os adolescentes passaram a ter, trouxeram dificuldades destes em fazer o que é considerado penoso (SERRES, 2015).

Ainda incide o fato destes discentes serem instruídos por outra geração, que ainda apresenta dificuldades em apresentar a iniciativa de incorporar a tecnologia presente no dia a dia, de forma autônoma. A diferença do letramento digital do professor e do aluno é um tema explorado por muitos autores (a saber os que esta tese retrata na revisão de literatura, em mídias e educação) dentre os quais se destaca o de Freitas (2010) e o de Gaidargi (2013), que julgam que a tecnologia digital é uma ferramenta capaz de diminuir a distância entre os alunos e a instituição escolar.

Dentre o amadurecimento mais lento, o empoderamento diante da detenção de direitos, da dificuldade em fazer o que não o agrada e a preferência pelo lazer e socialização aos deveres de casa, rotinas de estudo e disciplina; educar no século 21 torna-se bastante desafiador. A tecnologia digital é uma ferramenta que demonstra muita pujança e potencialidades. Porém no

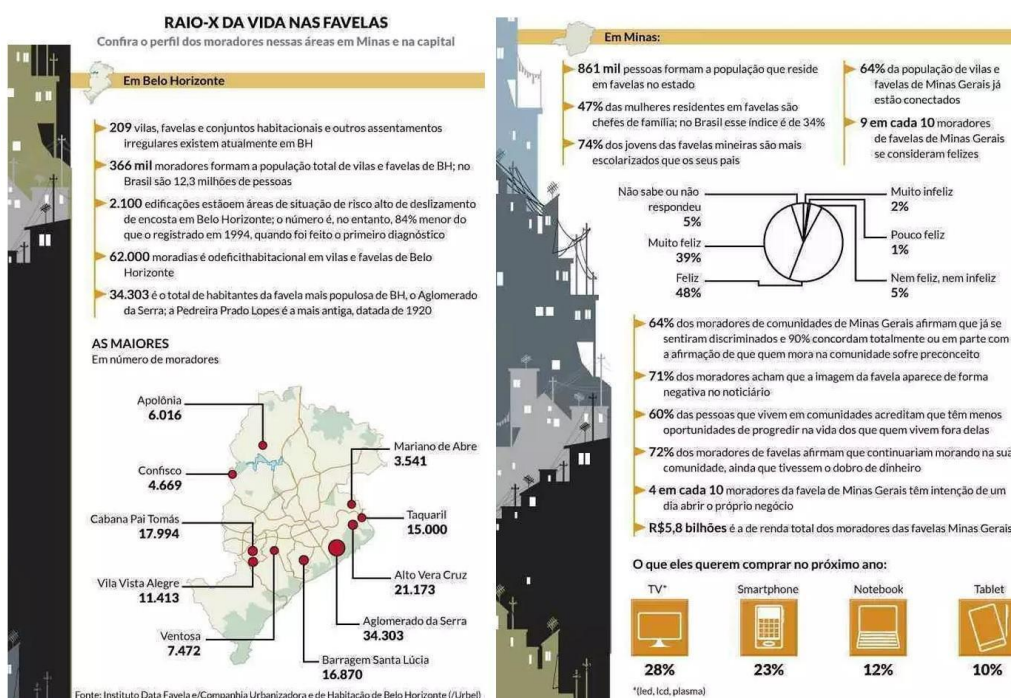
¹⁵ Descrito por Bourdieu (1987), descreve a frustração dos estudantes com o baixo retorno social e econômico obtido com os diplomas. Insatisfeitos com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional (especialmente o francês), este fenômeno faz com que o estudante passe a questionar o sentido e a legitimidade da escola.

que se refere a motivar o jovem e conseguir que trabalhem em suas propostas, o educador é o recurso mais importante. Daí a relevância de se conhecer as minúcias geracionais e considerá-las no planejamento educativo e informacional.

2.3 Apelo Do Digital

Como infere-se a partir do exposto, os nativos digitais não compreendem muito bem a escola que têm (RAMOS, 2012; SIBILIA, 2012; SALES, FERREIRA E VARGAS, 2013; SERRES, 2014), em grande parte pela distância que sua tradição coloca às particularidades trazidas pela tecnologia. Apesar da condição socioeconômica pouco favorável das camadas de baixa renda, o alcance aos smartphones e à internet têm se tornado gradualmente mais facilitado, o que comprova o Raio-X da vida nas favelas (Figura 2) que aponta a maior parte da população das favelas mineiras conectadas à internet. Ademais, aparelhos com funcionalidades complexas de conexão e navegação têm se cada vez mais se popularizado em termos de possibilidades de aquisição.

Figura 02: Raio-X da vida nas Favelas.



Fonte: ESTADO DE MINAS, nov. 2015¹⁶

¹⁶ Disponível em:

Assim sendo, essa realidade, comparada ao que preceituam Tondo e Silva (2015) sobre a “pobreza digital¹⁷”, não é considerada um fator limitante ou impeditivo à inserção dos jovens em vulnerabilidade social ao mundo digital, ainda que em forma desigual quando comparada aos jovens estudantes de escolas particulares, por exemplo.

Reside o desafio de empregar a conectividade e os recursos digitais tão valorizados por estes sujeitos para que estes elementos se traduzam em uma elevação potencial do seu engajamento em atividades escolares e na construção do conhecimento.

2.4 Mentalidades

Buscando explorar a multiplicidade de condutas que uma pessoa pode assumir no passar dos anos, relata-se a existência de fatores influenciadores do comportamento; tais como o ambiente, pessoas, fases da vida, sociedade, genética... Embora os traços marcantes da personalidade sejam propendentes a persistir, o comportamento não é estático. E está intrinsecamente ligado ao sucesso ou fracasso em diversas situações da vida.

Admite-se que por trás de todo comportamento adotado pelo sujeito, há um conjunto de manifestações de ordem mental (crenças, maneira de pensar, disposições psíquicas e morais), que caracterizam e compõem o indivíduo ou a coletividade. Assim, entende-se que a influência da mentalidade pode se manifestar na motivação para a busca por informação e para uma trajetória de aprendizagem. Autores que investigam, dentre outros, a relação da personalidade com o comportamento informacional do usuário, acreditam que conhecer as características dos mesmos é fundamental para o sucesso da promoção da busca por informação, como:

Assim, o estudo da personalidade e o seu impacto no comportamento de busca pode permitir o desenvolvimento de programas de Competência Informacional, que compreendam os diferentes perfis psicológicos de usuários, que de fato ajudem todos os usuários a desenvolver as habilidades que facilitarão sua competência informacional (FARMER, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2013 p.72).

Segundo Farmer (2007) a análise das predisposições sociais e emocionais dos alunos antes de realizar buscas por informação não tem sido amplamente estudadas. Propondo então um ‘Paradigma Afetivo Emergente no Comportamento Informacional’ este autor reúne um compêndio de trabalhos acadêmicos sobre questões afetivas na busca e no uso de informações. O paradigma afetivo aplicado ao comportamento informacional trata principalmente como os

¹⁷ “O conceito de pobreza digital está atrelado aos diferentes níveis, principalmente da desigualdade, no acesso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os diferentes usos e apropriações da tecnologia por pessoas de distintas classes sociais, bem como estes são capazes de utilizar-se de dispositivos tecnológicos para o seu desenvolvimento” (TONDO, 2015, p.2).

aspectos emocionais podem ser interpretados, mitigados ou aprimorados em métodos qualitativos e quantitativos que mostram como o movimento pode ser medido em diversos cenários, configurações cotidianas, populações, comunidades, idades, etnias e culturas que estão envolvidas na busca e uso de informações.

Nahl (2007, p. 22, tradução do autor) declara que Farmer (2007), em especial:

Examina como as características de personalidade dos usuários afetam sua motivação para a busca de informações e os "mecanismos usados para se envolver com a informação". Uma das questões abordadas é se os traços de personalidade afetiva são "permanentes ou **crecem e se desenvolvem mentalmente**". Por exemplo, confiança, coordenação, controle, compostura e persistência são traços de personalidade que afetam o comportamento informacional.

Assim sendo, no âmbito da mentalidade, entende-se que o que diz respeito ao comportamento de busca por informação dos adolescentes em questão perpassa uma série de desafios¹⁸, sendo preciso considerar as manifestações de ordem mental e em especial a motivação e a autoestima, como Farmer (2007, p. 22, tradução do autor) coloca:

Considere a motivação de um pesquisador para adotar a persistência, que é a energia afetiva para adiar o abandono. Pesquisadores com menos persistência desistem cedo demais, perdendo a motivação para continuar pesquisando. Os pesquisadores que persistem são mais bem-sucedidos. A persistência na busca é melhor medida diretamente pela observação de como as pessoas pesquisam sob várias condições e para vários propósitos e, especialmente, quando abandonam uma tarefa ou procedimento.

Assim sendo, para observar este quesito mentalidade, o que diz respeito ao comportamento dos adolescentes, estima-se que estes: vêm de históricos de grande defasagem de ensino (SEE 2018) e diante das dificuldades que se colocam, assumem posturas de mentalidade fixa descritas por Dweck (2016). Além disso, como brasileiros, sofrem a influência de padrões de pensamento, descrito por alguns autores como uma cultura hedonista, afetiva e quando comparada às demais (percepção eurocentrada), se diferencia quanto à sua relação com os conceitos de pragmatismo, autonomia, lógica, disciplina e objetividade (MEIRA PENNA,

¹⁸ Registros exibidos por Gouvêa (1993), Castro e Abramovay (2002, 2012), Constantino *et al* (2012), bem como os de iniciativas independentes e sem fins lucrativos - como o Centro Cultural Lá da Favelinha (criado em 2015) - buscam trabalhar a autoestima e o potencial de resiliência dos adolescentes; identificar as principais adversidades enfrentadas por estes; identificar seus fatores protetivos e estratégias de enfrentamento. Paralelamente, discorre-se nesta tese que as relações com o espaço urbano respondem a padrões culturais e pedagógicos que as crianças e jovens internalizam e aprendem. A vida em favelas traz os reflexos da estigmatização na autoimagem do aluno e, em decorrência disso, nas oportunidades/estímulo/motivação para o estudo. Fora isso, o meio social em que uma pessoa vive e estuda constitui um importante ponto de análise para aferir suas escolhas e o grau de liberdade envolvido nestas decisões.

1995; CHAUI, 2000). Isto posto, estima-se que a busca pela autonomia no processo de aprendizagem e a busca por informação sejam dificultadas pela dissonância entre as práticas educativas e disposições mentais resultantes desse amplo contexto, fato que conduz à sua investigação.

2.5 Síntese: o Perfil e as Barreiras na Busca por Informação

Em síntese, praticamente não se controverte a influência do contexto geográfico, social, econômico, político, familiar e afetivo na estruturação de um grupo, bem como a maneira como este contexto afeta o modo como o sujeito se identifica e se reconhece a partir do seu espaço.

Retomando, os pressupostos desdobrados na introdução desta tese entendem que os sujeitos de inspiração da presente pesquisa, compreendem uma geração:

1. De jovens adolescentes, em situação de vulnerabilidade social, com carências múltiplas e diversificadas: econômica, afetivas, sociais, nutricionais e informacionais.
2. Formada por nativos digitais, tem no hedonismo a base de orientação de suas condutas (SERRES, 2014)¹⁹,
3. Dotada de mentes digitais, operante em uma lógica de redes e não compreende a escola analógica que tem (RAMOS, 2012).
4. Com modelos de pensamento e práticas culturais (tanto coletivos quanto individuais) que exercem um grande impacto em como o sujeito se posiciona e toma decisões de vida (BARRERA, 2012, DWECK, 2016, PENNA, 1998).

Este perfil traz elementos simultaneamente instigantes e desafiadores. Ciente de que a favela não é só debilidade e de que o estudante que reside nesse ambiente não têm só contratempos (até contrário²⁰), esta tese - na intenção de atuar nas barreiras ao ciclo informacional - escolhe enfocar contudo os aspectos “negativos”, perturbadores e desafiadores. Isto para que, com sua exposição, as principais barreiras identificadas a partir do perfil possam ser nomeadas e trabalhadas, sendo estas:

1. O descompasso entre os repertórios escolar e juvenil;

¹⁹ Dificuldade citada pelo autor do jovem fazer o que não considera agradável e estimulante, ainda que comprovadamente se trate de algo salutar ao seu desenvolvimento.

²⁰ Nota-se uma conformidade na seleção dos autores analisados ao debater a favela. Estes são quase unânimes ao declarar que conjuntamente aos desafios, há nas favelas uma grande riqueza cultural, uma atmosfera de solidariedade e pertencimento que trazem muito orgulho aos moradores.

2. A baixa motivação ao estudo advindas da falta de compreensão do processo educativo, ou das próprias potencialidades;
3. Crenças limitantes advindas da autoestima e da percepção de si;
4. A questão da crise dos diplomas e o imperativo da sobrevivência.

Por suma relevância na proposição desta pesquisa, os elementos caracterizadores deste público compõem o referencial teórico e são desenvolvidos nos capítulos a seguir.

3. A AMBIÊNCIA DA ESCOLA

A educação é o principal item formador do capital humano e precede o desenvolvimento econômico, o progresso social, a diminuição das desigualdades e o cuidado com o meio ambiente. Abordando especificamente a escola, Gomes (2014, p.71) explica que “a localização da escola e suas relações com o espaço urbano respondem a padrões culturais e pedagógicos que as crianças e os jovens internalizam e aprendem”. E de forma análoga às pessoas, as bibliotecas escolares não são ilhas isoladas de uma totalidade. Estão inseridas em uma escola, que está situada em um bairro, que pertence a uma cidade, a uma região administrativa e enfim... Como as escolas não são entes isolados, entende-se ser necessário dialogar sobre a ambiência de uma escola, seu pertencimento a um espaço geográfico, social e institucional.

3.1 O cenário da rede estadual de ensino

Discutindo designadamente a educação pública de Minas Gerais, não é incorreto afirmar que o estado vive duas realidades diferentes. A Série Histórica da Educação de Minas Gerais (documento oficial disponível no portal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais > Aba Transparência²⁴) apresenta, por meio de tabelas e gráficos, um panorama da educação na rede pública estadual de Minas Gerais, nos últimos 10 anos – de 2008 a 2018²¹. Elaborado pelo gabinete da Secretaria de Estado de Educação, abrange informações produzidas por diversos integrantes das Superintendências Regionais de Ensino.

O Portal indica que o ensino fundamental (compreende a fase do 1º ao 9º ano) de responsabilidade conjunta dos municípios e do estado, está entre os líderes no ranking de avaliação nacional (SEE, 2018, p.5). Contudo, é nos anos finais e no Ensino Médio, majoritariamente gerido pelo Governo Estadual, que se encontram as verdadeiras

²¹ Secretaria Estado da Educação. Série histórica da Educação de Minas Gerais - 2008 a 2018. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PUBLICACAO_SERIE_HISTORICA.pdf. Acesso: maio, 2019.

consternações. O documento destaca que os anos finais do fundamental (o fundamental II) e o ensino médio são os grandes desafios, que perduram na década; apresentando taxas com os maiores índices de abandono. O mesmo se repete ao desempenho escolar: satisfatório nos anos iniciais do fundamental, o que não se repete nos anos finais e no ensino médio.

Observa-se, analisando essa Série Histórica, que, além do abandono, também há uma grande queda significativa da frequência dos adolescentes e jovens no ensino médio nesse período, chegando a 71,5% na idade entre 15 a 17 anos. Essa queda impacta inclusive os índices de escolaridade com diferenças entre sexo e cor (SEE, 2018, p.9).

Corroborando o achado, Cavenaghi e Bzuneck (2009, p. 1479) também identificam que:

Há um claro declínio na motivação dos alunos quando atingem as séries finais do ensino fundamental e/ou quando chegam ao ensino médio. Os pais e os professores ficam surpresos quando seus filhos e alunos perdem a curiosidade e energia a ponto de se tornarem apáticos e mal-humorados. Todavia, não são todos os estudantes que se encontram sem vontade para o estudo. Há aqueles que se esforçam e se envolvem com as atividades escolares.

Segundo esta Série, dois aspectos merecem destaque: em relação ao acesso escolar, este é considerado garantido a quase todos os jovens e crianças do estado. Com relação à permanência na escola, o documento pontua um esforço do governo para consolidar políticas sociais e para garantir que os estudantes não abandonem os estudos. No que diz respeito ao desempenho dos estudantes, nos últimos dez anos, este vem sendo acompanhado, principalmente quanto às habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. Porém, os dados revelam índices ainda preocupantes no que diz respeito às taxas de reprovação, evasão e insucesso (SEE, 2018).

Sobre a tecnologia, o mesmo Portal (acessando a aba Serviços > Programas e ações) dá acesso aos diferentes programas e ações em curso na Secretaria de Estado de Educação. Acessando especificamente o programa Conectividade Cultura Digital e Acesso às Mídias Contemporâneas, tem-se a informação de que, desde 2015, o governo de Minas investe para oferecer acesso à tecnologia para os estudantes da rede estadual. Um quadro (Figura 3) detalha que, em 2015, na região metropolitana, objeto de análise desta tese, mais de 25 milhões foram investidos em equipamentos de informática para as escolas estaduais, com 738 escolas contempladas, o que representa uma tentativa de estruturação de novas tecnologias nas escolas estaduais e de oferecer o acesso à tecnologia para os estudantes da rede estadual.

Figura 3: Aquisição de equipamentos de informática para escolas estaduais de Minas Gerais (2015)



Fonte: <http://www2.educacao.mg.gov.br/>

Porém, muitas variáveis se colocam entre a qualidade do ensino oferecido e a aprendizagem do aluno. Isto pois, como declaram Zoghbi *et al* (2009); nem sempre o desempenho e a eficiência relativa aos investimentos governamentais na educação são equivalentes. Esta fala é corroborada pela aferição exposta na referida Série Histórica da Educação de Minas Gerais (SEE, 2018, p. 204) que existem complicadores de ordem de disponibilidade técnica e melhoria de velocidade da Internet por parte das operadoras. E ainda que este cenário fosse tecnicamente ideal, como declara Lage (2018), não basta a presença dos recursos tecnológicos na sala de aula sem a devida capacitação profissional dos docentes.

Fora isto, notícias²² veiculadas na mídia mostram que os professores mineiros estão desestimulados, que poucas escolas estaduais mineiras estão em boas condições de infraestrutura e que a categoria denuncia discriminação diante do descaso do poder público com o pagamento de salários, investimentos na classe e nas escolas. As características que retratam o ensino público estadual de uma forma geral, nestas denúncias, compreendem: orçamento

²² ESTADO DE MINAS. Em greve há quase um mês, professores da rede estadual de Minas decidem manter paralisação. Disponível em : https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/04/05/interna_gerais_949252/em-greve-ha-quase-um-mes-professores-da-rede-estadual-de-minas-decide.shtml. Acesso: outubro, 2019.
 UOL Educação: Em Minas Gerais, professores em greve fazem protesto. Disponível em: G1. Portal de notícias da Globo. Professores da rede estadual fazem ato em frente à Assembleia Legislativa de Minas Gerais (Setembro, 2020). Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/09/01/professores-da-rede-estadual-fazem-ato-em-frente-a-almg-em-bh-contr-reforma-previdenciaria.ghtml>. Acesso: janeiro, 2021.
 G1. Protestos e paralisações contra cortes na educação ocorrem em todos os estados e no DF. Maio, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/cidades-brasileiras-tem-atos-contr-bloqueios-na-educacao.ghtml>. Acesso: maio, 2019.

limitado e recursos defasados. Isto culmina em uma estrutura simples: salas de aula convencionais com apenas lousas e giz.

Nestas condições infere-se que, por motivos distintos relacionados à infraestrutura do ensino, o aprendizado dos estudantes mineiros da rede estadual pode não estar se efetivando satisfatoriamente, como ilustram Antunes, Xavier e Freitas (1992), Delgado e Machado (2007) e Zoghbi et al (2009). Além das dificuldades características das escolas da rede pública estadual acima elencadas, incide a peculiaridade de que algumas estão situadas em - ou próximo à - comunidades (favelas) e atender a população carente das redondezas, com alunos inseridos em um contexto extremamente desafiador. Voltando a Gomes (2014, p.71), relembra-se que o espaço urbano remete a padrões culturais e pedagógicos que o sujeito aprende e internaliza.

3.2 Das comunidades e favelas

Acredita-se que as favelas, ou comunidades²³ de baixa renda, tenham uma definição nítida e ainda presente no imaginário popular: ‘o lugar dos pobres’, espaço de informalidade, anomia e da criminalidade, lugar pertencente a outro mundo social e cultural; uma “cidade à parte”. É possível perceber a reprodução desse discurso tanto por habitantes das favelas, quanto pelos olhos da elite e classe média e da academia. É a opinião de Santos (2007, p.50) ao dizer que:

O imaginário coletivo certamente desconhece as teorias de Sen, contudo, sabe reconhecer o que de fato importa para o bem-estar de um indivíduo. Por este motivo, talvez, a concepção da favela como espaço dos pobres esteja tão cristalizada no debate público. É justamente esta uniformidade da percepção coletiva sobre favela que me faz insistir na legitimidade do tema do presente estudo.

Entretanto, Santos (2007, p.49) explica que o Censo realizado pelo IBGE em 2000 mostrou que 64% dos pobres urbanos (no Rio de Janeiro) habitavam fora da favela, o que, para ela, mina a concepção errônea da favela como local exclusivo de pobreza urbana. Apesar desta revelação, ela considera que este pensamento continua presente na mídia, nas produções acadêmicas e no discurso popular. A autora se pergunta: “Por que motivo estaria a sociedade tão renitente em rever o dogma da favela como *locus* da pobreza?”.

²³ Nesses termos, sempre que for necessário reafirmar a identidade do espaço, será utilizado o termo “favela” e, sempre que for necessário fazer referências aos vínculos das pessoas que habitam esses territórios, será utilizado o termo comunidade (tal como se faria referência a qualquer território urbano).

Valladares (2005, *online*²⁴.) também observa essa perspectiva:

Não estou dizendo que as favelas não tenham moradores pobres nem que ali não haja violência. Mas pesquisas que menciono no meu livro apontaram que parte considerável da população pobre está em subúrbios e em loteamentos periféricos, isso sem mencionar os moradores de rua. Violência existe em muitos bairros, e o tráfico de drogas não se limita aos morros ocupados. Não podemos falar da favela como o lugar que reúne toda a pobreza e a violência. Esses são problemas perceptíveis por toda a cidade.

Além das duas autoras mencionadas, dois outros importantes estudos problematizam esta concepção: Silva (2005), com *Favelas Cariocas*, e Silva e Barbosa (2005), com *Favela - alegria e dor na cidade*. Tanto o discurso destes pesquisadores quanto as práticas de instituições como o *Observatório das Favelas*, *Data Favela* e o *FA.VELA* buscam mostrar que a representação da favela enquanto lugar de exclusivo infortúnio, configuram um estereótipo a ser revisto.

Estes estudos citados, contudo, não negam que o ambiente social em que uma pessoa vive constitui um importante ponto de análise para aferir as escolhas feitas pelos sujeitos moradores, bem como o grau de liberdade envolvido nestas decisões. O simples fato de morar em uma comunidade de baixa renda, mesmo que ela não seja o único – e apenas – o reduto de pobreza e violência em uma cidade, traz inúmeras vulnerabilidades sociais e estas vulnerabilidades praticamente impelem a condição de moradia. Santos (2007, p. 63) cita um estudo realizado em 2002, com moradores de favelas, que revelou que 84% dos entrevistados consideravam o local onde moravam o principal fator de exclusão social. Nesta ótica, a autora considera que a ‘estigmatização do favelado’ advém de injustiças da sociedade, que se recusa oferecer-lhes os mesmos direitos concedidos aos “habitantes da cidade”, relegando aos habitantes das favelas uma condição inferior, uma vez que os cabem “direitos de pior qualidade” em matérias econômicas e sociais. Este antagonismo “habitante da cidade” *versus* “favelado”, também foi descrito por Gouvêa (1993, p. 50), que enfatiza a fala de um depoente que distingue a favela (onde mora) da cidade: "Olha só mãe... favela dentro da cidade. Favela é favela, cidade é cidade. Favela é lugar de casa arregaçada e cidade é lugar de prédio".

Apesar dos estudos referenciados retratarem uma realidade de quase 30 anos, no caso de Gouvêa (1993) ou de 15 anos atrás (no caso de Santos, 2007) considera-se que estes teores

²⁴ Em: RODRIGUES, Léo; LAGES, Luiza. A reinvenção da favela. *UFMG Diversa*. Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, Ano 8 - nº 17 - agosto de 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/2oc4khp8> Acesso em: agosto 2019

ainda se mostrem atuais, dadas as análises das publicações mais recentes. Inclusive, baseando-se nessas, optou-se por utilizar o termo “favela”, em lugar de “comunidade”, em alguns pontos do texto (em lugar de utilizá-los de forma meramente intercambiada ou padronizar toda a escrita adotando o segundo termo indiscriminadamente). Estudos mais recentes, tanto no campo social como no das letras e dos estudos da linguagem (SANTANA, FREITAS SILVA, SOUZA, 2021), afirmam que a tendência em trocar o vocábulo ‘favela’ por ‘comunidade’ constitui uma tentativa de solucionar um conflito histórico, político, econômico, humano, social e moral. Esta solução, porém, se mostra apenas no campo discursivo, ou turístico (PEREIRA; CHEIBUB, 2019) – envolvido no processo higienista de suposta limpeza da imagem desses territórios com fins puramente econômicos.

A divisão semântica maniqueísta entre “comunidade” como espaço de socialização idealizado e “favela” como espaço violento e caótico não é bem-vinda dentre os movimentos sociais que ressaltam a necessidade das comunidades que ali vivem, nem dentre os acadêmicos que pesquisam aquela realidade. Estes utilizam a expressão “favela” em todas as oportunidades, mesmo em textos em outros idiomas que não o português – como uma ação que afirme a luta contra as políticas vigentes que afetam a luta ativa da população que habita esses territórios contra uma violência simbólica que diminui a confiança, a autoestima e, conseqüentemente, o acesso a oportunidades de vida e participação política. A proposta é que, caso o nome “favela” seja assumido com a designação correta, isso se torne um convite não só às pessoas que vivem nesses lugares, mas à sociedade como um todo a romperem o estereótipo da mídia das favelas como lugares exclusivos de crime e precariedade.

Falando sobre sua gente, acredita-se que um fator que reforça muito o estigma do ‘favelado’ é a presença das milícias e a expansão do narcotráfico. As favelas passaram a ser associadas à violência e fonte de insegurança. O estudo Jovens em situações de pobreza no Brasil (coordenado pela UNESCO em 2002) descreve que muitos jovens acabam “empurrados para o tráfico”, por acreditarem ser a única alternativa econômica e pela sedução do exercício de protagonismo ou poder, como reforça o já citado relato:

Tem o depoimento de um jovem que eu achei lindíssimo: “Sou negro já tenho outra barreira para mim, eu sei que eu nunca vou ter uma casa boa para morar, eu sei que eu nunca vou ter um carro como eu gostaria de ter. Mas na minha rua, professora, tem um pessoal que faz ‘aviãozinho’, e acho que desse jeito eles têm mais condições. Porque olha, eles têm tênis de marca, eles andam muito arrumados. E eu que fico lá, meu pai falando que é importante ser honesto, ser isso, ser aquilo, eu não tenho nada. Então eu preciso ficar muito firme com minha cabeça para eu não ir desse lado, porque eu sei que o meu pai mora nessa favela há quinze anos, não conseguiu sair. Tudo o que a gente

conseguiu fazer foi um cômodo de alvenaria”. Então, para esse rapaz, o futuro é ter uma casa para morar, um carro, um emprego. E ele, de antemão, já está vendo que vai ser impossível com a sociedade que está aí. Uma sociedade seletiva, discriminatória, então ele está sentindo que ele não vai conseguir, e ele também está vendo o outro lado. (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002. Entrevista com professor, p. 160).

Este estudo cita muitas outras relações sociais que se pautam por discriminações. Além do lugar da moradia, a associação ao tráfico e falta de perspectiva, também ocorre discriminação devido aos estereótipos em torno da sexualidade e das atividades desempenhadas por gênero associadas no imaginário social, o que nas comunidades é perceptível com significativa expressividade, quando comparadas a outros ambientes (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002).

Mas o que é uma favela e como esta surge e se institucionaliza?

Valladares (2005) explica que o nome favela veio do sertão nordestino e que pensar a favela é pensar no seu mito de origem. Este, em rigor, tem como momento fundador, o final do século 19, quando antigos combatentes de Canudos ocuparam o Morro da Providência, no Rio de Janeiro, logo depois chamado Morro da Favella; devido à existência de um morro com este nome nos arredores do arraial de Canudos - assim batizado devido à presença da planta favela ou faveleira (*Cnidocolus quercifolius Pohl*). De fato, grandes demandas por moradias populares foram causadas pelo fim de conflitos como as guerras de Canudos e do Paraguai. A abolição da escravatura sem uma política efetiva de alocação dos ex-escravos na sociedade, a imigração somadas à industrialização e ao êxodo rural na década de cinquenta, também criaram outra onda de migração que culminou no crescimento desordenado e não planejado das comunidades.

Segundo a autora, imagens de um sertão instalado no centro da cidade passaram a ser tributárias de um momento fundador, fazendo com que as representações e as imagens de favela, correntes nos debates atuais, não conseguissem se desvencilhar de seu mito de origem (VALLADARES, 2005).

Valladares (2005) explica ainda que o estudo da favela passou por diversos momentos históricos. Primeiramente respondendo aos princípios de higienistas e em segundo lugar, na década de 1930, instituindo um campo de intervenção pública. Foi a partir da década de 1940 que a favela ganhou a exigência de estudos sistematizados como uma realidade pouco conhecida. Foi depois de 1950 que passou a ser incluída nos estudos estatísticos do IBGE. Segundo esta autora, foi neste momento em que o uso da palavra favela se generalizou, passando de uma categoria local a uma categoria nacional. A partir de 1920, a palavra favela virou sinônimo de habitações populares em morros.

A exemplo do que se vê na linha editorial RioOnWatch²⁵, é necessário desconstruir algumas deturpações do senso comum a respeito das favelas, bem como abandonar o sensacionalismo de “área degradada”, passando a referendar estes espaços simplesmente como favela, em ordem de construir novas significações. As deturpações a que se trata o artigo se referem à ideia de assentamentos irregulares, moradias precárias, miséria, sujeira, falta de segurança de posse, habitações improvisadas feitas a partir de materiais de sucata, guetos de pessoas desobedientes às leis e caracterizado por falta de ordem cívica. Isto, sendo que grande parte de seus moradores investe na construção de suas casas e muito se orgulham delas. Igualmente, boa parte da população das favelas é de cidadãos cumpridores da lei, membros de organizações da sociedade civil, grupos comunitários, e associações. A ideia de gueto também não se justifica, uma vez que lá coabitam grupos heterogêneos de todo o Brasil (e cada vez mais do mundo) com grande multiplicidade de práticas religiosas e culturais. O ponto central desta questão, reside na sua marca representativa:

O estigma que os moradores das favelas cariocas enfrentam afeta a sua confiança, autoestima e oportunidades de vida. Isto também legitima as políticas de cima para baixo de exclusão que negam a participação das comunidades nas decisões e programas que lhes dizem respeito (RioOnWatch, 2021, *online*)

Uma assertiva se coloca: a favela fervilha! E falar de favela é falar de muita coisa, pois a despeito de suas características peculiares, há elementos de muitas especificidades que as diferenciam. De fato, como reforça Valadares (2005), as favelas reúnem uma miríade de aspectos negativos (a pobreza, as privações múltiplas, a violência, o tráfico de drogas, irregularidade da ocupação, ilegalidade e criminalidade); que se unem às manifestações culturais e identitárias, ao samba, ao *funk* e ao símbolo da segregação de uma comunidade unida, que se protege e defende das ameaças do mundo “exterior”. Sendo assim, é preciso considerar suas características e descrever os aspectos políticos de sua instituição para então avaliar seus reflexos nas atitudes, no comportamento e na visão de sua população. Pensa-se se a favela; introduzindo-a no debate político e social; o ângulo formado do laço entre a cultura e política. A favela gosta de acolher. Neste sentido, Meirelles e Athayde (2014, p.165) concluem:

Se a favela necessita urgentemente das facilidades e dos engenhos do asfalto, não nos parece incorreto afirmar que o asfalto, muitas vezes afogado em interesses mesquinhos, precisa importar os saberes e valores da favela. Se o

²⁵ *RioOnWatch*; editorial que tem por missão “criar espaços de visibilidade às vozes e histórias das favelas do Rio, ampliando o alcance dos relatos produzidos por comunicadores e moradores de favela para transformar o imaginário sobre esses territórios, visando empoderamento local e incidência em políticas públicas mais justas e inclusivas. Disponível em: <https://rioonwatch.org.br/?p=15401>. Acesso: 05 jan 2021.

país dos brasileiros pretende ser mais justo e melhor, convém valorizar o lugar favela, convém emular o espírito de sua arquitetura.

Assim, considera-se importante, ao se estudar escolas públicas situadas nesses ambientes, costurar registros e informações que sancionem a importância da favela enquanto construção social e considerem suas representações, associações, imagens, vocabulários e mentalidades como chaves de leituras e interpretação para esmiuçar seus personagens e sua realidade.

3.3 Breve síntese

A expectativa de trabalhar o objetivo nomeado e, em particular, desenvolver a autoeducação surge da grande preocupação com a educação de um país desigual quanto o Brasil. Esta compreende a instituição de uma cultura de valorização do conhecimento, a ser conquistada pelo estímulo à adoção de um comportamento informacional orientado ao desenvolvimento de competências que tragam ao sujeito crescimento intelectual, pessoal e profissional; habilitando-o a se situar criticamente na sociedade.

Para isso, além do perfil do alunado, da ambiência escolar e da localização de moradia, outros fatores que igualmente caracterizam e delimitam a existência humana foram considerados. Em primeiro lugar, as mudanças que a celeridade na transmissão da informação trazida pelas tecnologias imprimiu na sociedade e na forma de conduzir a vida. Em segundo, a peculiaridade desses adolescentes e as diferenças atitudinais e posturais que estes apresentam quando colacionados a gerações anteriores. E em terceiro, a questão das mentalidades dos sujeitos alvo da educação almejada. O sistema de crenças e representações, ao mesmo tempo que pode ser empregado para instituir novas formas de pensar si mesmo e o mundo na direção que se deseja, pode também problematizar e esclarecer a existência de crenças limitantes e pensamentos pouco produtivos. A seguir se desdobra mais deste contexto; os pilares no qual se apoia este estudo.

4. A LÓGICA DE REDES

Conforme mencionado na introdução desta pesquisa, os sujeitos de interesse desta tese atravessam a adolescência (fase crítica da vida marcada pela transição no desenvolvimento físico e psicológico, que traz inúmeros impactos para o sujeito) em um contexto pós-moderno, nos quais a solidez das estruturas, relações e instituições ruiu cedendo espaço à fluidez e trazendo novos referenciais.

Tratando de pensar os novos arranjos do convívio humano, característicos do mundo contemporâneo, o sociólogo Zygmunt Bauman é uma referência consagrada entre os autores que pensam a pós-modernidade. Citando a inconstância e a incerteza geradas pela ruína da modernidade sólida (na qual as relações sociais entre sujeitos e instituições sociais eram mais fortes e os pontos de referência socialmente estabelecidos eram mais nítidos) este autor declara a angústia de “tempos líquidos, onde nada é para durar”. A pós-modernidade é difícil de ser definida e não se encerra em conceitos, mas segundo esse autor, o que marca o momento contemporâneo é a constante crise de concepções e paradigmas, o fim dos grandes discursos e a quebra da ideologia (BAUMAN, 2001).

Diante de um cenário instável, paradoxal e precário de passagens, torna-se bastante difícil estabelecer referenciais para pensar a educação pública, pano de fundo desta tese. Porém, como sintetiza Gadotti (2000, p.3) este é um tempo permeado por dúvidas e perplexidades, porém igualmente rico em expectativas e possibilidades. Este autor declara, ainda, que a crise de paradigmas não pode se constituir “num alibi para o imobilismo”, implicando que a reflexão sobre o futuro da educação não se torna impossível neste cenário, desde que haja cautela. Em tempos líquidos, marcados pela incerteza, um ponto de partida possível para pensar a educação é pensar a tríade de fatores que constituem e alicerçam a existência pós-moderna: o sujeito, a informação e a tecnologia. Reflete-se: como foi que a humanidade chegou a este ponto de tamanha complexidade? Sendo assim, analisa-se eventos característicos ao cotidiano pós-moderno, mais especificamente, o papel da informação na vida do indivíduo, principalmente aquela veiculada no meio digital.

Os pesquisadores que analisam as teorias e estruturas que sustentam e moldam as comunicações salientam o papel da mídia (descrita aqui na primeira concepção de Guazina, 2007: a grande mídia) na mobilização política, nos movimentos sociais, nos conflitos, nas

eleições e nas crises políticas e sociais. A exemplo da Primavera Árabe²⁶, o intuito de trazer esta discussão à tese é retratar alguns autores que analisam e colocam as mídias com poder instrumental de mudança social (KAVADA, 2010; FUCHS, 2011; FUCHS, SANDOVAL, 2014).

De fato, Abreu (2013), afiança que a mídia (citando especificamente o rádio, cinema, televisão e as recentes redes digitais de tecnologia e cultura) é um meio que forma e reforma o pensamento. O autor analisou discursos étnicos, atitudes religiosas e movimentos sociais em diferentes subgrupos e concluiu que a mídia influenciou a construção e alteração das identidades, além de elaborar imagens e discursos sobre estas.

Seguindo uma direção que interessa a este estudo, Oliva (2013) acredita ser de suma importância identificar o que leva o brasileiro a mostrar propensão a preferir determinados tipos de ideias e valores. Ele discute as ideias que os brasileiros tendem a formar sobre si mesmos e sobre a sociedade por eles construída. Segundo o autor, o modo com que os brasileiros idealizam as instituições, os processos e as estruturas contribuem diretamente para que sejam o que são. Ele se pergunta se as ideias que vêm se tornando hegemônicas no senso comum do brasileiro nos últimos tempos são inculcadas por grupos ideologicamente articulados.

Em comum no discurso dos autores supramencionados nota-se o potencial que assumem as mídias na vida pessoal e coletiva na definição de valores e tendências. O objetivo em aprofundar nestes diálogos é observar se a grande afinidade demonstrada pelos jovens às mídias (dispositivos móveis e redes sociais) suscita a questão se a mídia pode contribuir para mudar a mentalidade de jovens, levando a outra imagem de si mesmos, da relação com o conhecimento e com a escola do espaço em que vivem. Tal questionamento é levantado à luz dos movimentos dos *Digital Influencers*, blogueiros, *TikTokers* e *Youtubers*, que fidelizam milhares de seguidores e exercem nestes grande influência, dentre outros, na definição de valores, na instituição de hábitos de consumo e na ideia de profissão que inspiram os jovens da chamada geração ciborgue, ou geração Z.

²⁶ Onda de manifestações e protestos ocorridos em vários países do Oriente Médio e Norte da África, em meados de 2010. Os protestos envolveram greves, manifestações e passeatas que culminaram em revoluções em alguns casos. Em comum, têm o fato de terem sido engendrados com o uso das mídias sociais (em especial Facebook, Twitter e YouTube) para sensibilizar, aproximar, organizar e comunicar a população e a comunidade internacional. As tentativas de repressão e censura por partes dos Estados foram duramente golpeadas pelas postagens de milhares de usuários da rede.

4.1. A Sociedade da Informação

A tecnologia digital fez com que, em um curto intervalo de tempo, os ambientes de informação crescessem; complexos, diversificados. Como infere-se da obra de Castells (1999), a origem deste crescimento se remete às décadas de 1960 e 1970, que constituíram uma época dourada para a tecnologia digital. Em uma retrospectiva sobre a história da tecnologia da informação, o autor cita as áreas da microeletrônica, computação e telecomunicações, voltando à invenção dos transistores²⁷, dos circuitos integrados²⁸, dos microprocessadores²⁹, e aos avanços nas telecomunicações³⁰, que capacitaram o desenvolvimento de um complexo rizoma informacional. A inovação decorrente desse movimento se manifesta hoje; a exemplo da internet das coisas e da inteligência artificial, focando no aspecto da informação e da comunicação.

Estas inovações tecnológicas começaram, ainda que despreziosamente, a instituir também transformações na forma de organização da sociedade. E de tão viscerais, as mudanças estabelecidas por elas culminaram na ascensão de um novo paradigma social: a Sociedade da Informação. Segundo Werthein (2000), esta expressão passou a ser empregada em substituição ao complexo conceito de ‘sociedade pós-industrial’, enunciando especificidades de um ‘paradigma técnico-econômico’ no qual os segmentos da vida humana passaram a ser interligados e mediados, quase inexoravelmente, pela tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Viu-se que as décadas 1960 e 1970 imprimiram uma nova forma de organização da sociedade: a penetrabilidade da tecnologia instituiu a ‘Sociedade da Informação’. Segundo Werthein (2000), ainda que esta locução institua, por vezes, um jargão empregado de forma conceitualmente imprecisa, indubitavelmente enuncia as especificidades de um ‘novo paradigma técnico-econômico’: “difícilmente alguém discordaria de que a sociedade da

²⁷ Em 1947, a invenção do transistor nos Estados Unidos pelos físicos John Bardeen, Walter Brattain e William Shockley (ganhadores do prêmio Nobel pela descoberta), possibilitou processamento de impulsos elétricos em velocidade rápida, em modo binário de interrupção e amplificação, permitindo a codificação e comunicação com e entre as máquinas, ou seja, o chip. (CASTELLS, 1999, p. 67-113).

²⁸ Em 1957, a invenção do circuito integrado por Jack Kilby acionou uma explosão tecnológica. Em apenas três anos o preço dos semicondutores caiu muito e a produção aumentou consideravelmente (CASTELLS, 1999, p. 67-113).

²⁹ Em 1971, o engenheiro da Intel® Ted Hoff inventou o microprocessador, ou seja, um computador em um único chip, trazendo um aumento visceral da capacidade de processar informação e a possibilidade de instalar em vários equipamentos.

³⁰ Na década de 1970, houve avanços importantes na óptica eletrônica, ou seja, a transmissão por fibra óptica e laser e a tecnologia de transmissão por pacotes digitais nas linhas de transmissão (CASTELLS, 1999, p. 67-113).

informação é o principal traço característico do debate público sobre desenvolvimento, seja em nível local ou global” (p.71). Ainda de acordo com Werthein, recaem sobre a sociedade da informação positivas e justificadas expectativas como, “finalmente permitir a integração ensino/aprendizagem de forma colaborativa, continuada, individualizada e amplamente difundida” (p.73).

A fim de clarificação, a sociedade da informação é aqui entendida, como:

Um modo de desenvolvimento social e econômico, em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação desempenham um papel central na atividade econômica, na geração de novos conhecimentos, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida e satisfação das necessidades dos cidadãos e das suas práticas culturais (LEGEY; ALBAGLI, 2000, p.1).

Neste contexto, o indivíduo membro dessa sociedade, passa a configurar suas práticas cotidianas a uma lógica de redes, cujas complexas e multilaterais relações já consolidam uma nova realidade. Sistematizadas pela tecnologia digital e pela Internet, novas categorias estruturais enunciam o surgimento de outras formas de interagir no mundo. Através da Internet a difusão de dados acontece de maneira global e instantânea. Além do acesso à informação, as pessoas podem acessar, obter, produzir e compartilhar conteúdo de um modo nunca antes observado. É neste cenário que se observa um fenômeno descrito como ciborguização, que segundo Sales, Ferreira e Vargas, (2013, p. 1): “consiste na incorporação das tecnologias digitais nas práticas cotidianas, nas condutas, nas formas de pensar e de gerir a vida”.

4.2 A Revolução Digital

De forma expressiva, Sibilia (2002) analisa a relação do homem com a tecnologia e assim, reflete sobre a base epistemológica da tecnociência. A autora recorre à mitologia grega, através do mito de Prometeu, e à mitologia alemã, através do mito de Fausto para descrever o momento atual em que a civilização, de origem Prometeica passa, na atualidade, para uma configuração Fáustica. Explica-se:

Sinteticamente, Prometeu é o Deus que levou o fogo aos homens; lutou pelo bem-estar da humanidade, fornecendo-lhe a razão e a sabedoria, dotando-a da capacidade de dominar a técnica e de tudo necessário para o desenvolvimento. É apontado, portanto, como o patrono da razão e autossuficiência humanas. Fausto, por sua vez, é um médico de curiosidade arguta e ávido por sabedoria. Descontente com o conhecimento de seu tempo, faz um pacto com o demônio Mefistófeles e assume o risco de sofrer as consequências infernais desde que seja

dotado de faculdades para superar suas próprias possibilidades. O pacto, contudo, o torna um gênio enlouquecido, totalmente cego e desdenhoso das consequências de sua ciência. Segundo Sibilia (2002, p. 44-46), a tragédia ou comédia se produz quando ele perde o controle de sua energia mental, que adquire vida própria; dinâmica e totalmente explosiva.

Valendo-se desta mitanálise³¹ na avaliação da tecnologia ante as percepções humanas, Sibilia (2002, p.43) interpreta que Prometeu forneceu a técnica aos homens que dela se utilizaram para desenvolver experimentos, ferramentas e máquinas. Neste aspecto a tecnologia é uma criação e, por consequência, uma *extensão humana* destinada a melhorar as condições de vida. Isso, contudo, dentro de limites; fronteiras que não se ousa ultrapassar:

Los devotos del prometeísmo consideran que hay límites con respecto a lo que se puede conocer, hacer y Crear. Se percibe en sus discursos un espacio reservado a los misterios del origen de la vida y de la evolución biológica, todas cuestiones que excederían la racionalidad científica.

A orientação fáustica por sua vez não conhece limites. Entende-se que a autora enxerga estar acontecendo dois movimentos: na orientação prometeica a tecnologia tem se embrenhado e moldado as percepções humanas através dos algoritmos das grandes corporações. Na orientação fáustica, a materialidade do corpo humano e a própria mortalidade são desafiadas pela inteligência artificial, vide a biotecnologia, a criogenia, os avanços das indústrias de próteses e os maciços investimentos em robótica. Ainda assim, apesar de identificar e nomear estas duas tendências, Sibilia (2002) não incentiva a divisão em uma dicotomia. Pelo contrário, declara que a criação de uma cultura não necessariamente leva as anteriores ao desaparecimento; inclusive acredita que estas duas orientações estejam coexistindo simultaneamente no mesmo espaço/tempo.

Fazendo uma interpretação da aplicação desse mesmo mito exposto por Sibilia (2002) à questão tecnológica, Petarnella e Soares (2016, s.p.) entendem que a transição da sociedade Prometeica para a Sociedade Fáustica promoveu uma inversão nas características sociais, colocando o homem sob domínio tecnológico; “desta forma, as máquinas que, até então, estavam sob o domínio do homem, sendo consideradas como extensões humanas na sociedade Prometeica, passam a dominá-lo”. Nesta ótica, a busca desenfreada do homem pelo desenvolvimento tecnológico é justamente o que subjuga sua experiência humana.

³¹ Método de análise científica dos mitos que visem extrair não somente o sentido psicológico, mas sociológico (ARAÚJO, ALMEIDA, 2018). Detalha-se no capítulo Mentalidades.

Estas teorizações conseguem explicar o acontecimento de uma silenciosa revolução digital. Implicitamente, de forma contida e não manifestamente declarada, o mundo observou a passagem paulatina de uma tecnologia eletrônica, mecânica e analógica (prometeica) para a eletrônica digital (fáustica), à qual parece não haver limites para o afã de novas possibilidades e descobertas. A sociedade da informação, prometeica e fausticamente, coloca a tecnologia digital configurada na vivência humana, existencialmente, enquanto realidade vivida e/ou organicamente, integrada ao próprio corpo. A vivência prática das particularidades desta configuração se mostra no aspecto nuclear da informação e na influência digital. Ao observar a presença dos setores de informática, comunicação, eletrônica na vida humana nota-se que globalizadas e conglomeradas, grandes corporações e seus algoritmos parecem já ditar a tônica dos novos tempos (KHAN ACADEMY *online*, FRENKEL, 2014).

Como exemplos, destaca-se a *virtualização*; a disseminação do trabalho, comércio, dados, serviços e relacionamentos *online*. Desde a popularização do comércio virtual (com Amazon® e eBay®) em meados de 1990, o mundo acompanha o desenvolvimento de transações exclusivamente *online*. É o caso da Uber®; plataforma de software que, apesar de não detentora de veículos, é considerada atualmente uma das maiores empresas de transporte do mundo (CNN, 2014). Inclusive, a tendência lançada por esta empresa foi tão expressiva que se cunhou o termo *Uberização* para expressar um novo e polêmico modelo de negócios que liga o consumidor ao fornecedor de produtos e serviços da forma direta e independente através de uma plataforma digital. De forma análoga à Uber® tem-se a Airbnb® (expressiva rede hoteleira internacional, igualmente não detentora de propriedades), instituições financeiras internacionais totalmente digitais (Inter®, Nubank®, Revolut®, N26®), processos seletivos para vagas de emprego baseados em sistemas informatizados nos quais robôs fazem a triagem de vagas (a exemplo o Trabalha Brasil – SINE®), sites de relacionamento (eHarmony®, Tinder®), plataformas de Coworking, de oferecimento de serviços remotos e de Ensino a Distância, videogames e softwares que reproduzem universos e permitem existências virtuais através de avatares; dentre muitos outros.

Outro exemplo da presença maciça da tecnologia é a *robotização* que pode ser vista não só na referida fusão de partes cibernéticas ao corpo humano, mas também se mostra presente na automação de empregos. Ainda que não sejam populares, tal como no campo, a tendência é que cada vez mais tecnologias capazes de substituir a presença humana se tornem acessíveis e aplicadas. Já são relatadas Portarias Residenciais Virtuais que usam softwares de reconhecimento facial e eliminam a necessidade de um porteiro humano. Igualmente, carrinhos

robotizados que substituem os atendentes de mesa (garçons) e tecnologias de Radio Frequency Identification (RFID) - aplicação de Tags em produtos de varejo que se comunicam com um leitor eletrônico que computa automaticamente o valor devido - já em testes para substituir os agentes de vendas e caixas de estabelecimentos.

Por fim, cita-se a *ergonomia*, ciência aplicada a entender como se dão as interações entre seres humanos e elementos de um sistema, neste caso direcionada às assistentes pessoais virtuais inteligentes; que vêm ganhando grande destaque. Representadas pela Siri, da Apple®, o Google Assistant, da Google®, a Cortana da Microsoft® e a Alexa, da Amazon®, são agentes de software que entendem a experiência de seus usuários e oferecem dados de geolocalização, condições meteorológicas, de trânsito, notícias, os preços das ações, compromissos. São frequentemente associadas a casas inteligentes e com a Internet das Coisas, são configuradas para realizar tarefas ou serviços para um indivíduo.

Todas estas inovações têm em comum o fato de integrarem os universos digital e físico. São baseadas em uma estrutura de compartilhamento de informação e em conexões feitas entre homens e máquinas - softwares, hardwares, prestadores de serviços e usuários que desejam usufruir de produtos e serviços, praticamente sem mediação humana. Isso ao mesmo tempo que a experiência das pessoas é extremamente valorizada e depoimentos de consumidores têm influência muito forte nesta conjuntura. A 'economia da informação' mudou inteiramente o conceito de valor. A riqueza está nas ideias, na informação, que alimenta correntes que trazem elementos como realidade virtual, realidade aumentada, inteligência artificial, e Internet das coisas (Santaella *et al*, 2013).

A ciborguização pressupõe a fusão de partes humanas e cibernéticas, seja no aspecto orgânico, seja no efeito impingido na vida através de dispositivos. Esta ciborguização, aqui exemplificada pela virtualização, robotização e ergonomia é entendida como um reflexo da revolução digital, que por sua vez pode ser colocada como um desdobramento da sociedade da informação. Ainda que os efeitos da ciborguização não possam ser totalmente previstos, recusá-los, demonizá-los ou negar a influência dos mesmos não se mostra profícuo. O mundo pós-moderno e a sociedade pós-industrial colocam a atualidade em permanente mutação, na qual o único imperativo acertado é a capacidade de adaptação. E como se dá este ajuste em tempos líquidos?

4.3 A Transição Digital

Pontuou-se que alguns dos desdobramentos da sociedade da informação foram o império das tecnologias digitais, a uberização das empresas e da vida e a introdução em uma era fáustica que parece desconhecer os limites dos avanços tecnológicos. De certa forma são confluências que atestam o acontecimento de uma revolução digital, que silenciosa, paulatina e tacitamente, deixou a atualidade essencialmente tecnológica, de forma praticamente irreversível. Ainda que vivenciada pela sociedade em escalas, tempo e espaço diferentes, esta revolução trouxe consigo um marco de passagem. É neste ponto que se fala em transição digital; fenômeno que cada vez mais tem se colocado como um imperativo de permanência.

Percebe-se pela busca de artigos científicos (feita nas bases Jstor e Google Scholar, em fevereiro de 2020), a carência de conceituação precisa dos termos ‘revolução digital’ e ‘transição digital’. Estes aparecem com frequência suportando análises de como os mais diversos campos de investigação e de mercado estão atualmente enfrentando este cenário de transformação. Inclusive foi vista em Pickles (1999, p.2) a evidência da sinonímia dos termos e expressa a preferência de Goodchild em evitar o que considera “a linguagem de promoção entusiasta mais comum das ‘revoluções digitais’ em favor da frase "transições digitais". Ambas as expressões sugerem, portanto, a representação da passagem do analógico para o digital. De forma tangencial à de Pickles (1999), nesta tese entende-se por revolução digital a mudança na ciência, na economia, no comportamento humano e na organização estrutural da sociedade, impressa pela tecnologia em um curto período de tempo. A transição digital, por sua vez, é compreendida como um processo, uma adaptação da sobrevivência da sociedade às inovações tecnológicas, um imperativo de subsistência neste cenário.

Sem valorações, o que se pretende problematizar aqui é a interpretação da transição digital no contexto educacional, visto que o conceito, em sua concepção *lato*, parece ser rasamente entendida como a mera incorporação dos dispositivos tecnológicos, vistos com naturalidade no cotidiano. Alguns autores que se dedicam a pensar os reflexos desta incorporação - como Davenport, Prussak (1997); Petarnella (2018); Pickles (1999); Twenge e Campbell (2012) - se perguntam o porquê, dada a presença da tecnologia, de não se resolverem os problemas criados pela sociedade; tais como educação insuficiente, desemprego, violência e criminalidade, escassez de moradia, saúde precária, falta de saneamento. Assim sugerem que a expressão em seu sentido estrito abrange toda uma filosofia. Interpreta-se que esta transição tenha origem na pressão do mercado por soluções, produtos e serviços mais rápidos, baratos,

flexíveis e sem intermediários; o que causou a ruptura dos modelos de negócio tradicionais solidificados por décadas, imprimindo também reflexos culturais e sociais.

Na filosofia da Transição, a tecnologia deixa de ser associada a um mero *aparato* (dispositivo) e passa a ser entendida como *processo* abrangendo toda a significação do vocábulo: método, transcurso, desenvolvimento e ação. Passa a representar a rede constituinte da sociedade; o *modus operandi* da atualidade, responsável pela formação de uma cultura e ao mesmo tempo fruto desta. Como concordam Petarnella e Soares (2016, s.p) é do “acoplamento de seres humanos e máquinas que se manifesta a representação da sociedade atual”.

A transição, como demonstrada na busca pela conceituação, tem inspirado muita insegurança nas mais variadas áreas, mas a interpretação que se faz dos tempos mais contemporâneos é do surgimento de novas posturas dos indivíduos frente à tecnologia digital. Entende-se que nestes tempos líquidos, não só a adaptação e reinvenção tornam-se quase que imposições, mas abre-se mais espaço para a ousadia, na medida em que emerge a consciência de que não existem mais zonas de conforto, o que vale para a classe bibliotecária.

O importante é considerar que realizar uma transição digital demanda muito mais questões comportamentais do que incorporar o uso dos dispositivos. Significa orientar atitudes e operar o *workflow* em uma lógica de redes. Em síntese envolve questões de comportamento, que nesta tese será abordado relacionado à mudança de mentalidade. Antes, porém, de desvelar os aspectos das utensilagens mentais (que será apresentado no capítulo 05 desta tese), optou-se primeiramente, por mostrar o golpe que a revolução digital desferiu à mídia tradicional e como esta reagiu, encontrando na Cultura de Convergência seu meio de transição digital. Considera-se oportuna esta discussão pois, como Santaella (2005, p.10) enuncia: “os meios de comunicação são inseparáveis do nível de desenvolvimento das forças produtivas de uma dada sociedade”. Nesta ótica, a cultura midiática e digital materializa a revolução digital e coloca-se como matriz dominante (Petarnella, Souza, 2016, s.p.). A tecnologia já está presente. Resta saber como efetivamente abraçar a transição.

4.4 A Cultura da Convergência

Como declara Guazina (2007), a palavra *mídia* é empregada de forma muito generalizada e, portanto, constitui um objeto difícil de ser conceituado congruentemente. Segundo a autora (GUAZINA, 2007, p.49), em muitas publicações especializadas, a mídia é “utilizada no mesmo sentido de imprensa, grande imprensa, jornalismo, meio de comunicação, veículo”. O vocábulo é utilizado no singular e no plural, o que faz a autora questionar se é um

lapso ou um proposital esquecimento: “Às vezes, é citada no plural, mídias, num esquecimento – deliberado ou não – de sua origem latina como plural de *medium* (meio) ”.

Não só em número (singular e plural), variam bastante os adjetivos que acompanham o termo, encontrado com mais frequência no plural: mídias sociais, mídias digitais, mídias virtuais,³² mídias tradicionais e mídias alternativas. De fato, Guazina (2007) salienta que a definição de mídia, seu papel nos fenômenos políticos e sociais e a consequente importância atribuída à mesma, diferem em variados campos de conhecimento, citando: Comunicação, Ciência Política, Publicidade e Propaganda, Economia Política. Essa diversidade acontece igualmente na Ciência da Informação e na área da Educação, áreas que interessam a este trabalho.

Assim sendo, por mídias, será entendido nesta pesquisa todo e qualquer sistema projetado para promover a interação social a partir do compartilhamento e da criação colaborativa de informação em múltiplos formatos, tanto os dispositivos móveis, as redes sociais, as plataformas de ensino e as ferramentas interativas. A análise que aqui se apresenta centrou-se numa reflexão sobre a mídia tradicional ante a mídia alternativa na perspectiva de redes.

Jenkins (2015), em sua obra *Cultura da Convergência*, ressalta a agitação que o paradigma da revolução digital trouxe à mídia tradicional (grande mídia; comunicação de massa, jornais, revistas, TV, cinema). Utilizando o best-seller de Negroponte³³, e ideias de outros revolucionários digitais, o autor revelou a existência de uma leitura apocalíptica e previsões mirabolantes que eram estimadas na grande briga das mídias tradicionais *versus* alternativas (Veiculadas pela Internet; *blogs*, *sites*, plataformas de vídeo, *Streaming*, etc...). Entretanto, de acordo com Jenkins, enquanto se proclamava o fim das mídias tradicionais (alegação frequente para a escola e seu soterramento pelas novas tecnologias, como se observou em Ramos, 2012, dentre outros), um divisor de águas aconteceu em 2003 na conferência *New Orleans Media Experience*, a “meca da convergência midiática” que reuniu todos seus participantes esperando “um vislumbre do futuro antes que fosse tarde demais” (JENKINS,

³² Um paralelo com as redes sociais virtuais e digitais (tomando como exemplo os saraus de leitura, que são considerados redes sociais não virtuais) entende-se que o adendo digital é o que mais calha com o presente estudo.

³³ Nicholas Negroponte (Nova Iorque, 1 de dezembro de 1943), cientista norte americano, um dos fundadores e professor do Media Lab, o laboratório de multimídia do Massachusetts Institute of Technology (MIT) e idealizador do projeto internacional "One Laptop per Child", que propõe a inclusão digital de crianças em países em desenvolvimento.

2015, p.16). Em uma atmosfera de insegurança, Jenkins (2015) narra a satisfação de quem esperava “surfear nas ondas da mudança” contentando-se em apenas “boiar na superfície” (JENKINS, 2015, p.17). Contudo, o grande diferencial que o autor relata, foi a abertura e atitude demonstrada pelos participantes da conferência: sem melindres ou negação, todos estavam dispostos a baixar a guarda e falar abertamente de suas perspectivas em comum.

Jenkins (2015) analisou, tanto como a mídia tradicional (grande imprensa, jornalismo, grandes grupos antes únicos detentores dos meios de comunicação) estava lidando com a mudança, quanto a relação pessoal dos sujeitos com as mídias (o fã que a usa para se entreter, os anunciantes que as usam para vender, os artistas que a usam para divulgar seus trabalhos...). Essa reflexão, que surgia em um momento de incertezas no qual todos procuravam novas formas de produzir conteúdo, convergiu para o desenvolvimento do conceito de Cultura da Convergência de Mídia. Criado pelo autor, essa ideia deriva da união de três fenômenos: o uso complementar de diferentes mídias (chamado de convergência), a produção cultural de um público sequioso de se apropriar de conteúdos e difundi-los (cultura participativa), e a inteligência coletiva, conceito advindo de Pierre Levy (2007).

A Cultura da Convergência pode ser entendida de duas formas. A primeira parece descrever um fenômeno antagônico, de divergência, mas que, contudo, representa o mesmo: se concentra no lado tecnológico e corresponde à tentativa de coexistência da mídia tradicional com as alternativas através de *cross* e *transmedia*³⁴ estabelecendo cooperação entre mercados midiáticos. Já a segunda forma compreende o vínculo dos consumidores: os fãs que se envolvem, agem visando influenciar o desenvolvimento daquilo que acompanham. Esta forma, narra, portanto, uma transformação tecnológica, mercadológica, cultural, social e econômica, pois neste cenário o valor é atingido por meio da convergência dessas dimensões.

Apesar de serem reflexões especialmente voltadas a analisar a notícia e o entretenimento, a analogia aos antigos meios de comunicação (a mídia tradicional) pode ser empregada para analisar outros cenários. Propõe, aqui, analisar as “mensagens claras da conferência”, apresentadas por Jenkins (2015) aplicadas à escola pública e às bibliotecas, que são estruturadas em cinco pontos:

³⁴ A narrativa *crossmedia* traz uma mesma história divulgada em diferentes plataformas, enquanto a *transmídia* utiliza mídias diversas para contar histórias que se complementam.

1 - A convergência está chegando.

A convergência já chegou e alterou inexoravelmente a comunicação, o fluxo da informação (considerando seus canais e em si) e, principalmente, o comportamento do sujeito. No caso da escola, o que se pode dizer? Parece oportuno, nesse aspecto, colocar uma perspectiva de Warshaw (2013, p.11) que prefacia a obra de Jenkins (2015): “As velhas mídias não morreram. Nossa relação com elas é que morreu. Estamos numa época de grandes transformações, e todos nós temos três opções: temê-las, ignorá-las ou aceitá-las”.

Parafraseando essa argumentação, a escola não morreu, tampouco a relação do denominado nativo digital com o novo modelo de uma escola pública adaptada ao novo contexto tecnológico morreu, pois simplesmente nunca foi criada. Como Serres (2014) brilhantemente colocou, as peculiaridades que desenharam e construíram a escola tradicional são completamente alheias a esse público cujas idiosincrasias não os facultam compreender a lógica na qual esta instituição opera. Como aponta Jenkins (2015) quando salienta que equivocadamente, por um bom tempo, a indústria midiática esteve em guerra com os consumidores tentando à força fazer com que estes voltassem às antigas relações de passividade e obediência a normas sedimentadas, pergunta-se se não é exatamente isto que as escolas continuam a fazer dia após dia: falhar em introjetar a mudança, esperando a adequação de seus alunos numa estrutura analógica que eles não compreendem e com a qual não conseguem se envolver.

2 - A convergência é mais difícil que parece

Tomando as tendências do mercado de trabalho (como a “Uberização das empresas”, por exemplo) a partir das quais se cogita que os futuros trabalhadores da sociedade global digitalizada entrarão em profissões que hoje sequer se consegue estimar (Serres, 2015), uma preocupação é compreender como esses devem ser preparados e instruídos. Certamente o modelo de ensino vertical de ensino, no qual um professor deposita, ao mesmo tempo, a mesma informação para uma classe totalmente heterogênea, não tem dados os resultados esperados. Então, o que considerar quando se pensa no uso de mídias digitais nesse cenário escolar? O fato é que não se sabe.

Existe documentada uma vasta produção, tanto científica, quanto mercadológica, sobre a aplicação e problematização do uso das mídias digitais na escola pública, porém ainda voltada a reproduzir a lógica da forma escolar conhecida, que até prevê o uso de mídias em sala de aula, numa perspectiva da escola/educação “do futuro”, mas que desconsidera a participação do

aluno numa proposta de laboratórios de aprendizagem; espaços que possibilitam a interação entre os alunos envolvidos em suas atividades, orientados ao estímulo da criatividade, autoestima e ao desenvolvimento de competências e habilidades que ultrapassam os muros da escola. Mesmo assim, quando se parte para o grosso da realidade, relatado pela ciência, o que se observa é a velha forma escolar vigorando na maioria esmagadora das escolas públicas do país.

Considerando que as iniciativas implementadas parecem não ter dado o resultado esperado, conforme se viu na introdução desta tese por meio dos dados levantados pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP, 2013), a lição que se tira desta mensagem é não se deve temer o fracasso e buscar alternativas de vencer esse desafio. Sabe-se ser difícil estabelecer estratégias e contingências sem pontos de referência nítidos, mas isso não deve justificar a inação. Ninguém está no controle do futuro e o imobilismo é o principal inimigo destes momentos buliçosos, pois como Jenkins (2015, p.64) avisa: quem não conseguir fazer as pazes com a nova cultura convergente participativa, fatalmente enfrentará o declínio de sua atividade e a perda de sustentação.

3 - Todos sobreviverão se trabalharem juntos

Nesse momento de grandes transformações (vividas nas últimas décadas) no tocante ao impacto das TIC's na sociedade, a chave para encontrar sentido segundo Jenkins (2015, p.35, 38) está no fato de “admitir que não se sabe nada, não há como prever os resultados” e tentar encontrar o meio termo. Com inspirações claras nas ideias de Levy (2007), a inteligência coletiva ensina que: “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (pág. 32). A inteligência coletiva é considerada, além de uma fonte alternativa de poder midiático, o instrumento capaz de trazer epifanias nestes momentos de dúvidas de como potencializar a convergência midiática no contexto das escolas públicas. Tanto Jenkins (2015), como Serres (2014) concordam que as mídias (atualmente usadas para fins recreativos) podem facilmente ser aplicadas para orientações políticas, legais, educativas, e mais. O segredo é a articulação das pessoas iniciando a materialização de uma nova realidade.

Além dessas três mensagens elencadas por Jenkins (2015), duas adaptações são cabíveis:

1 - A ênfase na cultura participativa

Em tempos de convergência o comportamento dos sujeitos passa por transformações, sendo estes incentivados a procurarem novas informações e estabelecerem conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos. Assim como a cultura participativa contrasta com a antiga passividade dos espectadores (quando se fala das mídias no contexto amplo), esta pode igualmente contrastar com a passividade dos alunos, “clientes” da educação bancária mencionada por Paulo Freire, mesma verticalidade instituída desde a era moderna com a forma escolar.

Com as mídias digitais, os alunos podem interagir em um novo conjunto de referenciais, cujas regras, sem problema algum, ainda não se podem definir, pois como Jenkins (2013, p.31) admite, “nenhum de nós entende [tudo] por completo”. Nas perspectivas individuais e suas interações sociais com o outro está a colaboração e os meandros para instituir a “comunidade de aprendizagem” conceito caro a educadores (pedagogos e bibliotecários, como Kuhlthau, 2012), perpassa por uma atuação conjunta entre os vários integrantes do ambiente escolar.

2 - Transformar átomos em bytes: fazer a escola convergir

Aproximar uma escola estagnada tecnologicamente no tempo, de uma juventude altamente conectada está além de meramente adotar a utilização de dispositivos digitais em sala de aula, fato que ainda gera muito equívoco e práticas pouco efetivas. Se há algo que a convergência de mídia ensina é que mudaram os padrões de propriedade dos meios de comunicação e informação. Convergir é transformar a forma de produzir, repassar e “consumir” a informação e os meios de comunicação. A convergência acontece quando as pessoas assumem o controle das mídias e produzem seus conteúdos, (tanto numa relação corporativa - de cima para baixo - quando empresas atendem os apelos dos consumidores e os incorporam à sua existência, quanto de baixo para cima motivado pelos próprios consumidores). A tendência é que ocorra um fluxo cada vez mais livre de ideias e conteúdos.

Em síntese, convergir é mudar a forma como se encara a relação indivíduo/ mídia e, no caso da escola, convergir é reconhecer a importância de os alunos poderem assumir e conduzir seu processo de aprendizagem. Alimentar a convergência tecnológica significa, neste caso, trabalhar a consciência e aumentar o protagonismo do aluno. Estes criticam muito o confinamento e o conteúdo das disciplinas, pois não enxergam o propósito das mesmas. Como se não bastasse o modelo de ensino, a cultura e a forma escolar estarem na contramão de suas subjetividades, o isolamento tecnológico contribui para aumentar esta repulsão. Isso acontece,

pois, os alunos já usufruem de outras práticas através dos dispositivos que possuem, que mediam novas formas de sociabilidade e afetividade e “despertam sentimentos” em seus usuários. A questão que se apresenta é como incorporar este movimento da convergência tecnológica (materialização da transição digital) no dia a dia escolar, unindo a presença da tecnologia com a aquisição de competências necessárias para que os alunos possam conduzir seu processo de aprendizagem. Uma possibilidade avançada inclui a utilização de equipamentos que fazem parte do cotidiano desses alunos como estratégia viabilizadora dessa proposta.

4.5 A Exclusão Digital

Nesta segunda década do século XXI, os celulares, considerados “dispositivos híbridos móveis de conexão multiredes”, podem também ser entendidos através de uma perspectiva da cultura material e dos importantes desdobramentos que assumem na construção do cotidiano de cada sujeito. Tondo (2015, 2016) apresenta um estudo, no qual reflete a posse e uso smartphones por jovens³⁵ de uma comunidade popular de Santa Maria, no Rio Grande do Sul sob essa perspectiva. Em um primeiro momento, o autor revê a literatura sobre o conceito de exclusão digital e os diferentes níveis de acesso às tecnologias de informação e comunicação, para então fazer uma análise etnográfica observando jovens de duas escolas, cunhando, por este estudo, o termo Pobreza Digital.

Segundo Tondo e Silva (2015, p.2):

O conceito de pobreza digital está atrelado aos diferentes níveis, principalmente da desigualdade, no acesso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os diferentes usos e apropriações da tecnologia por pessoas de distintas classes sociais, bem como estes são capazes de utilizar-se de dispositivos tecnológicos para o seu desenvolvimento.

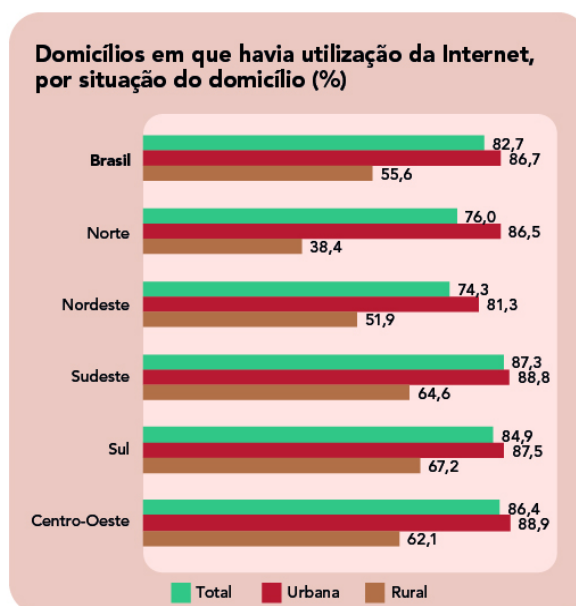
A pobreza digital é compreendida, portanto, em uma perspectiva mais ampla do que o consumo material e a simples posse do objeto tecnológico. Os “níveis de adoção e desempenho de usos por parte dos sujeitos” adentra o conceito, (p.22). O celular (posse e facilidade de uso) tem sido considerado um aparato de alta relevância para minorar a falta de acesso. Ainda que a pesquisa tenha retratado a realidade do Rio Grande do Sul, com dados coletados em 2014, o autor enfatiza a potencialidade desse dispositivo na inclusão digital, não só da amostra, mas dos indivíduos no geral.

³⁵ Ciente da aconselhada cautela em se considerar preponderantemente o critério faixa etária como explicação para a conduta e procedimentos geracionais - sugerida por Warschauer, (2002), autor que pesquisa o tema divisão digital (*digital divide*) - esta pesquisa considera que a posse de smartphones conectados à internet é cada vez mais comum na sociedade globalizada, especialmente entre os jovens.

Consultando a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE (2019), a Internet chega em 82,7% dos domicílios brasileiros. E pode-se constatar ainda pelos dados estatísticos, que a exclusão digital tem sido bastante minorada com a popularização dos smartphones. Sobre esta pesquisa, a Agência de Notícias do IBGE divulgou que:

Em 97,2% dos domicílios em que havia acesso à Internet, o celular foi utilizado para esse fim. Esse foi o equipamento de acesso mais usado nos domicílios. Em 38,6% das residências, o celular foi o único equipamento usado para acessar a Internet. Em segundo, vinha o computador: ele foi o único meio de acesso em apenas 2,3% das residências com Internet, embora estivesse presente em mais da metade (57,8%) desses domicílios.

Figura 4: Internet por Domicílio 2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE (2019)

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, divulgados em julho de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a rede pública reúne mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio de todo o país. E ainda assim, dados da Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras (TIC Educação 2017 e 2019)³⁶, revelam baixas taxas de utilização da internet no espaço escolar.

³⁶ Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br) e à UNESCO. <https://cetic.br/pt/> e <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/indicadores/>.

Acredita-se que a baixa utilização da internet no espaço escolar pode ser derivada da ausência de investimento no setor da educação básica, como ilustra o trecho abaixo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, divulgados em julho de 2020, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Ao analisar a série histórica da TIC Educação, é possível observar muitas mudanças nesse cenário. Em grande parte, elas são provenientes de alterações nos processos de ensino e de aprendizagem e das demandas da própria comunidade escolar, cujos interesses e formas de se apropriar das tecnologias se alteraram neste período. O uso dos laboratórios de informática é exemplo disso. Em 2019, eles estavam presentes em 67% das escolas públicas localizadas em áreas urbanas (56% em escolas municipais e 81% em escolas estaduais), percentual que era de 83% em 2015 (78% em escolas municipais e 87% em escolas estaduais). A falta de manutenção dos equipamentos ao longo dos anos, a ampliação do acesso a tecnologias móveis e à Internet, especialmente por meio de tecnologia WiFi, foram alguns dos aspectos que contribuíram para a diminuição da presença desses espaços nas escolas (TIC Educação, 2019,*online*.)

E atualmente com as facilidades de expansão de memória, tanto em cartões, HD's ou na nuvem, o armazenamento de dados não é mais problemático. Os smartphones, cada vez mais inteligentes e multitarefas, constituem uma potente ferramenta capaz de potencializar a conexão digital dos indivíduos graças à crescente capacidade de processamento dos sistemas embarcados, dispositivos “invisíveis”, que estão fundidos nos equipamentos de uso cotidiano, de formas diversas. Numa definição generalista, os sistemas embarcados podem ser entendidos como softwares que possuem a função de controlar máquinas ou dispositivos que não são considerados como computadores.

Chase (2007, p.5), citando Cunha (2007) apresenta diversos exemplos desse tipo de aplicações, caracterizando-as como aplicações mais parecidas com os computadores de mesa, nas quais costuma haver grande interação entre os usuários e o sistema, geralmente através de terminais de vídeo ou monitores. Como exemplo tem-se os videogames, os conversores de TV a cabo, caixas de banco”.

O Portal Embarcados considera que:

Os sistemas embarcados estão cada vez mais baratos e acessíveis, demandam menor consumo de energia e, além de mais compactos, possuem maior poder de processamento. Com esse crescente poder de processamento, que é cada vez maior com o passar do tempo, o mundo em que vivemos será cada vez mais micro conectado, onde não só os computadores acessam a internet, mas também os objetos ao nosso redor e, até que em um futuro não tão longilíneo, viveremos em um mundo onde a linha que divide o real do virtual será tênue,

se não imperceptível. Esse avanço, assim como os que já se passaram, também será graças aos sistemas embarcados³⁷

As citadas capacidade e expansão de processamento dos sistemas embarcados tendem a ser incorporadas aos mais banais objetos do cotidiano, o que parece instituir novas possibilidades de conexão. Estas, aliadas aos smartphones, podem representar novas oportunidades de diminuir o fosso digital anteriormente mencionado sobre a escola analógica e o “aluno digital”, pois acredita-se que os sistemas embarcados podem potencializar o uso desses equipamentos para fins didáticos por se configurar como uma possibilidade de acesso ao mundo digital.

4.6 Síntese: Afinal, a Lógica de Redes e seu reflexo na educação

Viu-se que em um passado pouco remoto havia referenciais muito bem estabelecidos. As instituições tradicionais como família, emprego, igreja e escola representavam estabilidade; existiam nestas estruturas lineares e hierárquicas, com responsabilidades individuais e específicas. Diplomas garantiam vantagem competitiva e ainda que levasse tempo, chegava a recompensa pelo trabalho duro. Eis que as coordenadas mudaram e a solidez ruiu dando espaço à fluidez. O Estado-nação, a família, o emprego, as identidades de gênero e mesmo os laços e compromissos interpessoais foram redefinidos. Hoje, o trabalhador jovem deseja autonomia, participação nas criações. O emprego formal e titulação acadêmica não significam mais necessariamente *status* social, *Likes* e curtidas nas redes sociais sim. A experiência não está somente com os indivíduos mais velhos, as decisões não são estáticas e carreiras e orientações podem mudar em um átimo. As palavras de ordem passam a ser flexibilidade e conectividade, que embalam a ambivalência, o fim das certezas modernas. Como uma irônica consequência, fixa-se a perpétua mutação. E isso se reflete na escola, como se mostra mais à frente no ***Descompasso de repertórios***.

Neste caminho, siglas vieram para tentar explicar o mundo... O conceito de mundo VUCA, acrônimo do inglês para *Volatile, Uncertain, Complex e Ambiguous* (que no português traduz-se em VICA: Volátil, Incerto, Complexo e Ambíguo) foi introduzido ao mundo pelo Exército dos Estados Unidos durante a Guerra Fria, nos anos 80, para assinalar as transformações que a sociedade estava enfrentando. A tentativa era definir estratégias militares contingenciais que fizessem frente a tanta ebulição. Por volta de 2002 a ideia se popularizou

³⁷ Fonte: PORTAL EMBARCADOS. Disponível em: <https://www.embarcados.com.br/sistema-embarcado/>

entre corporações também para orientar estratégias disruptivas que garantissem vantagens competitivas (LAWRENCE, 2013).

Um antropólogo autor e futurista norte-americano, Jamais Cascio (2021), que vem ganhando adeptos, considerou que o VUCA estava obsoleto e não mais funcionava para o mundo. O conceito BANI foi então desenvolvido por ele em um ensaio, que significa *Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*, ou Frágil, Ansioso, Não-linear e Incompreensível, em tradução livre. O acrônimo também surge da aspiração de encontrar respostas para que instituições, empresas, pessoas e carreiras possam prosperar sob a ótica contemporânea.

Divertidamente, nem as siglas que tentam caracterizar a inconstância parecem perdurar. Esta é a lógica de redes; um fenômeno que tonifica o balanço da natureza como ela é: um estágio dinâmico de mutações constantes. Uma onda de transformação (de âmbitos diversos; social, econômico, político) sequer chega a substituir a anterior e é logo atropelada por outra, que provavelmente será igualmente atropelada por uma nova, sem que nenhuma se estabeleça por completo. Nesta entropia, considera-se que os melhores conselhos já tenham sido dados. Um deles, ofertado pelo referido Bauman ao propalar resiliência dos líquidos: tomam a forma de onde estão. E outro, atribuído a Albert Einstein (carece de fontes): “A vida é como andar de bicicleta. Para manter o equilíbrio é preciso manter-se em movimento”.

5. A LÓGICA ADOLESCENTE

Tal como salientado, os sujeitos que hoje frequentam as escolas são (salvo exceções) - aqueles nascidos após o ano 2000, os nativos digitais. São sujeitos que atravessam a adolescência em um contexto pós-moderno, com novos referenciais. Por ser uma fase da existência balizada pela transição no desenvolvimento físico e psicológico, que traz inúmeros impactos para o sujeito - desdobra-se um pouco destas minudências, trabalhando-se a adolescência.

O conceito de adolescência é relativamente recente, oficialmente inaugurado como estágio desenvolvimental com Stanley Hall em 1904 (SCHOEN-FERREIRA, 2010). Antes do século XX, na passagem da infância à vida adulta, falava-se em “juventude” ou “puberdade”, mas em correspondência apenas às transformações físicas, sem referências ao aspecto emocional. Senna e Dessen (2012) explicam que, apesar dos avanços na compreensão da adolescência, não só ainda existe a tendência em considerar este período uma passagem banal no curso de vida do indivíduo, mas ainda se repetem equívocos como a ideia do modelo médico de diagnóstico que antagoniza o “adolescente doente” e o “adolescente saudável”. Nesta ótica a adolescência é típica e obrigatoriamente repleta de dificuldades, conflitos, alterações de humor, comportamentos de risco e a ideia tradicional de rebeldia.

Contudo, a complexidade da sociedade atual e a crescente expansão das preocupações científicas somadas à especialização do conhecimento tornaram insuficiente a referência única dos critérios geracionais e associativos para descrever os indivíduos. Tornou-se necessário abordar esta fase da vida, pautando-a em uma análise mais sofisticada e permeada por reconhecimentos sociais (SALLES, 2005). A adolescência, enquanto fase da vida, foi se consolidando gradualmente até instituir um fenômeno universal, cujas ressonâncias nos âmbitos pessoal e social tornaram-se quase incontestáveis. Esta etapa marcada com naturalidade tanto por fatores de ordem individual – como a explosão hormonal, mudanças fisiológicas, adaptação do relógio biológico e maturidade biológica – quanto por fatores de ordem histórica e social – como mudanças nos papéis representados, no grau de responsabilidade, e os demais relacionados à cultura na qual o adolescente está inserido – agora parece exigir o complemento de uma análise sociológica.

Ainda que não se descartem entendimentos anteriores sobre crianças e adolescentes (pois, na opinião de Salles, ainda continuam a responder algumas das questões da área), é necessário problematizá-los, uma vez que compreender ou mesmo teorizar sobre o significado

da infância e da adolescência hoje demanda considerar a influência da sociedade em rede sobre as suas personalidades em formação. Explica-se: uma vez que o indivíduo se apropria da realidade, sua subjetividade se manifesta pautada nos referenciais da cultura. O psiquismo do indivíduo é estruturado pela confluência da experiência, do conhecimento, dos valores e informações que são transmitidos pela socialização, tradição, pela comunicação, pela mídia, pela educação e pela ciência (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKY, 1993 *apud* SALLES). Como explica a autora:

A identidade da criança e do adolescente é construída hoje numa cultura caracterizada pela existência de uma indústria da informação, de bens culturais, de lazer e de consumo onde a ênfase está no presente, na velocidade, no cotidiano, no aqui e no agora, e na busca do prazer imediato. A subjetividade é, então, construída no comigo mesmo, na relação com o outro e num tempo e num espaço social específicos (SALLES, 2005, p.35.).

Ciente de que inexistente a visão de uma adolescência única, e que esta não é algo acabado, com início e fim demarcados, isolar os aspectos genéticos e ambientais no momento de interpretar um adolescente é inapropriado, limitante e ultrapassado, além de não condizer com os avanços das perspectivas teóricas da ciência do desenvolvimento humano, como ensina Senna e Dessen (2012). O consenso da literatura analisada parece indicar, portanto, a adolescência como um:

- a) Período de intensas modificações fisiológicas, biológicas, etc;
- b) Período de descobertas e experimentação de valores, de papéis sociais e de identidades;
- c) Período marcado pela ambiguidade entre ser criança e ser adulto. Teoricamente o jovem está apto à reprodução e ao trabalho. Porém, as restrições da sociedade e da economia no que concerne às possibilidades de efetivação dessas aptidões conduz a um status intermediário e ambivalente criança/adulto.
- d) Período que tende a ser prolongado, no qual se delonga o tempo de estudo, adia-se a entrada no mercado de trabalho e a constituição da própria família. A trajetória do desenvolvimento da adolescência desacelerou e os adolescentes têm amadurecido mais lentamente do que costumavam as gerações anteriores, completam Twenge e Park (2019).
- e) Período indicado pela literatura de um menor rigor na educação dos filhos trazido pela liberalização dos costumes e pela cultura vigente de “evitar conflitos, de suavizar o que é penoso”. Isso altera as relações de dominância e autoridade, que tendem a ser mais horizontais e democráticas. Os pais parecem estar mais hesitantes sobre que tipo de normas e padrões

morais depositar nas crianças e funções assumidas anteriormente pela família passam a ser delegadas a outras instituições. A criança, o adolescente e o jovem ganham protagonismo e o direito de serem respeitados nas suas exigências, dignos de uma confiança que segundo Salles (2005) pode levar à dependência.

f) Período marcado pelas marcas de uma criação em tempos de abundância (KOTLER & DIAMANDIS, 2012; ANDERSON, 2017). Enquanto as gerações anteriores foram criadas num mundo de escassez; onde tudo era difícil e restrito, os novos adolescentes vivem a chamada ‘era da abundância’, na qual bens, produtos e serviços têm ofertas mais facilitadas e tudo é quase ilimitado. A exemplo, o acesso à informação, antes dispendioso, demandava tempo e deslocamento e a comunicação, anteriormente vinculada a altos custos com telefonemas interurbanos. Tudo agora é mediado e resolvido através da Internet. O mesmo se diz para o acesso a artefatos e bens de consumo, em especial as tecnologias móveis de informação e comunicação, favorecidos pela produção em larga escala e pela busca constante de produtos de alta penetrabilidade para cativar novos consumidores. Os objetos industrializados, mesmo os com tecnologia de ponta, estão ficando mais baratos e acessíveis. E como Vianna (2012, s.p.) bem coloca: “Não existe tradução fácil entre essas duas economias³⁸”. Qualquer tentativa de comunicação precisa lidar com a dificuldade de transpor o intervalo geracional que traz ruídos à comunicação.

g) Período no qual a existência jovem quase já não se desvincula mais de um algum tipo de mídia. Neste contexto, o indivíduo passa a configurar suas práticas cotidianas a uma lógica de redes, cujas complexas e multilaterais relações enunciam o surgimento de outras formas de interagir no mundo³⁹.

Que jovens são estes e por que a literatura científica descreve sua relação com a mídia como tão forte? Como nenhuma geração viveu totalmente ainda, do berço ao túmulo, na era digital, torna-se bastante desafiador abranger o tema. São muitos os autores que se dedicam a pensar este tema, como demonstra-se na concisa revisão à frente.

³⁸ O vocábulo economia representa os fenômenos relacionados à necessidade de buscar modelos de gestão para a obtenção e utilização dos recursos materiais necessários à sobrevivência, qualidade de vida e bem-estar. Aqui é abordado como formas de pensar e agir humanas derivadas da relação do homem com os recursos que dispõe.

³⁹ O adolescente hoje vive a era da cibercultura (LEVY, 1999) na qual a interface e estrutura das tecnologias digitais está sendo moldada nas percepções humanas.

5.1 Os Nativos Digitais

Na diligência de problematizar as características de uma juventude extremamente conectada, cada autor à sua maneira, propõe diferentes nomenclaturas e abordagens para defini-los. Em uma concisa revisão de literatura elege-se:

- Mark Prensky (2001), que na tentativa de interpretá-los, cunhou o termo *Nativos Digitais*. Segundo o autor, trata-se das primeiras gerações a nascer e crescer rodeadas pela tecnologia digital: computadores, videogames, players de música digital, celulares e os incontáveis dispositivos da era digital. São jovens que se acostumaram a receber, produzir e compartilhar informações de forma célere e instantânea (ANTUNES, 2015).
- Palfrey e Gasser (2008), que também adotaram a terminologia *Nativos Digitais*. Para os autores, trata-se de uma geração de características extremamente peculiares e muito diferentes das anteriores. Eles estudam, trabalham, escrevem e interagem uns com os outros em formas absolutamente contemporâneas. Eles leem *blogs* ao invés de jornais, muitas vezes se conectam virtualmente antes de um encontro pessoal, obtêm músicas *online* (às vezes sem custos e sem observar questões de direitos autorais) ao invés de ir a lojas de discos ou casas de amigos para ouvir um novo CD. Os principais aspectos de suas vidas, como a escola, interações sociais, amizades e atividades cívicas são mediados pelas tecnologias digitais, de forma natural e espontânea. São indivíduos que se atrelam uns aos outros por uma cultura comum. E este é o único modo de vida que conhecem; diferentemente dos chamados imigrantes digitais, geração nascida e criada antes do florescimento das tecnologias digitais, que, porém, precisou se adaptar a elas para acompanhar demandas de trabalho e socialização (ANTUNES, 2015).
- Rowland e Williams (2008) que sacramentaram a *Geração Google*. O estudo *Information Behaviour of The Researcher of The Future*, realizado em 2008 através de uma parceria da *University College London* e da Biblioteca Britânica considera parte desta geração os indivíduos nascidos após 1993 e que tem pouca ou nenhuma lembrança da vida antes da Web e desvinculada do buscador.
- Tapscott (2009, p. 10, tradução nossa), que prefere a *Geração Net*. Segundo o autor, é um desafio crítico compreender as expectativas e motivações desta geração, o que traz impactos para pais, educadores e mesmo líderes do mundo *business*, pois a Geração Net se consolidou (“chegou à maioridade”):

O crescimento digital teve um profundo impacto no modo como esta geração pensa, até mudando a forma como seus cérebros são conectados. E embora essa imersão digital apresente

desafios significativos para os jovens - como lidar com uma grande quantidade de informações recebidas ou garantir o equilíbrio entre os mundos físico e digital -, sua imersão não os prejudicou no geral. Tem sido positivo.

- Sales (2014, p. 233), cuja preferência segue Donna Haraway⁴⁰ é pelo termo *Ciborgue*, ou *Juventude Ciborgue*. Segundo a autora, a difusão dos equipamentos tecnológicos provocou uma ampliação da acepção original – hibridismo entre homem e máquina – para abranger “toda pessoa que tem sua existência mediada pela tecnologia digital”. Ao avaliar o ciberespaço – meio pelo qual os nativos digitais, ou os indivíduos da geração ciborgue, estudam, trabalham e interagem uns com os outros – Sales, Ferreira e Vargas (2013, p. 1) ensinam que:

As juventudes, em suas diversas possibilidades de existência, podem ter no ciberespaço mais um local que disponibiliza elementos para construir-se, orientar-se e potencializar as diversas formas de aprendizagem e de condução da vida. Isso se dá por meio do processo de ciborguização dos modos de existência, processo que de modo geral é bastante intenso nos modos juvenis de viver.

- Alexander “Sasha” Chislenko (1995 *apud* Knappet, 2011, p. 20), na direção desta última, propõe o termo *Fyborg*. Este tipo de ciborgue não é tanto um ciborgue físico, é mais um ciborgue funcional: um fyborg. Chislenko define um fyborg como um “organismo biológico suplementado funcionalmente com extensões tecnológicas”. Knappet (2011) declara ainda que “embora Donna Haraway use o termo ciborgue e não fyborg, ela é provavelmente a mais renomada e radical proponente dessa perspectiva, afirmando-se como um ciborgue, um corpo tecnológico por excelência” (p. 20, tradução do autor). Ainda que o autor demonstre um leve ceticismo, a veracidade dos tipos de ciborgues funcionais é apontada nas conexões íntimas e sistemáticas do sujeito aos telefones e computadores pessoais. Outra interpretação possível ao conceito de Fyborg além da funcionalidade, seria o caráter da acepção original do termo; uma ficção que já se mostra realidade (KNAPPET, 2011).

- Jean Twenge (2012, 2017, 2018), escolhe a nomenclatura *IGeneration (IGen)* para retratar a preocupação que tem com a estreita relação dos adolescentes com seus smartphones. Segundo um de seus mais expressivos estudos, cujos dados envolveram alunos da 8ª, 10ª e 12ª séries dos Estados Unidos pesquisados de 1991 a 2016 (1,1 milhão de participantes), o bem-estar psicológico (medido pela autoestima, satisfação com a vida e felicidade) diminuiu

⁴⁰ Donna Haraway (1944-), bióloga, filósofa e pesquisadora norte americana. Tem reconhecidas contribuições em áreas como tecnociência, primatologia e estudos pós-coloniais, sendo uma referência contemporânea nestas áreas. Autora do livro *Manifesto Ciborgue*, que trata a influência da ciência e da tecnologia do final do século XX sobre as relações sociais.

repentinamente após 2012, o que foi visto com mais frequência em adolescentes que passaram mais tempo em comunicações eletrônicas e telas.

- Mizuko Ito *et al* (2009) trabalham a **juventude conectada** (*connected youth*). Através de um copioso estudo etnográfico de três anos que culminou no livro *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out*, estes autores mostram como os jovens americanos estão convivendo e aprendendo com novas mídias em ambientes variados: em casa e em espaços *online*. Segundo a pesquisa, os adolescentes estão adquirindo habilidades tecnológicas e conhecimentos necessários para o mundo contemporâneo. A pesquisa busca criar uma nova forma de analisar como a juventude está sendo ensinada, uma vez que o aprendizado contemporâneo está se tornando cada vez mais baseado em parcerias e redes de comunicação. Os autores enxergam a relação da juventude e das novas mídias não apenas em termos de tendências tecnológicas, mas situadas em condições estruturais da infância e no trato com adultos que já definem a experiência desses jovens em questão. O estudo apontou também que navegar na internet, jogar online e participar de existências *online* é importante para o desenvolvimento; o que contrasta com a opinião de muitos pais e professores, que não compreendem e valorizam esse tipo de atividade. O estudo alerta ainda, que pais e educadores precisam ficar muito atentos aos que os adolescentes fazem online, porque as rápidas mudanças nesses ambientes significam que os adolescentes podem estar expostos a perigos variados, remanescendo a necessidade de equilíbrio.

Na análise da geração e o uso das mídias digitais, outras nomenclaturas são também descritas (como geração Z). É importante salientar que as considerações que envolvem estas juventudes integram uma temática muito articulada e autores sugerem prudência ao considerar predominantemente a faixa etária como critério explicativo da conduta e procedimentos destes indivíduos (WARSCHAUER, 2002). Ainda assim, a abordagem desta tese considera que a interação dos jovens com os espaços que o cercam é marcada principalmente pelas tecnologias digitais. Esta parece categoricamente implicar desdobramentos mais nítidos nas juventudes descritas acima. A tendência é considerar que cada vez mais as pessoas estarão conectadas, e em consequência, procurar as bases desta nova existência.

5.2 As peculiaridades desta geração

Talvez a melhor análise das peculiaridades desta geração que parece não se desvincular de seus dispositivos e suas conexões venha de Serres (2014). Ao se apropriar do nome de uma das personagens e aventuras do popular conto de Andersen, A Polegarzinha (e em sequência, o

Pequeno Polegar), o autor descreve incisivamente uma juventude urbana que não se desliga de seus smartphones, mediando sua existência com o digital dos polegares. Do corpo ao conhecimento o autor analisa a força da questão geracional considerando a confluência de fatores que culminou na criação de uma nova gente, uma nova existência. Percorrendo um caminho que vai desde aspectos econômicos, com a industrialização, até políticos como tempos de paz, o autor destaca que outras circunstâncias trouxeram originalidade nas noções de costume, moral, orientação no tempo e no espaço e corporalidade.

Serres (2014) começa por citar aquela que julga ser a maior revolução desde o neolítico: em 1900, a maior parte dos habitantes do planeta tirava seu sustento do campo, trabalhando diretamente a terra. Em 2011, na França e países similares, o número de trabalhadores rurais reduziu-se a 1% da população. Isso porque no tempo de uma vida humana, a demografia saltou bruscamente: atualmente conta-se sete bilhões de seres humanos, número impensável um século atrás. Assim, das práticas pastorais passou-se a uma juventude em cidades conurbadas: eles não vivem mais na companhia de animais e não retiram da terra o próprio sustento (ainda que a vida continue a emanar da mesma). Portanto têm uma relação diferente com a natureza (“a natureza das férias e do turismo”), com a vida física e com o mundo numérico. Em síntese: “Eles não têm mais o mesmo corpo” (SERRES, 2015, p. 3; 7, tradução autoral).

A expectativa de vida aumentou significativamente. Enquanto os pais usufruíam de seus espólios por volta dos trinta anos, estes jovens terão que esperar até a meia idade para receber seu legado (evidentemente, nas classes mais abastadas). Com as alterações econômicas, a independência financeira e maturidade são prolongadas (dialogando com SALLES, 2005 e SENNA, DESSEN, 2012). Quando do casamento, enquanto seus avós prometiam fidelidade e exclusividade por uma ou duas décadas, Serres (2014) questiona se, para estes jovens, na decisão de uma vida conjunta, existe sentido fazer o mesmo juramento por cinco ou seis décadas, dado o aumento na expectativa de vida. Em síntese: “Eles não têm mais o mesmo tempo de vida, nem o mesmo casamento, nem a mesma transmissão de patrimônio” (p. 3, tradução nossa).

As novas configurações familiares também têm sua contribuição na criação desta “nova gente”. Enquanto seus pais foram concebidos naturalmente, de avós com idades e culturas relativamente homogêneas, muitos destes jovens tiveram seu nascimento programado. Não só, foram fruto de mulheres que experimentam a maternidade dez a quinze anos mais tarde que a geração antecedente, mas também descendem de uma maior abertura de religiões, línguas,

origens e costumes. Os pais se divorciam, se reagrupam e constituem novas famílias. Em síntese: “Eles não têm a mesma genealogia” (p.4-5, tradução do autor).

Serres declara outra forma de observar o passado da Terra e o seu desenvolvimento ao longo do tempo geológico devido à ciência, que permitiu um retorno maior na história da humanidade e trouxe perspectivas diferentes. Indicando outras culturas e história, o autor as contrapõe com a de seus ancestrais: fundamentada em um “horizonte temporal, adornado com a antiguidade greco-latina, a Bíblia judaica e uma breve pré-história”. O horizonte temporal foi estendido bilhões de anos, fazendo com que estes já não habitem o mesmo tempo. Em síntese: eles não têm a mesma paleontologia; a mesma evolução (SERRES, 2014, p.5). Crescem com uma bagagem imensa e descobrem o tempo todo, que nada é tão definitivo assim: a ciência que já se opôs à fé mostra a Física Quântica mencionando dimensões extrafísicas. Se antes prevalecia o masculino e feminino, esta geração discute a diferença entre sexo biológico e identidade de gênero.

Os avanços da ciência e das resoluções políticas consagraram um outro regime, para Serres (2014), resultando em sorte e privilégios que abraçaram esta juventude. Em termos estatísticos estes jovens, sofreram bem menos que seus antecessores, tendo colhido os benefícios da medicina (na expectativa de vida, na cura de doenças, no desenvolvimento de analgésicos e anestésicos), da revolução agrícola e dos tempos de paz. Alargando a interpretação do autor, não é errado entender que a “era do esclarecimento” trazida pela ciência social situou esta geração como objeto de estudo e fomentou políticas protetivas que a colocou como titular de direitos, respeito e vontade. A indústria e o marketing também não ignoraram esta toada, destinando às crianças e aos jovens uma grande parcela de sua atenção. Dialogando novamente com Salles e Senna e Dessen, trata-se definitivamente de uma juventude mais poupada, como ilustra Serres (2014, p. 4):

Uma avaliação provisória: eles são afortunados. Eles não sabem nada da vida rústica, dos animais domésticos ou da colheita de verão. Eles não viveram dez guerras, os feridos, os famintos, a pátria, as bandeiras sangrentas, os cemitérios ou os monumentos aos mortos⁴¹.

Isto para Serres (2014) tem ainda uma importante implicação: segundo ele, toda ideologia e toda moral, sejam estas religiosas ou seculares, foram incorporadas na tentativa de confrontar a dor trazida pelas guerras, doenças, fome, e pela crueldade do mundo. Ainda que a

⁴¹ Texto livre: A provisional assessment: they are fortunate. They know nothing of the rustic life, domestic animals, or the summer harvest. They have not lived through ten wars, the wounded, the starving, the motherland, bloody flags, cemeteries, or monuments to the dead

dor seja inerente à vida do ser humano, entende-se que ele (SERRES, 2014, p.9) se aproxima do discurso de Bauman (2001) –que aponta a morte das ideologias – ao distinguir não só a morte destas, mas o desaparecimento das pertinências recrutadas por essas ideologias. Serres considera que os adultos não têm como inspirar nesta juventude sequer uma moralidade adaptada, pois estes jovens nunca experimentaram, através do sofrimento universal e absoluto (tal como o trazido pelas guerras e fome duradouras), a urgência vital de se pautar em uma ética. Equilibradamente, cabe colocar aqui uma ressalva do que pode ser interpretado como um viés do autor. Sendo a ética uma orientação de comportamento dos indivíduos frente aos apelos morais da sociedade em que este vive, o *Ethos* informa para o indivíduo qual é a vida que vale a pena ser vivida, quem é ele no mundo e o lugar que ele habita nas diferentes visões de mundo que se professam e, conseqüentemente, nas diferentes morais que se praticam. Interpreta-se que a não vivência, em certos ambientes mais bem aquinhoados dentro da cultura dita ocidental, dos impactos do medo, da fome, das grandes guerras, de privações diversas e dificuldades múltiplas – dialogando com a falada era da abundância - das ideias de Kotler, Diamandis (2012) e Anderson (2017) – tenha gerado nestes jovens uma regra de conduta e um padrão de comportamento, muito diferentes da moralidade tradicional imputada por estas dores, seja esta religiosa ou secular. É possível especular que essa cosmovisão tenha sido absorvida e disseminada pelas mídias de massa e sido incorporada à visão de mundo de jovens de outros recortes e extratos sociais. É nesta lógica que Serres (2014, p.8) se pergunta: “que literatura ou história eles serão capazes de entender”?

Prosseguindo a análise, Serres descreve uma juventude que habita o virtual e é formatada pelas mídias, na qual se reduzem drasticamente a faculdade de atenção, a concentração, a criação de imagens mentais e o tempo de estímulo-resposta. A mídia, com uma concorrência sedutora, esmagadora e – considerada por Serres – ignorante e limitante, assumiu a função de ensinar e eclipsou a escola e a universidade. As propagandas e o marketing têm mais apelo e capacidade de influência do que os professores. As ciências cognitivas - recomenda-se Sparrow, Liu e Wegner (2009) - comprovaram que usar a Internet, ler, escrever mensagens com o polegar ou consultar sites como a Wikipédia estimulam neurotransmissores e zonas corticais diferentes das que o uso de um livro ou uma caneta. Os jovens manipulam múltiplas informações ao mesmo tempo, mas não as processam como seus ancestrais. Já não precisam reter na memória o que um buscador pode facilmente indicar. Portanto, eles não têm a mesma cognição.

Usando o celular, esta juventude tem acesso (físico ou virtual) a quase todos os lugares e a muito mais pessoas. Antes as gerações anteriores habitavam um espaço métrico, coordenado por distâncias. Hoje com o Sistema de Posicionamento global (GPS) e ferramentas\serviços de visualização de mapas e imagens de satélite da Terra gratuitos na web, eles habitam um espaço topológico. Tradutores gratuitos, correios eletrônicos e redes sociais transformam as relações de socialização e a linguagem. Assim sendo, eles não habitam mais o mesmo espaço e têm outras relações com o conceito de distância.

O que Serres (2014) admira é que sem que se desse conta, no breve espaço de 1970 até o momento contemporâneo, um novo tipo de ser humano nasceu. A Polegarzinha e o Pequeno Polegar, ainda que instituídos do mesmo DNA mitocondrial, apresentam uma série de interveniências (basicamente espaço-temporais, socioeconômicas, culturais e cognitivas), que, articuladas de forma íntima e engenhosa, culminam em uma grande dissidência.

5.3 Síntese: Quem são eles afinal e que impacto tem na educação?

Em uma súmula, esta juventude urbana que tem acesso à tecnologia digital, quando comparada com suas gerações anteriores, caracterizam-se, em graus variados, por certos traços definidores. Eles, por exemplo, não mais:

- o Vivem mais na companhia de animais (que não sejam de estimação) e não cultivam a terra para subsistência, e portanto, não têm a mesma constituição física, o mesmo corpo e nem a disciplina comportamental ligada à corporalidade.
- o Vivem na mesma natureza, no mesmo mundo métrico e numérico, não têm a mesma relação com o conceito de distância e com a questão da espera. Portanto não habitam o mesmo espaço.
- o Têm a mesma forma de reproduzir, a mesma expectativa de vida, o mesmo casamento, a mesma transmissão de patrimônio, a mesma genealogia e paleontologia. Nesta lógica, não habitam a mesma terra hierarquizada, fragmentada e limitada.
- o Experimentaram o sentido de se pautar em uma ética vital, portanto não têm a mesma inspiração e moralidade.
- o Não têm as conexões neuronais que já são conhecidas e consagradas pela ciência, pois são diferentes na forma de escrever, de ler, de relacionar e de processar a individualidade. Logo, não podem ter a mesma percepção de mundo e a mesma relação com ele.

Ainda que a transformação do homem e do espaço seja natural ao decorrer do tempo, o notável aqui é a celeridade com que isso ocorreu. Estes jovens, que não têm a mesma visão de mundo de seus antecessores diretos, vivem em um mundo de “adultos” com instituições e lógicas que eles não reconhecem. E estes adultos por sua vez, não conhecem, quanto mais reconhecem, as referências que pautam esta nova gente nem os paradoxos que vêm junto. A mesma geração que cresceu no mundo da obsolescência programada é a juventude que se preocupa com o clima, com o lixo e com o futuro do planeta. Se de um lado o *boom* informacional permitiu acesso à informação e à comunicação em um contexto de ubiquidade, trouxe também fenômenos como a desintermediação, a desinformação e efeitos cognitivos que podem ser nocivos à saúde e ao bem-estar – como o aumento da ansiedade, diminuição da capacidade de concentração e foco de atenção, a cultura da urgência (tudo tem que ser tão rápido como os computadores) e o imperativo da felicidade nas redes sociais (todos têm que ser felizes, bem-sucedidos e demonstrar prestígio, pois não há espaço para o contrário). Ao que parece, ninguém sabe lidar com isso; são muitas contradições, muitos paradoxos a serem enfrentados por dois lados que têm dificuldades de se comunicar.

E o que querem da escola? Como Prensky (2001) pontuou, estes ciborgues acostumaram desde cedo com o suporte dos dispositivos móveis e a lidar com a fluidez da informação. E como Petarnella e Soares (2016) colocam, as tecnologias midiáticas e digitais de informação e comunicação são as bases que sistematizam o pensamento dos ciborgues. Há que se encarar a realidade: a informação não está mais confinada. O conteúdo escolar não está só em livros; além destes está em rede, nas plataformas online e na conexão entre as pessoas. Os ciborgues buscam a sedução do hipertexto, do compartilhamento e da interação; não observados nos fazeres escolares tradicionais. Querem se sentir parte dos processos que os envolvem e falar abertamente de suas perspectivas em comum, como declarou Jenkins (2015). É nesta lógica de redes que se busca situar a realidade da escola diante de um novo ecossistema onde, pela Web, diluem-se as fronteiras de tempo e espaço, pessoas e artefatos passam a estar conectados entre si e plataformas digitais e tecnologias móveis consagram um novo formato de fazer negócios e de estabelecer relações. Em síntese, um mundo operado na Lógica das Redes.

6. AS MENTALIDADES

*Se pode ser imaginado, pode ser criado!*⁴²

Comentou-se no início desta tese, que os sujeitos, como humanos, sofrem a influência de uma mentalidade (crenças, ideologias, padrões de pensamento), que orienta à forma como estes organizam os pensamentos e tomam decisões. Robinson (1957) - historiador dedicado a verificar como se formou o espírito do homem e como a mente humana evoluiu através da história - explica que a mentalidade em si é natural, mas seu aperfeiçoamento é adquirido à força de experiências e do aprendizado.

Pressupõe-se, nesse sentido, que a autonomia do estudante diante de seu próprio aprendizado, iniciada pela busca por informação, pode estar relacionada a um tipo de mentalidade ou padrão de pensamento voltado ou estimulado pelo desejo de construção de conhecimentos. Considera-se, nesse sentido, que refletir sobre a ação dos pensamentos, as crenças e a psique humana pode conduzir resultados interessantes quando problematizados diante do contexto escolar. O estudo da mentalidade sobressai, então, como um construto estratégico potente para auxiliar a compreender o sujeito nos usos que este mesmo pode fazer de si e suas capacidades. Assim sendo, desdobra-se um pouco destas minudências, trabalhando a mentalidade, primeiramente desdobrando alguns aspectos relativos a ela.

Subjetividade, individualidade, personalidade, identidade. Inconsciente coletivo, imaginário social, psicologia das massas. Mentalidades construídas, modelos culturais, modelos de pensamento, modelos mentais, padrões culturais, padrões de comportamento, padrões de pensamento, posturas mentais... Distinções sem diferença⁴³? Preciosismos terminológicos? Longe disso. São demandas de precisão teórica que uma análise rigorosa e coerente dos fenômenos relativos ao estudo da mente humana em relação às suas atitudes e posicionamentos frente ao mundo e aos outros indivíduos, colocam ao pesquisador diante de sua tarefa de delimitar seu recorte de estudo.

Recorrendo a Silva (2009), tem-se que a *subjetividade* é entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, àquilo que é único e singular do sujeito, seu psiquismo, sua formação. Porém, não significa que sua gênese esteja no interior do indivíduo - está justamente nas

⁴² PEARSON, Carol S.; MARK, Margaret. O Herói e o Fora-da-Lei: como construir marcas extraordinárias usando o poder dos arquétipos. Cultrix. 2003. ISBN 8531608090.

⁴³ Tradução da língua inglesa “*Distinction without a difference*”, figura de linguagem falaciosa, empregada pelo orador ao tentar descrever uma distinção entre os objetos do discurso em que não há diferença discernível.

relações sociais do indivíduo, quando ele se apropria dessas relações em um intercâmbio contínuo entre o interno e o externo. O termo *individualidade*, assim como a subjetividade, também se refere ao indivíduo; alude às características que constituem o seu todo e que servem de base para o desenvolvimento de sua singularidade e psiquismo. A individualidade pode ser entendida, de forma geral, como tudo o que se refere à singularidade do indivíduo, o que é particular a ele, sem maiores distinções entre subjetividade e personalidade. Porém é a subjetividade que permite particularizar o indivíduo nas constituições do psiquismo, da atividade da consciência e da própria personalidade. Já a *personalidade* se refere à complexificação da individualidade, cuja base é a individualidade. É uma objetivação da individualidade, a sua expressão máxima, mais complexa, na qual um indivíduo, inserido em uma sociedade, singulariza-se a partir do coletivo e se diferencia ao ponto de ser único. Já a categoria *identidade* é elaborada como substituto à personalidade, que, porém, enfatiza a dinâmica e a metamorfose da constituição do eu, representando os papéis que o indivíduo assume ao longo de sua vida, de acordo com as condições históricas e sociais a que se submete. Deste modo, a identidade é continuamente posta e repostada (SILVA, 2009).

No concernente ao coletivo, à exceção das três primeiras colocações (inconsciente coletivo, imaginário social, psicologia das massas) que instituem campos de pesquisa bem demarcados e diferentes, os demais vocábulos são comumente encontrados ao analisar a literatura sobre o mental; empregados frequentemente de forma bastante genérica. Brevemente, tem-se que, segundo Carl Gustav Jung (1875-1961), na psicologia analítica, *o inconsciente coletivo* é a camada mais profunda da psique. Atua como um reservatório de imagens latentes (não necessariamente imagens figurativas, mas imagens do sentido de representações mentais associadas a experiências comportamentais e afetivas típicas às experiências do gênero humano), chamadas de arquétipos (ou imagens primordiais/ancestrais), que cada indivíduo herda de seus ancestrais; comuns a todos os seres humanos. O sujeito não as evoca de forma consciente, porém, nestas residem traços funcionais, dotadas de uma predisposição para reagir ao mundo da forma que seus ancestrais faziam. A *psicologia das massas*⁴⁴, trabalha o comportamento de grupos, a partir da premissa de que as relações que moldam o indivíduo,

⁴⁴ A psicologia das massas, ou psicologia das multidões, é um ramo da psicologia social cujo objeto de estudo é o comportamento de indivíduos dentro de multidões; mais precisamente o senso de universalidade do comportamento e a responsabilidade individual que influenciam o coletivo. Por isso, este campo abrange não apenas o estudo do comportamento individual de membros em uma multidão, mas também o comportamento da multidão como uma entidade única, que pode agir diferentemente dos sujeitos que as compõem. Autores tradicionais representativos da área são Charles Mackay (1814/1889), Gustave Le Bon (1895/1954) e Sigmund Freud (1856-1867). Para mais inferências, recomenda-se: Jesus (2013).

desde a infância, são também fenômenos sociais. E o *imaginário social*⁴⁵, por sua vez, emana do coletivo, expresso por símbolos, mitos, rituais, alegorias, utopias, ideologias. São instâncias que modelam visões de mundo, condutas e estilos de vida, tais como preconceitos, crenças limitantes, introdução de mudanças.

Diante da exposta complexidade de abordagens que pode abranger a temática do *mental* e da tênue limitação de alguns de seus termos, escolhe-se apresentar uma narrativa que procure explicar os fenômenos do comportamento informacional dos sujeitos estudados, considerando o denominador comum a todos os termos colocados: no indivíduo há sempre a presença do outro, nos quais se representam abstrações formadas à força da convenção.

Entendendo a educação como um conceito complexo que reúne instrução, socialização e mentalidades, a reflexão sobre a autoinfoeducação encontra sua essência nos meandros do comportamento informacional. Mais especificamente, nos possíveis entraves e facilitadores que a complexidade que o permeia faculta ao desenvolvimento de qualquer nova modalidade de experiência com a aprendizagem. A abordagem aqui desenvolvida almeja, pois, trazer aditamentos de elementos da psicologia analítica para o estudo do comportamento informacional, estendendo o olhar para os aspectos simbólico, afetivo, consciente e inconsciente envolvidos na ação informativa. Mas, além desta, também traz abordagens de outras perspectivas de investigação da Psicologia com o intuito de formar um corpo teórico capaz de subsidiar a compreensão da influência dos padrões de pensamento no processo de aprendizagem.

Portanto, aprofundando-se na temática das mentalidades, volta-se à tarefa de esmiuçar as esferas pessoais (considerando elementos da personalidade e motivação) e coletivas (considerando especificamente os traços de um “Caráter Nacional”) do sujeito. A busca é pelas predisposições subjetivas que se manifestam na valorização do conhecimento, na busca por informação e na aprendizagem; bem como na autonomia necessária para materializá-los.

⁴⁵ O imaginário social é objeto de variadas investigações e reflexões teóricas em múltiplas áreas das ciências sociais e humanas. Composto por um conjunto de relações imagéticas, o imaginário social atua como memória afetivo-social de uma cultura e se expressa por ideologias, utopias, símbolos, alegorias, rituais e mitos; que moldam visões de mundo e modelam condutas e estilos de vida. Tem como ícones Bronislaw Baczko (1924-2016), Gilbert Durand (1921-2012 e Wright Mills (1916-1962). Para mais inferências recomenda-se: ROCHA, Gilmar. A imaginação e a cultura. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 2, 2016.

6.1. História das Mentalidades

Como elencado acima, é grande a dificuldade em retratar o tema mentalidades. Recorrendo ao léxico (FERREIRA, 1986, p.1119), fonte primária e referencial de informação, tem-se que *mentalidade* é a qualidade do que é mental, capacidade intelectual; a mente; o pensamento, hábitos intelectuais e psíquicos de um indivíduo ou de um grupo; estado mental ou psicológico.

Nos ditames da tradição científica, a mente é um campo de estudo reivindicado pela psicologia. Porém, este domínio passou a se manifestar também na inclinação do olhar histórico: a história das mentalidades foi resultante da incorporação da noção de mentalidade, em uma junção com a etnologia e psicologia social. Polêmica desde os seus primórdios, esta corrente teórica acendeu os pressupostos de uma nova história inaugurada pela Escola dos *Annales* e que hoje se ramifica entre nova história, história social, história das mentalidades e história cultural, como se nota:

Mentalidades! Um conceito novo e velho, antigo e moderno. Isso tudo porque a mentalidade não é coisa de agora; é filha da filosofia inglesa do século XVII. Foi de sua apropriação pela França [*Annales*] que saiu o que hoje se chama **história das mentalidades**, uma mistura de história com etnologia e psicologia social (SOARES, 1989, p.148, grifo do autor).

Soares (1989) destaca que a contribuição da Escola dos *Annales* constitui um marco axiomático na epistemologia da história, pois consagrou uma nova perspectiva no fazer história, ao incorporar novos objetos de estudo, novos valores e novas linguagens na produção do conhecimento. Este movimento historiográfico, a Escola dos *Annales*, formado ao redor do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale*, ganhou expressivo destaque ao ultrapassar os limites positivistas e incorporar métodos das ciências sociais à história, inaugurando uma nova corrente historiográfica.

Explica-se: à história tradicional interessava exclusivamente acontecimentos e fatos oficiais, (como guerras, tratados e revoluções), instituições consolidadas (como o Estado e a Igreja) e personalidades notáveis (como reis, nobres e intelectuais) que, contudo, faziam parte de uma pequena parcela da sociedade e, portanto, eram pouco representativos da mesma. Ademais, esse olhar historiográfico confiava aos documentos oficiais, o *status* de únicas e legítimas fontes históricas passíveis de análise e se ocupava em narrar os acontecimentos sob uma rigorosa ordem cronológica, pautada singularmente em relações de causa e efeito (CAVALCANTI, 2001). Todo o resto permanecia à margem das discussões.

Lucien Febvre (1978), fundador do movimento (conjuntamente com Marc Bloch), coloca o sujeito histórico dos *Annales* em seu meio social. Para o autor, a descrição da história, em vista dessa vinculação ao meio social, precisa ir além dos aspectos econômicos e incorporar o vivido em sua dimensão maior; o cotidiano do homem na sociedade. Sendo assim, recuperam-se aspectos marginalizados, a história esquecida: “trata-se de integrar uma psicologia histórica toda individual (a ser criada) na possante corrente de uma história em marcha, como todas as coisas, em direção ao destino desconhecido da Humanidade” (FEBVRE, 1978, p.121 *apud* SOARES, 1989, p. 141).

Neste ‘novo fazer’ histórico Febvre (1978) recomenda percorrer a sensibilidade evocada pela vida afetiva e suas manifestações. Segundo este autor, as emoções são/estão na base da vida afetiva e, portanto, da sensibilidade. Sendo essa uma manifestação individual pode ser explorada junto à vida mental, pois as emoções se expressam no social e são contagiosas:

Elas envolvem relações entre pessoas, relações coletivas, extrapolam o âmbito individual e se exprimem de determinada maneira, sendo sua expressão o resultado de experiências de vida comum, do convívio com a mesma natureza, pelo choque com situações idênticas. E quando as emoções se transformam em um verdadeiro sistema de emoções, torna-se uma Instituição. (FEBVRE, 1978, *apud* SOARES, 1989, p.145).

Este aditamento, com efeito, estuda as atitudes e comportamentos coletivos do homem, através de sua quantificação em um período de tempo amplo. Encontra seu nicho de análise “no ponto de junção do individual e do coletivo, do longo tempo e do cotidiano, do inconsciente e do intencional, do estrutural e do conjuntural, do marginal e do geral”. (LE GOFF, 1976, p.71). É uma história que se alimenta dos “documentos do imaginário” (LE GOFF, 1976, p.76) e, portanto, atesta que comportamentos e padrões de pensamento são formados, instituídos e demoram significativamente mais tempo para sofrer alterações. Para Le Goff (1995, p.71) a história das mentalidades é a história da lentidão, ponto de vista compartilhado por Oliveira e Bastos (2015). Ao articularem a história das mentalidades com o inconsciente coletivo, de Jung, estes autores sintetizam que:

Existe em qualquer sociedade uma espécie de mentalidade coletiva, uma estrutura mental que **se transforma lentamente** – longa duração – **originando permanências** que incorporam aos hábitos mentais daqueles que participam da formação social (OLIVEIRA, BASTOS 2015, p. 126, grifo do autor).

Estes autores citam ainda (p.121) a longa duração; o conceito de tempo histórico do historiador Fernand Braudel “principalmente caracterizado pelas permanências na sociedade, pelas fases lentas, isto é, uma história quase imóvel”. Foi este historiador que se deparou com

um incômodo ao constatar que havia algumas categorias do desenvolvimento histórico da humanidade (como comportamentos e formas de pensamento) que não sofriam transformações céleres e nítidas como outras (como as estruturas políticas e sociais).

Naturalmente, críticas à história das mentalidades não tardaram a chegar. Os principais impasses apontados pelos perscrutadores compreendiam dilemas entre: a) reconhecer a autonomia das mentalidades (cita-se sua indissociabilidade ao econômico dadas as determinações materiais da sociedade) *versus* a necessidade de articulá-las a um contexto histórico; b) trabalhar a perspectiva da longa duração (a lentidão) no risco de fossilizar a história e tornar imperceptíveis as mudanças *versus* considerar a evolução que ocorre em todas as sociedades e c) resgatar o lado humano e individual da história (sentimentos, desejos, fobias) e trabalhar objetivos eivados de motivações psicológicas (ainda que legítimas), *versus* o dever do historiador de explicar o sentido global da história e as razões sociais de processos historicamente determinados (VAINFAS, 1997, p. 141)

Sampaio (2014) pontua que, posto isso, passou-se de um desgastado conceito de “mentalidades” e história das mentalidades para o conceito de “cotidiano” e para a atual “História Cultural”, na qual reside hoje, grande parte das pesquisas históricas sobre o mental. Ampliando a variedade de estudos, a História Cultural, centrada no método indiciário⁴⁶, robusteceu o âmbito dos historiadores inclinados para as representações do imaginário. Cabe ressaltar que, ainda que declinado o conceito de mentalidades pelas críticas ao movimento historiográfico, é lícito afirmar que: “a História Cultural é, nesse sentido, outro nome para aquilo que, nos anos 70, era chamado de História das Mentalidades, ao menos no que toca aos temas e os objetos” (VAINFAS, 2002, p. 56).

Esta breve visita a este campo historiográfico se justifica, portanto, no fato do historiador de mentalidades encontrar-se muito particularmente com o psicólogo. As noções de comportamento ou de atitude são, para este e para aquele, essenciais” (LE GOFF, 1995, p. 70). Além do apelo ao inconsciente, o principal motivo desta alusão se traduz na lentidão - conceito do referido Braudel: a longa duração, as permanências na sociedade. A lentidão do tempo, característica da estrutura do mental, embala o intuito de se trabalhar a competência

⁴⁶Investida reflexiva do historiador Carlo Ginzburg – Sinais: raízes de um paradigma indiciário (GINZBURG 1989, p. 143-179). Reflete uma proposta que traz um conjunto de princípios e procedimentos baseados em um método heurístico de investigação “centrado nos detalhes, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma”. Trata-se de “desvendar segredos e verdades ocultas a partir de resíduos negligenciados”. Em: MURARI PIRES, F. Indagações sobre um método acima de qualquer suspeita. História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography, Ouro Preto, v. 6, n. 13, p. 24-44, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i13.710.

informativa no dia a dia das aulas; integrada ao currículo, de forma paulatina. Isto pois para consolidar no sujeito uma nova visão de si e do mundo desigual que o cerca, trabalhando sua autonomia e orientando-o para a busca por informação, conhecimento e aprendizagem, demanda tempo, uma vez que esta visão atua nos “documentos do imaginário”, como colocado por Le Goff (1995).

Explica-se: confrontar a história das mentalidades com a sociedade da informação e seus tempos líquidos traz inferências interessantes. Observa-se a já referida velocidade de criação, envelhecimento, substituição e reciclagem de produtos, valores, ideias e comportamentos; que marcam as configurações que regem a vida em sociedade (vide as citadas “revoluções” nos transportes, nos relacionamentos, etc.). A isto se soma extraordinários feitos do século 21: carros autotripulados, pesquisas de ponta com células-tronco, corridas por turismo espacial... E ainda assim permanecem inculcados em boa parte da sociedade questões mentais como sexismo, preconceito contra pessoas LGBTIQIA+ e demais minorias. Como explicar que as mudanças trazidas nos tempos líquidos alterem o comportamento de parcela significativa da população (em como compram, como se relacionam, trabalham e se transportam), mas o mesmo não aconteça no mesmo ritmo e com a mesma amplitude a níveis mentais? Isto se dá, pois, as mudanças dos tempos líquidos alteram alguns comportamentos e outros não porque alguns destes têm bases (morais, éticas) completamente diferentes. Vencer preconceitos, crenças arraigadas e estigmas difere de adotar tendências trazidas pela contemporaneidade. Envolve trabalhar as referidas “permanências que se incorporam aos hábitos mentais daqueles que participam de uma formação social” (OLIVEIRA, BASTOS, 2015, p. 126).

Em virtude disso, novamente reputa-se a mentalidade como um instrumento potente para avaliar aspectos da formação de um indivíduo, um país e de seu povo. Ela foi eleita aqui por estudar as atitudes e comportamentos coletivos do homem e ser, portanto, impulsionante do comportamento informativo. Na alegação de que a escola está distante de seu alunado, em partes, por não incorporar a tecnologia; viu-se que esta se faz presente em quase todos os lares urbanos brasileiros. Se a tecnologia está posta, acessível e presente no dia a dia, por que esta não se materializa e se incorpora no dia a dia das aulas? Como Twenge (2012) bem enunciou, não se pode esperar que a tecnologia resolva os problemas que foram criados pela sociedade. Então infere-se que o elemento faltante para o engajamento da juventude carente em uma educação mediada pela tecnologia, perpassa as questões mentais; como fazer com que este estudante siga na trajetória do conhecimento?

Ainda que seja difícil nomear o que forma, caracteriza ou configura a mentalidade de um indivíduo ou povo, considera-se relevante verificar como a mentalidade pode influenciar o comportamento informacional. Investigando as particularidades do sujeito, considera-se que o ímpeto da busca por informação e conhecimento se reveste de questões de autoestima, autoeficácia e autonomia, ou seja, mentalidades.

6.2 A dimensão individual da mentalidade

Analisando os componentes mais particulares e íntimos do sujeito, busca-se explicar as vicissitudes que fazem com que o ciclo da informação não se inicie ou seja malsucedida - o que automaticamente faz com que a competência informacional (enquanto metacompetência de aprendizado *perene*) também não se efetive.

6.2.1 A subjetividade e a personalidade

Olhar para a subjetividade talvez configure uma das principais contribuições para o entendimento do ser humano. O primordial ao começar a analisá-la é ter em mente que esta não é inata, é uma síntese, construída continuamente por cada indivíduo, através das suas vivências, na confluência dos elementos sociais e culturais do ambiente em que ele vive.

Lima (2007 *apud* ARAÚJO, 2013. p.) denuncia a controvérsia do conceito de subjetividade, uma vez que “envolve a interpretação da natureza humana pelo próprio homem segundo prismas pessoais”. Rey (2003), não obstante, refuta a ideia da subjetividade enquanto fenômeno individual. Este teórico situa a existência do sujeito condicionada na sua relação com o social e que a subjetividade individual se constitui, então, na integração com a subjetividade social, uma vez que o sujeito age no mundo e atua no espaço social em que está inserido; constituindo assim a realidade e a si mesmo. Reforça-se que a forma de percepção do mundo que molda a subjetividade, apesar de peculiar e individual (Lima 2007), não se desvincula do meio exterior. Sendo assim, entende-se como subjetivo o que é pessoal e intrínseco ser humano; síntese do que este constitui ao longo de sua experiência, reconhecendo sua formação (e a psique) dentro de uma conjuntura histórico-cultural e social (Rey, 2003).

Analisar a personalidade, brevemente conceituada como a complexificação da individualidade (e suas relações com a subjetividade, enquanto processo de apropriação da realidade) importa, pois, como Leontiev (2004, p. 129, grifo do autor) enuncia:

Chega-se a personalidade por meio da socialização e da formação de uma endocultura, através da **aquisição de hábitos, atitudes e formas de**

utilização de instrumentos. A personalidade é um produto da atividade social e suas formas poderão ser explicadas somente nestes termos.

Assim, as características construídas no sujeito denunciam a origem de determinados pensamentos, sentimentos e ações. Estudos que articulam a influência da personalidade no comportamento informacional, como os de Oliveira (2017) e Miranda (2006), sugerem que as necessidades de informação são determinadas mais por fatores de natureza cognitiva, psicológica e social (cognitivo–afetivo–situacional) do que propriamente relacionadas com atividades escolares e profissionais, como tradicionalmente estudadas na Ciência da informação.

Dentro do campo da filosofia da mente, Dennett (1997) propõe uma teoria da mente e da consciência que sugere a não existência de um sujeito autônomo, capaz de livre escolha. Para o autor, o que de fato acontece em nossa mente é uma luta de múltiplos esboços pelo controle do comportamento adquiridos através da cultura. O que chamamos de “eu” é só o esboço que, naquele momento, assumiu o comando. Nessa perspectiva, é sempre possível alterar um modelo de ação com base na substituição por outro esboço. O desafio seria identificar como fazê-lo.

De todo modo, é relativamente consenso que o sujeito pode não ser capaz de detectar as insuficiências nos conhecimentos acumulados por si ou se deparar com uma lacuna de informação. Porém a atitude de optar por preenchê-la, ou não (e como preenchê-la), sofre influência de sua personalidade e, também, da forma como ele é estimulado a fazê-lo. Para analisar e diagnosticar as necessidades de informação (ou a falta dela), é relevante pensar na ideia que o sujeito faz de si, nas expectativas de vida, na forma como é criado, na estimativa de seu conhecimento... Todas as tessituras que revelam a existência de problemas a resolver, a conexão de sentido com o ambiente vivido e a forma de lidar com ele através da direção de suas ações.

6.2.2 Motivação e Autoestima

Como Barrera (2010, p.160) didaticamente coloca, a motivação - a grosso modo - pode ser entendida como os ‘motivos da ação humana’. Trata, portanto, do “aspecto dinâmico ou energético” da ação, aquilo que move o comportamento. Assim, a motivação é responsável pelo início, manutenção e/ou término de uma dada ação”; entendida como a *escolha e persistência de comportamentos orientados para objetivos*. Porém a autora afirma: os processos relativos à motivação, bem como sua conceituação científica, não têm caráter consensual. O ponto pacífico

é que esta se mostra indispensável para a aprendizagem, uma vez que trabalha estratégias que aumentam o ímpeto da ação e, conseqüentemente, o rendimento escolar dos alunos e a aquisição de habilidades para a vida cotidiana, em um mundo cada vez mais complexo.

Uma primeira consideração a ser feita se expressa na *dicotomia entre a motivação intrínseca e extrínseca*: à primeira atribui-se aos comportamentos realizados pelo indivíduo, sendo que a compensação deriva da própria realização da atividade, tal como brincar ou jogar. Já na segunda, a ação é motivada para atender a outro propósito, por exemplo, quando o sujeito se dedica a estudar para passar em um exame e receber outra recompensa. Embora possa haver o predomínio de um destes tipos, usualmente, os dois tipos se fazem presentes na ação do sujeito. Há casos, inclusive, que estratégias de motivação extrínseca (oferecimento de prêmios) são propositalmente colocadas para aumentar a motivação intrínseca, como o prazer pelo estudo diante da obtenção do conhecimento (BARRERA, 2010).

De acordo com Witter (1984), os conceitos de motivação são analisados sob diferentes *abordagens psicológicas*, que geralmente enfatizam as determinantes ambientais, as forças internas do indivíduo (necessidade, desejo, impulso, instinto, vontade, propósito, interesse) e o incentivo (algo atrai ou repele o indivíduo). Enquanto a *teoria behaviorista* enfatiza os fatores ambientais na determinação do comportamento, considerando experiências precedentes e estímulos conseqüentes (punição/ recompensa), a *teoria psicanalítica* privilegia as forças inconscientes, cujo objetivo último seria a satisfação de pulsões sexuais e/ou agressivas. A *teoria das necessidades* de Maslow (1970) também enfatiza as forças internas do sujeito. Segundo esse autor, as necessidades humanas se organizam em uma escala hierárquica (fisiológicas, segurança, sociais, autoestima, auto realização), das mais básicas às mais elevadas. As mais básicas têm predomínio sobre as demais; não são necessariamente conscientes e podem ser sanadas indireta ou simbolicamente. Tomar um sorvete pode expressar a satisfação de uma necessidade fisiológica de sede, mas também pode ser uma forma de suprir uma necessidade de afeto, por exemplo.

A partir de 1960, tornou-se identificável na Psicologia duas teorias que concebem a atividade cognitiva do ser humano de forma indissociável de sua motivação, agrupadas sob o marco genérico de “teorias cognitivas da motivação”. Nesta ótica, o ser humano é movido pelo desejo de compreender o mundo e a si mesmo, de maneira que possa antecipar os acontecimentos e orientar sua conduta.

6.2.2.1 A Teoria da Atribuição Causal

A primeira destas teorias, a *Teoria da Atribuição Causal* (WEINER, 1985), concebe que uma das principais motivações humanas é buscar as causas dos acontecimentos, a fim de permitir a compreensão da realidade. Ainda assim, esta teoria reconhece a impossibilidade de se acessar uma realidade objetiva, visto os limites da percepção e cognição humana. Trabalha, portanto, com a representação da realidade, resultante de um processo de construção necessariamente enviesado, que, não obstante, foca na representação que cada um interpreta para orientar seu comportamento, mais precisamente nas causas/motivos por detrás das experiências de sucesso e fracasso que as pessoas atribuem os acontecimentos que lhe dizem respeito. Enfoca o estudo, então, no processo interpretativo das reações afetivas que afetarão o comportamento do sujeito em relações de causa e consequência (FONTAINE, 2005, p. 77).

Segundo Barrera (2010), na atribuição causal, as pessoas explicam seus sucessos e fracassos de acordo com *dimensões básicas*; os lócus de: causalidade, estabilidade e controlabilidade. A forma de atuação destas dimensões, explica-se nos quadros 01, 02 e 03 a seguir.

Quadro 01: A causalidade na Motivação

Lócus	Indicador	Exemplo	Explicação do Sucesso	Explicação Fracasso
CAUSALIDADE	Em que medida um acontecimento ou resultado é atribuído a fatores intrínsecos	Capacidade, Esforço, Atenção, Memória, Ansiedade	Aumenta a autoestima, provocando sentimentos de satisfação e orgulho	Diminui a autoestima, gerando sentimentos de vergonha ou culpa
	Em que medida um acontecimento ou resultado é fatores contextuais, externos à pessoa	Sorte, Comportamentos dos outros, Características da situação ou da tarefa	Impede a pessoa de experimentar sentimentos de satisfação e orgulho e de aumentar a autoestima e a confiança própria	Retira a responsabilidade do indivíduo sobre os acontecimentos e têm um efeito defensivo no que se refere à autoestima

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fontaine (2005) e Barrera (2010)

Quadro 02: A Controlabilidade na Motivação

Lócus	Indicador	Exemplo	Explicação do Sucesso	Explicação Fracasso
CONTROLABILIDADE	Causas percebidas como sob o controle voluntário do sujeito e passíveis de serem modificadas por ele	Capacidade, Esforço, Atenção, Memória, Ansiedade	Aumenta a autoestima, provocando sentimentos de satisfação e orgulho	Pode reforçar a confiança do sujeito em sua capacidade para modificar os resultados ou sustentar os sentimentos de responsabilidade e culpa
	Causas percebidas como fora do controle voluntário do sujeito	Sorte, Comportamentos dos outros, Características da situação ou da tarefa	Impede a pessoa de experimentar sentimentos de satisfação e orgulho e de aumentar a autoestima e a confiança própria	Sentimento de vergonha e humilhação (o aluno que atribui seu fracasso no exame à falta de estudo/esforço tende a sentir-se culpado, enquanto aquele que o atribui à falta de capacidade intelectual tende a sentir-se envergonhado)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fontaine (2005) e Barrera (2010)

Quadro 03: A Estabilidade/Instabilidade na Motivação

Lócus	Indicador	Exemplo	Consequências emocionais	Consequências comportamentais
ESTABILIDADE X INSTABILIDADE	Causas percebidas para um dado acontecimento variam com o tempo	Capacidade intelectual, grau de dificuldade da matéria e relação com o professor	Expectativas de mudança do resultado	Decisão sobre a compensação de se manter o investimento na tarefa (esforço e persistência frente às dificuldades), desistência da tarefa (evitação e/ou fuga)
	Causas percebidas para um dado acontecimento variam são relativamente estáveis	Intensidade do esforço, fadiga, distração, sorte, são consideradas instáveis	Expectativas de repetição	

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fontaine (2005) e Barrera (2010)

Barrera (2010) explica que outra dimensão foi introduzida posteriormente: a globalidade *versus* especificidade, indicativas da amplitude das situações que uma causa pode explicar. A globalidade de determinadas causas está associada à possibilidade de generalização e de antecipação de resultados semelhantes em diferentes domínios.

Assim como as dimensões que explicam o sucesso ou fracasso na atribuição causal, outra distinção importante de ser apontada refere-se aos *estágios de diferenciação*. Os adeptos ao tema explicam que as crianças pequenas não são capazes de perceber que tarefas mais difíceis exigem maiores capacidades, nem de diferenciar os resultados que dependem da sorte daqueles que resultam de capacidade ou esforço. É só na adolescência (que configura o quarto estágio de diferenciação) que as crianças começam a sopesar a influência da capacidade e do esforço e estabelecer uma relação compensatória entre eles. A comparação social começa a ser considerada, sendo estimado, que pessoas mais inteligentes necessitam menos esforço para obter sucesso (BARRERA, 2010, p. 166). Está aí posta, uma tendência de pensamento que no entendimento de Dweck (2006), pode ser considerada limitante, como se explica mais à frente.

Em síntese os fatores relacionados com as atribuições causais compreendem: as características da tarefa, a frequência de ocorrência de determinados tipos de resultados, a comparação social e a posição do avaliador, que tende a atribuir seus resultados indesejáveis a fatores externos e os favoráveis a fatores internos ao julgar a si mesmo. São aspectos que levam à construção de atribuições internas, relacionadas ao entendimento que o sujeito faz de si.

Muito embora a teoria da atribuição causal enquanto determinante motivacional tenha suas fragilidades, também oferece importantes lições. Dentre suas vulnerabilidades, é possível citar o fato de esta teoria considerar: o conhecimento a respeito do ambiente, de si e do outro à frente do prazer; as emoções subordinadas às cognições e a interpretação pessoal (que suscita emoções e a adoção de comportamentos) que cada um faz das causas dos acontecimentos diante da controversa objetividade do real. Também não fornece explicações detalhadas quanto à elaboração das atribuições ou às razões pelas quais os indivíduos adotam determinados padrões atribucionais, bem como sobre as possíveis influências dos afetos, influências sociais e experiências interpessoais na determinação das cognições e emoções (BARRERA, 2010).

Em contrapartida, as elucidações que oferece e inferências que permite (tal como a constatação de que a motivação e persistência se relacionam a padrões atribucionais específicos) têm direcionado a elaboração de programas de intervenção pontuais, visando desenvolver nos alunos a atribuição dos resultados a causas internas, instáveis e controláveis, como o esforço, por exemplo. Isto trabalhando uma relação equilibrada entre capacidade e

esforço. Outros elementos de análise passíveis de serem aproveitados se referem à postura dos professores e alunos.

No que se refere aos professores, estudos têm demonstrado que muitos deles tendem a fazer atribuições sobre o fracasso escolar⁴⁷ deslocando-o do âmbito escolar, responsabilizando o próprio aluno e sua família (MALUF & BARDELLI, 1991). Esta transferência de responsabilidades é antiga e atual. Pozzobon, Mahendra e Marin (2017, p. 388) declaram que "estudos recentes ainda revelam o predomínio da tendência à culpabilização dos alunos e/ou suas famílias pelo baixo desempenho acadêmico ou reprovação escolar".

Adotando padrões atribucionais externos à escola para o mau desempenho dos alunos, como falta de esforço e capacidade, desinteresse e condições socioeconômicas da família, os professores acabam por desconsiderar a **influência de seus próprios comportamentos** no rendimento do aluno, o que os impede de buscar maiores conhecimentos em sua área e métodos e técnicas de ensino mais eficazes (BARRERA, 2010, p.167).

A abordagem comportamental tem analisado prioritariamente a importância da percepção de controle sobre os acontecimentos aversivos. De acordo com essa perspectiva, a experiência de não possuir controle sobre situações negativas pode levar à crença de não haver relação entre o próprio comportamento e os acontecimentos adversos, resultando no padrão emocional e comportamental conhecido como "desamparo aprendido"⁴⁸ (SELIGMAN & MAIER, 1967, *apud* FONTAINE, 2005). De acordo com esse padrão, os fracassos tendem a ser atribuídos a causas estáveis, globais e não controláveis, gerando sentimentos de tristeza e desânimo, além de passividade e inibição do comportamento, havendo também tendência a generalizar essa falta de esperança e de ânimo a outras situações, o que leva a uma visão pessimista generalizada da realidade (IBDEM, p.166).

O perfil trabalhado de alunos e seus professores já foi aqui ponderado; os alunos diante do próprio aprendizado e os professores diante da possibilidade de fazer algo para enriquecer o magistério, de forma desvinculada ao que se coloca extramuros da escola (família e governo). Entende-se, a partir dos autores analisados nesta tese, pairar nos alunos e professores um miasma de fatalismo que automaticamente invalida qualquer proposta de trabalho e de transformação. Ancoradas em aspectos como hedonismo, niilismo, antipatia, conformismo e

⁴⁷ Pozzobon, Mahendra e Marin (2017) listam uma revisão de literatura no qual o fracasso escolar é utilizado para fazer referência às dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, baixo desempenho escolar, distorção idade-série/ano, abandono escolar precoce e repetência.

⁴⁸ A teoria do Desamparo Aprendido foi introduzida em meados de 1993 por Selingman. Retrata a dificuldade de aprendizagem apresentada por indivíduos que tiveram experiência prévia com estímulos aversivos incontroláveis

fatalismo, barreiras levantadas pelos alunos (e também pelos professores) culminam em uma grande inação que atinge a comunidade escolar. Considera-se que a atribuição causal oferece, portanto, muito a pensar ao oferecer a granularidade para investigar em que medida a motivação, por trás do comportamento, espelha a mentalidade do indivíduo.

6.2.2.2 Teoria Da Autoeficácia

Analogamente à teoria da atribuição causal, a teoria da autoeficácia situa a percepção, atenção, associação, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem de forma não dissociada da motivação. Porém, diferentemente da primeira, que busca as causas dos acontecimentos a fim de permitir a compreensão da realidade, esta trabalha em sua essência a autoeficácia como constructo motivacional. Assume, portanto, feições de uma teoria social cognitiva (BANDURA, 1989).

Nesta circunscrição, o sujeito configura como ente capaz de exercer controle sobre seus pensamentos, emoções e ações, bem como sobre o seu ambiente. Isto, porém, sem uma autonomia plena, isenta de qualquer influência ambiental, mas, em constante interação com o meio. O comportamento humano é então parcialmente autodeterminado e parcialmente dependente das influências do meio (BANDURA, 1989 *apud* BARRERA, 2010).

A motivação nesta lógica, está relacionada a dois fatores: a *expectativa de resultados* (que ajuízam a relação dos comportamentos adotados e o alcance de objetivos) e a *crença da autoeficácia*, que se refere às percepções do indivíduo sobre sua capacidade pessoal e, em boa medida, se relaciona com a autoestima. A atuação deste construto se percebe descrita na figura de um indivíduo com sólidas crenças na sua eficácia: fortemente convencido de que detém as competências necessárias (ou a capacidade de adquiri-las) para alcançar seus objetivos, mais elevada é sua proposta de realização, mais firme é o seu empenho e maior a perseverança frente aos obstáculos.

Segundo Bandura (1989) as pessoas, compreensivelmente, tendem a evitar se aventurar por atividades e situações que acreditam exceder as suas capacidades. Esta evitação, todavia, é mais frequente nos casos de sujeitos com baixas crenças de autoeficácia. Estes, por recear ou acreditar não serem satisfatoriamente competentes, terminam por limitar em demasia sua esfera de atuação, suas possibilidades de superação e em consequência, ficam sem elementos para ampliar o desenvolvimento pessoal. O grande inconveniente é o aspecto cíclico que esta ação desencadeia, como ilustra Fontaine (2005, *apud* BARRERA, 2010, p.170):

A evitação das situações desafiadoras, que ocorre com frequência no caso dos indivíduos com baixas crenças de autoeficácia, acaba por limitar suas possibilidades de desenvolvimento pessoal, criando um quadro de “**profecia auto-realizadora**”. Tais pessoas não escolhem algumas situações, porque receiam não serem suficientemente competentes, e tal comportamento impede, por sua vez, o desenvolvimento das competências que essas situações exigiriam, gerando a confirmação dos receios iniciais

A autora ainda complementa:

Como a aquisição de novos conhecimentos e competências geralmente requer esforço sustentado frente às dificuldades e fracassos iniciais, **fortes crenças de autoeficácia tornam-se um pré-requisito importante para qualquer aprendizagem**. Estudos têm demonstrado que, quanto mais eficazes as pessoas se julgam, mais amplo é o leque de opções de carreiras profissionais que elas consideram apropriadas para si mesmas, e mais elas investem na preparação acadêmica para as mesmas (BANDURA, 1989, BARRERA, 2010, p.170).

De fato, Bzuneck (2001) indica que boa parte dos estudos relativos ao aprendizado destacam prosaicas relações entre crenças de autoeficácia e rendimento, bom desempenho escolar, persistência e rapidez na solução de tarefas, em todos os níveis educacionais.

Estima-se que a crença da eficácia pessoal tenha suas origens arroladas em quatro frentes: nas experiências de êxito vivenciadas pelo sujeito, nas experiências vicárias, na persuasão verbal e nos indicadores de estados fisiológicos. O primeiro fator, considerado o mais importante, supõe que a vivência de sucessos frequentes tende a fortalecer as crenças de autoeficácia, enquanto uma sucessão de fracassos tende a enfraquecê-las. Entretanto, lembrando da atribuição causal, a teoria da autoeficácia considera também as causas às quais o sujeito atribui seu sucesso ou fracassos, relacionando-a com capacidade e esforço, em uma relação melindrosa:

Assim, a atribuição do sucesso à capacidade tende a aumentar as crenças de autoeficácia mais do que a atribuição ao esforço. Da mesma forma, um sucesso conseguido com grande esforço pode contribuir menos para a autoeficácia pelo fato do aluno concluir que precisou de muito esforço por não possuir as habilidades necessárias. Por outro lado, sucessos obtidos muito facilmente não originam sentimentos de autoeficácia capazes de resistir ao surgimento de obstáculos ou dificuldades BARRERA, 2010, p.171).

Em segundo lugar, as experiências vicárias (do latim “*vicarius*”; fazer-se do outro), são concernentes à observação e imitação de modelos. Socialmente comparada, tem sua razão na

semelhança de características do observador com seu alvo comparado e tende a ter um efeito efêmero, caso não se comprove o êxito. Em terceiro, a persuasão verbal também é assistencial no desenvolvimento das crenças de autoeficácia. Ao se comunicar ao indivíduo que este possui as capacidades para realizar uma tarefa em questão, o ato ganha efeitos de encorajamento. Tal ação, porém, só será convincente se o autor do discurso usufruir de credibilidade frente ao sujeito, bem como se ambos obtiverem, em seguida, a comprovação pela experiência direta. Porém uma ressalva: persuasões verbais muito otimistas e desproporcionais à capacidade provavelmente conduzirão a fracassos, com o conseqüente enfraquecimento da autoeficácia. Por último, os indicadores de estados fisiológicos (ansiedade, medo, fadiga, bem-estar, humor) que contribuem também para a origem de uma crença. Quando percebidos pelo indivíduo, podem sinalizar vulnerabilidade ou confiança nas próprias capacidades.

É preciso salientar que as crenças de autoeficácia constituem uma condição necessária, porém insuficiente para embasar o bom desempenho escolar. Como mencionado na persuasão verbal, o grau de conhecimento ou habilidades reais dos alunos também são muito relevantes. Outro fator importante reside na constatação de que as pessoas não se verão motivadas a agir, se não valorizarem os resultados finais a serem alcançados, ou se acreditarem que os mesmos dependem mais de fatores externos, alheios a seu controle, como a sorte ou a vontade do professor, mencionadas na atribuição causal. (BZUNECK, 2001).

Ainda que as atribuições causais e as crenças de autoeficácia estejam mais ou menos próximas da realidade objetiva, ambas se preocupam com a capacidade pessoal de lidar positivamente com os desafios. Sem especificar situações ou atividades particulares ou restritas a cada caso e tarefas específicas, estas configuram importantes aplicações pedagógicas ao ensinar a importância de proporcionar aos alunos experiências reais de êxito e comunicar-lhes expectativas positivas quanto às suas capacidades. Entende-se que às suas maneiras, as teorias da motivação buscam construir a tentativa de superação, como encerra a autora:

Cabe à escola, enquanto ambiente social e educativo privilegiado, contribuir para a construção de representações positivas nos alunos a respeito de suas próprias habilidades, sem escamotear algumas dificuldades que possam existir, porém enfatizando sempre a capacidade do ser humano de superar e transformar a si mesmo, bem como à realidade em que vive (BARRERA, 2010, p. 175).

6.2.3 Mentalidade fixa e de Crescimento

Tomando a capacidade do ser humano de se superar e transformar a si mesmo, questiona-se se é possível instituir diferenças na forma de se pensar e agir no mundo. Presumindo que sim, considerou-se interessante trazer os apontamentos sobre diferentes tipos de mentalidade, concebidos pela pesquisadora norte-americana Carol S. Dweck (1946 -). Atualmente vinculada à *Stanford University*, ela dedica-se à reflexão: por que as pessoas diferem? Sendo assim, embasada na psicologia, trabalha crenças e comportamentos pelos quais indivíduos atribuem seu próprio sucesso. Segundo ela, enquanto alguns acreditam que este é resultante de habilidades inatas (e demonstram operar sob o que ela considera uma *teoria fixa de inteligência*), outros acreditam que o sucesso está baseado no treinamento de uma *mentalidade de crescimento*.

Para chegar a esta conclusão, Dweck (2006) comparou bebês nascidos dentro dos padrões de normalidade com estudantes do ensino superior. Questionou por que esses, adversamente aos últimos, não são desmotivados e demonstram capacidade de aprendizagem e desempenho altíssimos na tarefa de desvendar o mundo. Não se desanimam facilmente e mantêm altos os níveis de excitação e curiosidade. Ao crescer, diferentes estímulos e situações vão interferindo na composição da personalidade do sujeito e em consequência, nas formas que este reage ao meio. Ainda que os fracassos e frustrações pessoais comecem a sedimentar crenças limitantes, ela considera que todos nascem aprendizes, ou seja, com uma mentalidade de crescimento. Ao atribuir poder à configuração mental (*Mindset*) a autora enfatiza como a atitude mental determina como o sujeito interpreta e responde às situações da sua vida.

No desenrolar de sua teoria, Dweck (2006) demonstra que o sucesso é um processo e não exatamente um resultado. É algo a ser alcançado, o que é conseguido ao ir adiante de limitações que se colocam impostas à personalidade. Segundo a autora, a influência da mentalidade, ou seja, a atitude mental na qual o sujeito se baseia para conduzir sua existência, influencia decisivamente o êxito em todos os âmbitos – pessoal, afetivo, escolar e profissional. Neste enfoque o sucesso está associado não ao potencial da personalidade, mas à abordagem que se faz destes potenciais. Ou seja, integram a equação a aptidão e o modo como esta será processada; com uma mentalidade fixa ou uma mentalidade de crescimento (FARIA, Atas do Congresso, 2016). Em síntese, a diferença de perfis a que se atribui mentalidade fixa e de crescimento encontra-se sintetizadas em frases comumente adjudicada a estudantes:

Figura 5 – Mentalidade Fixa x de Crescimento



Fonte: Dweck (2006), Faria (2016). Elaborado pela autora

Oferecendo alguns exemplos da apropriação do trabalho desta autora, destaca-se o trabalho de Rodriguez e Rosquete (2016), autores que analisam os ‘objetivos acadêmicos e desempenho escolar em adolescentes em situação de risco’. A mentalidade, por eles trabalhada como motivação, é um considerada um construto sem dúvida, de grande relevância para o aprendizado e a vida, como denota o trecho:

A motivação é explicada com base nos objetivos perseguidos pela pessoa, na medida em que significam uma série de **padrões de ação compostos por crenças, atribuições e afetos/sentimentos que direcionam as intenções comportamentais**, que chamamos de objetivos ou metas e que são determinadas, em parte, pelo conceito que o sujeito tem de seu **valor pessoal**, capacidade ou habilidade (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Valle, González, Barca y Núñez, 1997; Pintrich y Schunk, 2006). (RODRIGUEZ, ROSQUETE, 2016, p.505, grifo nosso).

Também a abordagem de Faria (2016) que trabalha ‘dinâmicas de empoderamento e motivação dos alunos’. De acordo com esta autora, a grande chamada da educação contemporânea é a motivação, o ato de capacitar os alunos para que os mesmos desenvolvam suas aptidões pessoais e sociais e para que orientem e estimulem o pensamento e a ação no sentido de desenhar seu projeto de vida. Ela considera que: “para pensar e agir de forma produtiva é preciso estar motivado, só assim, se consegue estudar, aprender e investir”.

A abordagem de Dweck também embasa a filosofia de Startups que têm a iniciativa de diminuir o fosso das desigualdades através da educação. Destas, destaca-se:

O *Heroic Imagination Project, (HIP)*, que segundo informações coletadas e traduzidas do site institucional trata-se de uma “equipe de pessoas comuns que acreditam que toda pessoa tem potencial para ser um herói”. Fundada por Philip Zimbardo (1933-), a preparação envolve a educação direta de seus participantes sobre sua própria psicologia, ensinando-os como eles podem dominar as forças sociais e situacionais consideradas limitantes para uma atuação plena. A questão das mentalidades é retratada da seguinte forma:

Uma pesquisa da mundialmente renomada psicóloga, Dr. Carol Dweck, mostra que nossa mentalidade - o conjunto de crenças que temos sobre se nossas habilidades podem ser cultivadas ou mudadas - afeta profundamente a forma como trabalhamos, brincamos, exploramos e vivemos. Os formandos aprenderão por que as crenças limitantes ocorrem, como elas podem ser mudadas e quais estratégias significativas elas podem usar para levar suas habilidades ao próximo nível⁴⁹.

De modo análogo, também com informações coletadas e traduzidas do site institucional, tem-se a companhia *Project for Education Research that Scales (PERTS)*. Segundo seus idealizadores, esta organização vem para ajudar os educadores a aplicar estratégias para promover a excelência educacional e a equidade em larga escala. A equipe acredita que, via de regra, alunos de comunidades carentes se formam no ensino médio e superior em taxas muito mais baixas do que seus pares com vantagens econômicas. E consideram que estas lacunas perpetuam vigorosamente antigas desigualdades socioeconômicas. A autora, Dweck (1946 -), é diretamente citada como colaboradora com o *Kit Mindset* (ferramenta *on-line*, gratuita, desenvolvida para educadores e pais), que abre acesso a um portal que oferece um conjunto gratuito de lições e práticas desenvolvidas para ajudar o ensino e promover crenças adaptativas sobre o aprendizado, sobre mentalidades e estratégias de aprendizagem adaptativa.

A título de curiosidade, um enfoque parcialmente semelhante ao descrito acima é desenvolvido pelo *Project Implicit*, organização sem fins lucrativos, de colaboração internacional de pesquisadores interessados na cognição social implícita, retratada através de pensamentos e sentimentos fora de conscientização e controle consciente. Fundada em 1998 por cientistas vinculados à Universidade de Washington, Universidade de Harvard e Universidade de Virginia, a organização Projeto Implícito fornece consultoria, educação e

⁴⁹ Disponível em: <https://www.heroicimagination.org/researchanddevelopment>

serviços de formação sobre diversidade, inclusão, liderança e aplicação da ciência para a prática e inovação. Os estudos são aplicados a atitudes sociais (associações implícitas sobre a raça, sexo, orientação sexual e outros temas), saúde mental (associações implícitas sobre a autoestima, ansiedade, álcool e outros tópicos) e demais tarefas colocadas em destaque. De acordo com os idealizadores, “as pessoas nem sempre dizem o que está em suas mentes”. Uma razão é que eles não estão dispostos ou são incapazes de fazê-lo. Com o objetivo de educar o público sobre preceitos ocultos e fornecer um "laboratório virtual" para obtenção de dados de forma qualitativa, o projeto tenta levantar atitudes e crenças que as pessoas podem estar relutantes ou incapazes de relatar.

Pelo exposto, percebe-se que a teoria da mentalidade fixa e de crescimento traça vários pontos de interseção com as teorias motivacionais. A comparação social, já citada na atribuição causal, reforça o panorama de que pessoas mais inteligentes necessitam menos esforço para obter sucesso (BARRERA, 2010, p. 166), o que não deixa de gerar uma crença limitante, na opinião de Deck (2010). Há também a atribuição das causas percebidas como sob o controle voluntário ou involuntário do sujeito e respectivamente passíveis ou não de serem modificadas por ele. Também a crença de autoeficácia na qual um sujeito acredita ser ou não satisfatoriamente competente. Às referidas situações de “desamparo aprendido” e “profecia auto realizadora” que trazem tristeza, desânimo, passividade, desesperança e inibição do comportamento, tão propaladas nas teorias motivacionais, Dweck (2006) oferece um ardil: segundo ela, as crenças podem ser a chave da felicidade e da infelicidade.

Em vista disso, Dweck traça algumas metas de conscientização a serem paulatina e pontualmente trabalhadas nos alunos. Sem a desejada epifania que toda revelação entregue “à bandeja” é capaz de proporcionar, ela faculta que o ideal seria desenvolver na visão estudantil os seguintes entendimentos: para um indivíduo bem-sucedido (ou com um *mindset* de crescimento, a gosto dela) o sucesso significa fazer o melhor possível, dentro de referenciais equilibradamente estabelecidos. Em segundo, as pessoas com *mindset* de crescimento aprendem a considerar os reveses motivadores e pais da experiência e do conhecimento. Em terceiro, as pessoas com a mentalidade de crescimento dominam os processos que levam ao sucesso. Neste ponto, ela sugere cautela com o que chama de “ Síndrome do menor esforço”, estratégia adotada como forma de proteção (a evitação ou fuga) pelos alunos com o perfil de inteligência fixa.

Em uma breve nota; ainda que o trabalho Dweck (1946 -) seja bastante balizado pela análise do individual, o já mencionado conceito que o sujeito tem de seu valor pessoal e da

capacidade inata, encontra um ponto de junção no coletivo ao constatar que crenças limitantes além de um indivíduo, podem sim ser representativas de um povo.

6.3. A dimensão coletiva da mentalidade

O conceito que o sujeito tem de seu valor pessoal e de sua identidade encontra um ponto de junção no coletivo ao constatar que as crenças, ideologias e pensamentos, além de individuais, podem ser representativas de um povo. Essa perspectiva embasa a análise que se escolheu fazer nesta tese que considera o indivíduo enquanto aluno de uma escola, pertencente a um bairro, de uma cidade integrante de um estado, dentro do país.

Partindo dessa generalização, de uma perspectiva particular para uma abstração no âmbito de um grupo, pergunta-se: é possível descrever as atitudes coletivas de um povo, em especial o brasileiro, em relação à visão de si mesmo enquanto membros de um coletivo, como uma mentalidade? Considerando as limitações e potencialidades epistemológicas, é possível identificar a mentalidade implícita à visão sobre a educação, a escola e demais aspectos como a busca de informação? Embora aqui não esteja sendo feito um recorte específico da mentalidade dos alunos em situação de vulnerabilidade (a análise está em torno de uma população, de uma de uma sociedade inteira que os circunscreve), considera-se que a resposta seja negativa. Contudo, é possível identificar as forças que, oriundas do entrelaçamento entre culturas que se confrontaram na construção do país, se tornaram influentes e definidoras do ambiente onde esses indivíduos circulam. Trata-se, portanto, de empregar o estudo da mentalidade como um construto estratégico para auxiliar o sujeito a se compreender e compreender os usos que este mesmo pode fazer de si e de suas capacidades.

Para apreender essas forças, adotou-se uma perspectiva situada dentro da Abordagem Clínica da Informação; proposta caracterizada por um olhar alternativo para os estudos de usuários da informação. Este método considera o uso afetivo e simbólico da informação pelo sujeito – feito, muitas vezes, de forma inconsciente – como um recurso de acesso e compreensão às expressões de sua subjetividade. Propõe-se, portanto, considerar a hermenêutica destas dimensões (simbólicas e afetivas); intrínsecas aos processos de buscar, selecionar, interpretar e utilizar informações. Como detalha ARAÚJO (2013, p.48):

Proposta por PAULA (2011, 2012) esta abordagem apresenta a possibilidade de investigar o comportamento informacional considerando a influência de elementos culturais, simbólicos, cognitivos e afetivos, assim como os fatores psicodinâmicos - conscientes e inconscientes. O autor sugere a expressão “Abordagem Clínica da Informação” para designar uma perspectiva de trabalho inspirada na designação francesa *approche clinique* que tem por

característica um olhar profundo do fenômeno da informação, utilizando-se de uma perspectiva clínica (sem o viés psicopatológico) para atingir níveis de análise não usuais nos estudos comportamentais e cognitivistas tradicionais. [...] o método clínico tem como principal preocupação o recolhimento de dados e informações sem isolá-los da situação “original” em que foram reunidas e do contexto em que se inserem.

A tentativa de construir a sustentação para essas reflexões, foi inspirada no bojo de uma época: meados do ano 2000, ocasião em que um jovem Brasil completava 500 anos de seu achamento. Foi comum observar o empenho de diversos autores⁵⁰ em realizar um balanço histórico do Brasil. Cada qual, a sua maneira, procurava uma resposta histórica e científica a uma questão sintetizada por Darcy Ribeiro: “por que o Brasil ainda não deu certo?”⁵¹. A interpretação do “não dar certo” de Ribeiro, segundo ele, denuncia dentre outros, a permanência, as desigualdades e estratificação sociais, o fato do país continuar subdesenvolvido (ou emergente, a gosto da contemporaneidade), o preconceito e a casta de informação que afeta a imagem e a identidade do brasileiro. O “dar certo” representa, portanto, “a luta por um Brasil decente”, mais igualitário e sem os privilégios de classe que atravessam os tempos (RIBEIRO, 1995, p.17).

Para explicar a imensa desigualdade, as contradições do Brasil e os diversos problemas que compõem sua história, a cada ramo do saber diversas abordagens são possíveis. Historicamente, dentre outros, pode-se citar o colonialismo e as heranças na forma de exercer o poder político. Economicamente, pode-se citar a teoria da dependência (MARINI, 1991⁵²) e suas ramificações, o modelo de desenvolvimento, o estruturalismo, a intervenção do estado na economia, o protecionismo... Sociologicamente, podem-se enfatizar diversos fatores culturais e inclusive citar a equivocada visão do reducionismo da determinação racial ou climática apontados, frequentemente, como limitantes para o “desenvolvimento” das civilizações

⁵⁰ Dentre os quais cita-se: Chauí (2000), Gambini (2000), Meira Penna (1999), Ramos (2004), Ribeiro (1995) e Souza (2015).

⁵¹ De um ranking com 193 países, o Brasil é o sétimo país mais desigual do mundo, segundo o último relatório divulgado pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2017). O gritante desequilíbrio que existe entre grupos de pessoas dentro da mesma sociedade brasileira tem cruéis desdobramentos. O Brasil sofre com a má distribuição de renda, má administração dos recursos, baixos investimentos nas áreas sociais, culturais, saúde e educação e a falta de oportunidades iguais a todos os seus cidadãos. Fora isso, cita-se ainda a, a corrupção, a violência, criminalidade, parcialidade da justiça, alta taxa de impostos, baixo retorno destes à sociedade e inflação, desemprego, questões sanitárias e ambientais.

⁵² A *teoria da dependência* afirma a quase impossibilidade de países periféricos deixarem esta condição diante do ordenamento global. Tem-se que nesta caracterização, os países tidos como "atrasados" têm sua condição decorrente das relações traçadas pelo capitalismo mundial no qual a dependência dos países "centrais" estão sedimentadas pela rígida estrutura global.

tropicais. Inclusive, análises que mesclam essas vertentes privilegiando determinados aspectos em detrimento de outros são frequentes. E psicologicamente, o que pode ser dito sobre isso?

Meira Penna (1999, p.34), diplomata, escritor e estudioso de matriz liberal, conhecido por polemizar a problemática que ele define como cultura patrimonialista e as vicissitudes da sociedade brasileira, apesar deste viés xenófilo sociológica e antropologicamente datado, típico do século XX, ressalta, acertadamente, a ênfase que Jung atribui às ações individuais na sua relação com o ambiente:

Em última análise, a coisa essencial é a vida do indivíduo. Só isto faz a história. Só aí as grandes transformações se realizam e todo o futuro, toda a história do mundo, surge finalmente como uma soma gigantesca, a partir de suas secretas fontes: os indivíduos.

Completando as ideias de Jung explicitadas por Meira Penna; Gambini e Dias (1999, p. 210) dizem: “Ele [Jung] dizia claramente: Eu não acredito na revolução social, só acredito na revolução individual como primeiro passo”.

Como arremata Gambini (2014, 26:00⁵³), no balanço da realidade brasileira é preciso trabalhar em duas direções: a problemática socioeconômica e a problemática psicológica e cultural; uma vez que “as duas andam juntas e uma alimenta a outra”. A direção que se pretende seguir nesta composição toma a segunda problemática e se concentra não exatamente em pensar o Brasil, mas os brasileiros. Interessa especialmente a este trabalho empregar o viés psicossocial para entender o que é dito sobre esta gente, qual é a imagem que o povo faz de si e, através de uma macroperspectiva, partir do coletivo para analisar o individual e vice-versa.

Partindo dessa perspectiva do conhecimento de si próprio, do individual e particular para a abstração e a generalização no âmbito do grupo pergunta-se: como é possível descrever as atitudes coletivas do povo brasileiro em relação à visão de si mesmo enquanto membros de um coletivo como uma mentalidade? Baseiam-se em velhas lógicas, com comportamento e tendências marcadas, crenças limitantes e pouco produtivas ou se tem avançado para uma visão coletiva baseada nas potencialidades que o país possui? Direcionando a questão ao ponto que interessa a essa tese, considerando limitações e potencialidades, qual seria a mentalidade coletiva implícita à visão sobre a educação e a escola?

⁵³ GAMBINI. A Alma Ancestral do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZPon2i7Ya18&t=1048s>

Estes autores⁵⁴ concordam, portanto, que a psicologia pode conduzir análises mais profundas do que as ciências sociais. A mesma posição metodológica que levou Gambini e Dias (1999) à discussão de mitos, tradições, estereótipos, padrões e imagens tanto da origem indígena quanto ocidental (principalmente aquelas que foram reprimidas) inspirou Meira Penna (1999) a considerar o Destino Nacional à luz do instrumental de Carl G. Jung. Enquanto Gambini tenta penetrar na consciência coletiva contemporânea, pela “caixa-preta do inconsciente brasileiro”, pela mitologia oficial cultivada pelas ideologias modernas, pelas imagens ideologicamente e culturalmente aprovadas e refundar a consciência brasileira” (DIAS, GAMBINI 1999, p.210), Meira Penna procurou transpor, dentro das limitações da sua perspectiva, o fosso entre a antropologia e sociologia e caracterizar os temperamentos ou tipos psicológicos nacionais e os conteúdos inconscientes que afetam a cultura como um todo e determinam o desenvolvimento da história. Para Meira Penna “solução brasileira” (p. 580) está no divã: “O Brasil só avançará com análise coletiva”, como evidencia o trecho a seguir:

Mas, se às vezes somos donos de nosso destino e nos sabemos governar, este é o motivo por que nós podemos e devemos atrever a procurar e analisar, em nós mesmos, certos **aspectos mentais, temperamentais, morais e também culturais, institucionais ou de situação conjuntural que, porventura, estejam impedindo o desejado progresso, econômico, social e cultural.** A investigação de nós mesmos (...) me parece importante por penetrar mais a fundo em sérios problemas de natureza cultural que não se mitigam com simples exames em bases históricas, geográficas, antropológicas, sociológicas, econômicas ou de ciência política (MEIRA PENNA, 1999, p.45, grifo do autor).

Ainda diante destas ocorrências, Meira Penna (1999, p.23) reconhece: “em qualquer população, sobretudo numa tão heterogênea quanto a brasileira difícil seria constatar a marca de tipos nitidamente estabelecidos na maioria”. Sendo assim, o objetivo desta tese não é “determinar um tipo de caráter aplicável a todos os brasileiros” (p.24) e sim trabalhar alguns temas caros à psicologia analítica. Autores que articulam temas caros à esta ciência compõem a parte final desta exploração, na qual são analisados os mitos e mitologemas⁵⁵ componentes da história e imaginário da gente brasileira e são também discutidas questões atribuídas como seus Complexos Culturais. Nesta empreitada se analisam os mitos e símbolos presentes na história da nação e seus desdobramentos na psique brasileira e no desenvolvimento do país. Da

⁵⁴ Chauí (2000), Gambini (2000), Meira Penna (1999), Ramos (2004), Ribeiro (1995) e Souza (2015).

⁵⁵Explica-se em sequência: mito, na sua acepção original, é uma grande narrativa que explica a origem, o presente e o sentido de algo. É uma narrativa carregada de significados, a qual se pode “desfragmentar” em mitologemas e mitemas, sendo estes um acontecimento importante, constituinte do mito.

seleção de autores que se apresenta: Gambini (2000) acha que falta ao país um mito. Chauí (2000) identifica um. Ribeiro (1995) cria e propõe um para explicar o Brasil, enquanto Souza (2015) crê que o mito enxergado por ele é equivocado. Meira Penna (1999) recorre aos arquétipos (no conceito junguiano, os mitos são expressões dos arquétipos) para analisar o Brasil e Ramos (2004) se volta aos complexos culturais para ilustrar o brasileiro.

6.3.1 Mitos, símbolos, arquétipos e complexos: o que são?

Na busca pelos conteúdos (in)conscientes que afetam a cultura como um todo e influenciam o desenvolvimento da história, o inconsciente (mais precisamente sua expressão mítica) ganha um expressivo destaque. De forma concisa, Serbena (2010) coloca que esta instância da psique possui “uma parte pessoal que se refere às experiências pessoais do sujeito e uma parte impessoal composta pelos arquétipos, denominada de inconsciente coletivo”. O inconsciente, definido por Jung:

[...] parece se constituir de **motivos mitológicos ou imagens primordiais, razão pela qual os mitos de todas as nações são seus reais representantes**. De fato, a mitologia como um todo poderia ser tomada como uma espécie de projeção do inconsciente coletivo [...]. Portanto, podemos estudar o inconsciente coletivo de duas maneiras: ou na mitologia ou na análise pessoal (Jung, 1924/1986, §325, *apud* Serbena 2010, grifo nosso).

Araújo (2013, p. 38) declara que as reflexões mitológicas convergem sinteticamente na definição de *símbolo* “como as melhores expressões, descrições ou formulações possíveis para um fato”. Jung declara que o que é denominado símbolo “pode ser um termo ou mesmo uma imagem familiar do cotidiano”. O simbólico, por sua vez, pertinente ao símbolo, enseja abordagens diferentes, mas também relacionadas à apreensão de sentidos do mundo. Bourdieu (1998), ao versar sobre o poder simbólico, situa-o como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer o sentido do mundo social, uma ordem lógica, isto é, uma “concepção homogênea do tempo e do espaço, do número e da causa que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1998, p.9). Para este autor, o poder simbólico reside nas relações determinadas pelos sistemas simbólicos – como arte, ciência, língua, mito e religião – e não nestes sistemas em si.

Vieira (2003), ao falar das características do pensamento simbólico nas conjecturas da escola inglesa coloca-o como um tipo de pensamento associativo. Malvezzi (1996 *apud* ARAÚJO, 2013, p.39) aponta-o “como um dos elementos fundamentais por trás da cultura, pois introduz a potencialidade do imaginário na compreensão das organizações sociais”. Uma vez

que as estruturas do imaginário de cada indivíduo se expressam no simbólico, fazer do símbolo um instrumento de conhecimento permite trabalhar a lógica do inconsciente e da vida humana. A língua alemã traduz (acertadamente, na opinião de VIEIRA, 2013) a palavra símbolo pela expressão *sinnbild*, ou seja, imagem significativa.

Adentrando-se no conceito de imagem, insere-se o de arquétipo. As imagens constituem símbolos funcionais ancorados em uma rede de significados dada pela cultura (VIEIRA, 2003, p.25). E os arquétipos, são concebidos por Samuels (1986, p.16) como imagens primordiais; que são aquelas que têm proximidade explícita com o mito, expressamente derivada de um inconsciente coletivo. De acordo com este autor, “as imagens primordiais são sempre coletivas e comuns a povos, raças e épocas” (VIEIRA p. 53). Assim concorda Araújo: “o inconsciente coletivo, entretanto, concentra o resíduo psíquico da evolução do homem, suas imagens primordiais, uma estrutura denominada arquétipo, que é definida por Jung como formas instintivas de imaginar” (DIAS, 2003 *apud* ARAÚJO, 2013, p. 40).

Jung (1993) descreve, com base em suas reflexões, a ação dos arquétipos e complexos nos fenômenos coletivos. Independentemente da crítica dos especialistas sobre a existência dos arquétipos, bem como a possibilidade de considerá-los parte constituinte dos fenômenos coletivos (que não é unânime), as ferramentas usadas para analisar os símbolos e mitos aqui são baseadas na suposição da existência deles. Os arquétipos são, portanto, utilizados para pensar o imaginário que engendra as regularidades e os padrões presentes. Para tanto o conceito inicial de ‘complexo ideo-afetivo’ de Jung é aplicado aos estudos dos grupos sociais e das culturas através de sua designação interpretação social mais contemporânea: complexos culturais (KIMBLES, 2000; KIMBLES, 2003; SINGER, KIMBLES, 2004).

Os complexos culturais são baseados em experiências repetitivas de grupos históricos, enraizadas cultural e inconscientemente. A qualquer momento estes complexos culturais adormecidos podem ser ativados no inconsciente cultural e tomar posse da psique coletiva do grupo e da psique individual/coletiva dos membros (individuais) do grupo. Esta sociologia interior dos complexos culturais pode prevalecer-se da imaginação, do comportamento e das emoções da psique coletiva e desencadear forças irracionais em nome de sua lógica (ANTUNES, 2015).

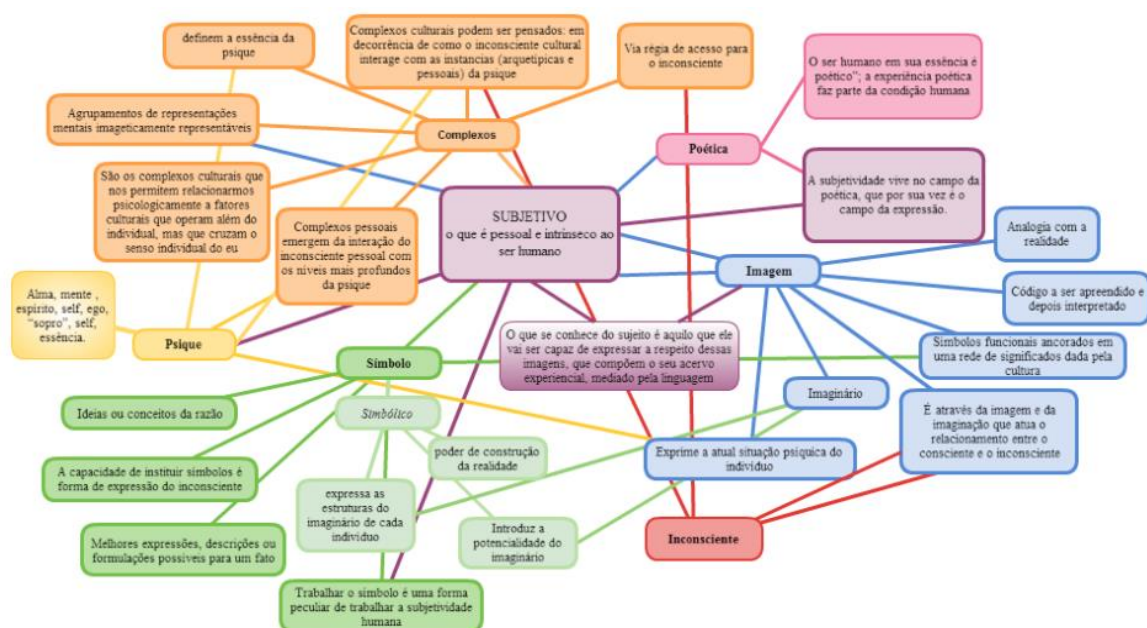
Retomando, tem-se que:

- Inconsciente coletivo se constitui de motivos mitológicos ou imagens primordiais;
- Mito é uma grande narrativa que explica a origem, o presente e o sentido de algo;

- Reflexões mitológicas convergem sinteticamente na definição de *símbolo*;
- Símbolo pode ser entendido “como as melhores expressões, descrições ou formulações possíveis para um fato”. Jung declara que o que é denominado símbolo “pode ser um termo ou mesmo uma imagem familiar do cotidiano;
- Imagens constituem símbolos funcionais ancorados em uma rede de significados dada pela cultura” (Wittgenstein *apud* Vieira, 2003, p.25);
- O simbólico, por sua vez, pertinente ao símbolo, enseja abordagens diferentes, mas também relacionadas à apreensão de sentidos do mundo. Bourdieu (1998), ao versar sobre o poder simbólico, situa-o como um poder de construção da realidade que tende a estabelecer o sentido do mundo social. O pensamento simbólico figura como um dos elementos fundamentais por trás da cultura, pois introduz a potencialidade do imaginário na compreensão das organizações sociais. As estruturas do imaginário de cada indivíduo se expressam no simbólico.
- Arquétipo é uma imagem possuidora de um caráter arcaico, ou seja, tem proximidade explícita com o mito e é expressamente derivada de um inconsciente coletivo. É definida por Jung como formas instintivas de imaginar.
- Serbena (2010, p.79) ensina que para se pensar em arquétipo é preciso associá-lo a padrões de imagens e de comportamentos; “pois a imagem sem comportamento é vazia e sem sentido e o comportamento sem imagem é cego”.
- Complexos “são imagens ou ideias carregadas emocionalmente e via régia de acesso para o inconsciente” (SHARP, 1991).

Para facilitar o entendimento das relações conceituais retoma-se o mapa conceitual:

Figura 6 – Mapa Conceitual do imaginário



Fonte: Antunes (2015, p.108)

E para que serve um mito?

Dentre muitos outros, Fontes (2013, p.10) defende as potencialidades da análise mitológica no processo de construção do conhecimento histórico. Oportunamente este autor adverte que não se pode desmerecer a banalização nem a grande polissemia do mito. Segundo ele, o mito incorpora em si “um certo preconceito ou visão pejorativa que ainda se nota bastante enraizada nas sociedades contemporâneas e que pode contaminar de forma comprometedora a sua utilização”. Citando Armstrong (2005), Fontes (2013, p. 11) conceitua os mitos como:

Histórias intemporais que refletem e modelam as nossas vidas – exploram os nossos desejos, os nossos medos, as nossas esperanças e traduzem-se em narrativas que nos recordam o que significa ser humano”. No seu sentido original, os mitos ligam-se com o desconhecido, com aquilo para que não tínhamos palavras inicialmente, e destinavam-se a ajudar-nos a lidar com as circunstâncias problemáticas humanas, a descobrirmos o nosso lugar no mundo e a **nossa verdadeira orientação**.

Um mito é, portanto, em sua essência, um guia, um modelo, que segundo Fontes (2013, p.12) é capaz de orientar uma existência mais enriquecedora. Sua função soberana é “revelar os modelos exemplares de todos os ritos e de todas as atividades humanas significativas: tanto a alimentação como o casamento, o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria”. Neste aspecto, as narrativas míticas, que podem ser condensadas por imagens e os símbolos (MONFARDINI,

2005, p. 54-55), são verdadeiras e válidas pois, ainda que se desconsidere a transmissão de dados factuais, são eficazes pelo poder de inspirar e trazer esperança. Sendo assim, dirigir ao mito um status de pensamento inferior passível de desprezo é eliminar a possibilidade de embrenhar mais a fundo nos problemas de natureza cultural que não se mitigam com exames em bases tradicionais, perspectivas já referidas, defendidas por Meira Penna e Gambini (1999).

Lembra-se que Sibilia (2012), autora mencionada nesta tese, também recorreu à mitologia (nas orientações fáustica e prometeica) para problematizar uma questão pungente da atualidade que se refere ao progresso e incorporação da tecnologia da vida do ser humano.

6.3.2 Análise Mitológica aplicada ao Brasil

Segundo Araújo e Almeida (2018) a antropologia do imaginário conta com duas metodologias próprias para penetrar no imaginário e trazer à tona as formulações que configuram a existência humana. São estas: a mitocrítica e a mitanálise. Citando Durand (1996), os autores (p. 23-24) explicam que o mito se dissocia em mitemas - “a espessa unidade constitutiva”, para designar uma espécie de “átomo” fundamentador do discurso mítico - ou mitologemas - “empobrecimento do mitema, porque é uma narrativa resumida e abstrata de uma situação mitológica, um esqueleto de uma obra (...) um tema constituído de unidades menos significativas e menos redundantes do que o mitema - que conferem sentido arquetípico ao mito.

Segundo Araújo e Almeida (2018, p.21)

A mitocrítica é uma técnica de investigação que parte das obras literárias e artísticas, dos relatos e histórias de vida, documentos e narrativas de modo geral para depreender os mitos diretores dessas produções. Já a mitanálise busca delimitar os mitos diretores dos momentos históricos e dos grupos sociais. De modo sintético a mitocrítica estuda o mito de uma obra, enquanto a mitanálise se dedica ao mito de uma sociedade recortada no tempo e no espaço.

Eles explicam ainda que a mitanálise, conceito, trabalhado por Gilbert Durand desde 1976, consiste em um "método de análise científica dos mitos que visem extrair não somente o sentido psicológico, mas sociológico" e que desde o início, alarga o campo individual da Psicanálise na orientação da obra de Jung (a partir da psicologia analítica), ultrapassando a redução simbólica simplificadora de Freud. O que a mitanálise tenta perceber é como uma determinada ideologia ou expressão sociocultural de um contexto histórico são determinadas por figuras míticas. Citando Durand (1996) os autores explicam que os mitos e suas figuras

míticas podem perdurar, se derivar ou se desgastar, mas mesmo destas bifurcações podem emergir descobertas e percepções cedentes de ricas significações simbólicas (ARAÚJO, ALMEIDA, 2018).

Os autores atentam para o fato de o imaginário ser uma grande bacia semântica que muitas vezes aparece com uma conotação negativa⁵⁶, associada ao lúdico, onírico e fantasioso, enquanto as noções de símbolo e utopia são normalmente encaradas com mais positividade na ordem da construção social. Nem sempre é possível delimitar os elementos míticos porque eles se encontram desfigurados, fragmentados e identificar as dominantes míticas na diversidade das formas a vida social é uma tarefa complexa pois levanta problemas de interpretação e de prova hermenêutica.

Sendo assim recomendam para uma plena realização da mitanálise, que o adepto desta metodologia compreenda muito bem a tópica sociocultural e a bacia semântica: os percursos permanências e mudanças míticas em determinados momentos da vida de uma sociedade constituída pelos seus modos de vida herança cultural língua natural uma memória social em constante movimento, memória esta:

Coletiva e sociocultural de determinada sociedade constituída pelos seus modos de vida, herança cultural, língua natural, arquivos históricos etc. Todavia, esta memória social está em constante movimento, pois recebe em permanência novas informações, enquanto outras se perdem ou tenderão mesmo a eclipsar-se, e sofre igualmente a consequência de acontecimentos externos que a afetarão e a moldarão de modo mais ou menos perene (ARAÚJO, ALMEIDA, 2018, p.32).

Os autores recomendam ainda, que a interpretação do mítico-simbólico, ou a ‘mitodologia’ seja empregada dentro de um estudo filosófico dos fins, ou seja, de um propósito claramente definido: “assim, para pensar teleologicamente o mítico-simbólico impõe-se que este seja objeto de uma interpretação crítica ou de profundidade visando desvelar o seu sentido mais instaurador de um novo modo de ser para o sujeito que interpreta” (WUNENBURGER, 2002, p. 91-103). Por isso, pensamos que a interpretação, enquanto dialética de explicação, compreensão, torna-se necessária para que todo o esforço da mitocrítica e da mitanálise não

⁵⁶ “Ainda assim, ultimamente constata-se uma ressurgência da noção de imaginário através da valorização de contos e pequenas narrativas como o *storytelling*. Seja como for, o imaginário não deixa de se fazer presente”. (ARAÚJO, ALMEIDA, 2018, P.).

seja em vão, ou seja, que não passe de uma simples captação ingênua do sentido do mítico-simbólico, que, por conseguinte, comprometa a legitimidade do próprio processo mitológico.

Pensar, teleologicamente o sentido desse mesmo material recolhido: O sentido de um texto não está por detrás do texto, mas à sua frente. Não é algo de oculto, mas algo de descoberto. O que é importante compreender não é a situação inicial do discurso, mas **o que aponta para um mundo possível**, graças à referência não ostensiva do texto (RICOEUR, 1987, p. 99 *apud* ARAÚJO, ALMEIDA, 2018, grifo do autor).

Como declara Ianni (2002, p.176), o Brasil, apesar de seu nome, história, moeda, território, fronteiras, bandeira, hino, população, governo, sociedade e a pujança de sua cultura, ainda está em busca de seu conceito: “debate-se contínua e periodicamente no sentido de conhecer-se, definir-se, estabelecer o seu lugar no mapa do mundo”.

Com relação aos mitos, este autor entende que:

No caso da sociedade brasileira, às vezes tem-se a impressão de que a sua história se traduz e se reduz a uma coleção de mitos originários de tipos que teriam sido elaborados no empenho de "compreender" ou "explicar situações, acontecimentos, dilemas, perspectivas". Diante da realidade histórico-social complexa e problemática, elaboram-se tipos com os quais a realidade se revela inteligível.

Fazendo uma análise dos autores acima mencionados (diante da impossibilidade de retratar todos diante da vastidão do tema), a seguir apresenta-se a interpretação de seus achados.

6.3.2.1 O Mito fundador e a sociedade autoritária de Chauí

Analisando os rumos do país, um dos primeiros trabalhos da empreitada de Chauí (2000) é debater conceitos como pátria e nação. Ela declara que o conceito de nação é um construto, datado de meados de 1880 e oriundo da necessidade de resolver os problemas que endossavam o contexto do Estado Moderno e a “era das revoluções” (p.16). Sendo assim, citando a periodização proposta por Hobsbawm (1917-2012) o termo nação aparece no vocabulário político em três etapas: “*princípio da nacionalidade*”, vinculado à pátria e à questão do território; “*ideia nacional*”, articulando a língua, a religião e a raça e “*questão nacional*”, enfatizando a consciência nacional.

A nação brasileira, segundo ela, é uma invenção recente; tal como a própria ideia de brasilidade. Ela identifica diferenças ao se acompanhar o processo de invenção da nação:

O processo histórico de invenção da nação nos auxilia a compreender um fenômeno significativo, no Brasil, qual seja, a **passagem da ideia de ‘caráter nacional’ para a ideia de ‘identidade nacional’**. O primeiro corresponde, a

grosso modo, aos períodos de vigência do ‘princípio da nacionalidade’ [que provém da economia política liberal] e da ‘ideia nacional’ [língua, religião e raça] enquanto a segunda aparece no período da questão nacional [consciência nacional] (CHAUI, 2000, p. 21, grifo nosso).

Analisando a elaboração ideológica do “caráter nacional brasileiro” Chauí (2000, p. 21) o identifica como “algo pleno e completo” seja essa plenitude positiva, citando especificamente Afonso Celso, Gilberto Freyre e Cassiano Ricardo, ou negativa, como no caso de Sílvio Romero, Manoel Bomfim e Paulo Prado:

Quer para louvá-lo, quer para depreciá-lo, o ‘caráter nacional’ é uma totalidade de traços coerente, fechada e sem lacunas porque constitui uma natureza humana determinada. Já a ideologia da ‘identidade nacional’ opera noutro registo. Antes de mais nada, ela define um núcleo essencial tomando como critério algumas determinações internas da nação que são percebidas pela referência ao que lhe é externo, ou seja, a identidade não pode ser construída sem a diferença.

Exemplificando, Chauí coloca a mistura das raças (índios, negros e brancos) na formação da nação figurando como um dos temas fundamentais na construção da ideologia do “caráter nacional” brasileiro, ao passo que a identidade nacional se mesclaria nos traços psicológicos de sua gente. A reflexão sobre um possível mito fundador do Brasil descrito por Chauí traz reflexões sobre determinados símbolos e ideologias, cujas representações remetem ao povo brasileiro e sua cultura e identidade (CHAUI, 2000). Destaque-se que, do mesmo modo que a história é escrita segundo a ótica dos vencedores, Chauí deixa claro que as ideias de mitos definidores da pátria e do caráter brasileiro foram construídas a partir dos interesses de suas classes dominantes, estruturados de forma a perpetuar sua existência pela confirmação das ideologias que as sustentam e constantemente reinterpretados por elas para ajustarem-se aos mesmos objetivos.

Ao abordar o próprio país como um símbolo, Chauí propõe que do ponto de vista do imaginário “nós somos a história consumada”. Ou seja: coloca a descoberta do Brasil, como fato e prova da consumação da revelação e do tempo; uma vez que se cumpriu a profecia do alargamento da ciência. A América foi para viajantes, religiosos e filósofos uma construção imaginária e simbólica. “E coloca: diante de sua absoluta novidade, como explicá-la? ” (CHAUI, 2000).

Em uma análise mais profunda, Chauí discorre então sobre a forma como se produziu o mito fundador do Brasil. E esclarece: falar em mito fundador se explica, pois, toda “fundação” pressupõe um vínculo com um passado de origem, que não cessa e impede o trabalho da

diferença temporal, conservando-se “perenemente presente”. O mito é entendido como uma narrativa (referida ao passado) cuja função é legitimar mais a origem que a formação do destino e a configuração de uma realidade social. Encontra assim, novas linguagens, novos valores e ideias, mas sempre repetindo e revisitando suas raízes. Essas raízes retratam a imagem que apresentamos do país, nossa relação com a história e política e as questões de identidade; onde quatro constituintes principais se combinam: (CHAUÍ, 2000).

A primeira delas é a concepção idílica da "*visão do paraíso na Terra*". Fundamentalmente, relacionado à natureza, o “Jardim do Éden” ainda permanece nos símbolos oficiais do país: a bandeira nacional e o hino nacional fazem claras alusões ao modelo. Entretanto, este espectro mítico do país-paraíso culmina por reforçar o fato de que a nobreza do povo brasileiro se encontra predeterminada e sedimentada unicamente no plano natural. E enquanto o país se conserva no reino da Natureza, fica à margem da história concreta. (CHAUÍ, 2000).

O segundo mito, o de um *futuro determinado*, se encontra na história teológica. Em uma perspectiva elaborada pela ortodoxia cristã, mostra uma visão providencialista da história. Trata da revelação de Deus e da verdade divina no tempo; da realização do plano de Deus e da promessa de redenção no tempo. O futuro encontra-se, desde sempre, determinado e assegurado. (CHAUÍ, 2000).

Chauí coloca o terceiro mito proveniente da teologia profética cristã; do milenarismo de Joaquim di Fiori. A visão de Fiori ajudou a construir o imaginário que sustentou as navegações e o achamento de novas terras e deu contornos revolucionários à vinda de Deus para unificar os povos. Assim, à espera dos "sinais dos tempos" que anunciarão a vitória, depositam-se as esperanças numa nova vinda do *messias salvador* que virá para responder a toda e qualquer vicissitude, inaugurando a idade do Espírito Santo - marcada pela aurora de um período de fartura, liberdade e conhecimento. O quarto mito, por fim, se relaciona com a figura do governante. Através de elaborações jurídico-teocráticas separa os dominantes e os dominados, justificando a divinização dos governantes: "*rei pela graça de Deus*". (CHAUÍ, 2000).

Com essa história profética a autora expõe como as classes populares brasileiras concebem a política e os reflexos decorrentes destes estigmas. O direito divino dos reis, juntamente com a perspectiva providencialista da história (na qual tudo está determinado por Deus) e a confiança em um salvador que solucionará os problemas destitui os sujeitos de sua subjetividade e ação (CHAUÍ, 2000).

A partir dessa reflexão, Chauí (2000) aponta e critica as sucessivas narrações das imagens criadas em torno do mito, que agem como uma solução imaginária e conservadora para conflitos e contradições existentes no Brasil. As formulações explicativas decorrentes do mito fundador denegam os problemas históricos, enquanto balizam um passado que não se modifica e justificam o presente com mecanismos que mascaram e ocultam a realidade. Se a natureza e Deus operam de forma soberana sobre o Brasil através de seus mandatários, não há causa para preocupação, pois a pátria está predestinada. Traçando um caminho que começa com a estrutura autoritária e patriarcal da sociedade brasileira, seguindo a falta de limiar entre público e privado (com o primeiro a servir aos interesses do segundo), a diferenciação entre superiores e inferiores, os privilégios de uma minoria, a corrupção, o parco poder de barganha dos movimentos sociais, o desemprego e a falta de perspectiva observa-se a anulação da ideia de “*Mãe Gentil*” dos filhos deste solo, na medida em que gritam as desigualdades e a permanência das situações (CHAUÍ, 2000).

6.3.2.2 A formação e o sentido do Brasil: a proposta mitológica de Ribeiro

Na obra *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), Darcy Ribeiro (1922-1997) procura ilustrar o “retrato de corpo inteiro do Brasil”, em suas essências e feições; tenta criar um mito cujo propósito explícito é explicar o brasileiro. Nesta obra, Ribeiro declara que pensar e escrever sobre as questões que remetem o povo brasileiro, dando sentido ao país em si e sua formação, foi o maior desafio da sua vida. Proveniente do refino e do amadurecimento de ideias e de outras obras, Ribeiro sentiu que ainda faltava uma teoria geral cuja luz pudesse explicar e fundamentar a experiência histórica do ser brasileiro; teorias estas necessárias para a compreensão da pátria.

Conceber uma teoria capaz de situar o país e os brasileiros na história humana foi o que levou Ribeiro à ousadia de propor uma teoria da história. Sua obra “*O processo civilizatório*” (1998 – originalmente publicado em 1968) foi a grande voz nesse debate empreendido por ele, mas embora reconhecido internacionalmente, foi considerado insuficiente diante da causalidade da história do Brasil. Sendo assim, Ribeiro apoia-se predominantemente no conceito de transfiguração étnica, que é o “processo através do qual os povos surgem, se transformam ou morrem” (RIBEIRO, 1995, p. 17) para desenvolver o seu “*O povo brasileiro*”.

Então como começar a falar do Brasil? O Brasil nasce sob o signo da utopia, a terra sem males, a Morada de Deus. E os brasileiros configuram um povo incrivelmente uno, pois constituído pela confluência de tantas e variadas matrizes formadoras, o esperado seria uma sociedade multiétnica enquanto o

que se observa são os signos desta ancestralidade múltipla indiferenciados nas minorias antagônicas raciais, culturais e regionais (RIBEIRO, 1995, p. 20).

Apesar da extrema diferença de suas ‘matrizes raciais e culturais’, de suas ‘funções ecológico-regionais’, assim como do perfil dos povoadores e imigrantes, Ribeiro (1995, p. 22) aponta uma uniformidade cultural e uma unidade nacional resultantes do processo de formação do povo brasileiro, “que, contudo, não negam as disparidades, contradições e antagonismo que subsistem debaixo delas”:

Os brasileiros "se sabem se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Vale dizer, uma entidade nacional distinta de quantas haja, que fala uma mesma língua, só diferenciada por sotaques regionais [...]. Mais que uma simples etnia, porém o Brasil é uma etnia nacional, um povo-nação, assentado num território próprio e enquadrado dentro de um mesmo Estado para nele viver seu destino. Ao contrário de sociedades multiétnicas regidas por Estados unitários, e por isso mesmo, dilaceradas por conflitos interétnicos, os brasileiros se integram em uma única etnia nacional constituindo assim um só povo incorporado em uma nação unificada num Estado uni-étnico. A única exceção são as múltiplas microetnias tribais, tão imponderáveis que sua existência não afeta o destino nacional (RIBEIRO, 1995, p. 22).

Como em Meira Penna (1999, p.32), a formação da psique humana sofre a influência direta e complexa de fatores genéticos, ambientais e culturais - porém, aqui em Ribeiro, não associados com a ideia de “raça”). A uni-etnicidade de Ribeiro é construída em torno de uma utopia que resgata a história de povos (aborígenes e sequestrados de África) miscigenados a poder da violência e moídos num violento “moinho de gastar gente” criado pelo colonizador. Isto resultou em uma sociedade na qual é quase impossível argumentar-se logicamente em torno de conceitos ultrapassados, mas que ainda movem culturas como, por exemplo, “pureza racial” - uma uni-etnicidade de muitas cores, de muitos matizes de cores, uma unidade na diversidade. O Brasil constituiria neste sentido um bom terreno para pesquisas sobre as relações entre imaginário, história, psicologia e cultura em virtude da variedade singular dos troncos étnicos que compõem a nacionalidade de seu povo. Seguindo esta direção Ribeiro fala das matrizes étnicas que compõem o Brasil, assim como Chauí (2000).

Reconhece-se que articular a influência das matrizes que compõem o Brasil e o seu povo é um trabalho complexo. Optou-se por fazer uma pequena menção apenas aos aspectos considerados relevantes para a construção da imagem que o brasileiro parece fazer de si.

A matriz indígena

Dentre os diversos povoadores que fazem parte da constituição da história brasileira, os mais expressivos, entre vários outros grupos aborígenes, foram os tupis-guaranis. Em uma “diáspora fantástica, os aguerridos povos viveram por mais de 10 mil anos e foi o quadro deixado por eles que foi encontrado pelos portugueses”. Ribeiro (1995) narra que o europeu encontrou um país que já tinha referências deixadas pelos povos indígenas: rios nomeados, lugares mapeados.

Declarados exímios conhecedores da natureza, estes povos mostravam domínio sobre a agricultura e construtores de aldeias independentes e autossuficientes. Citando especificamente os Tupinambás, o autor declara que foram os que tiveram contatos mais diretos com os europeus. Dedicados à guerra e à festa, a convivência era pacífica e amigável, mas que, com seus inimigos, eram implacáveis. Havia uma ética na guerra: se o inimigo caísse em poder de alguém, tornava-se escravo e objeto de canibalismo, para horror e espanto do colonizador (RIBEIRO, 1995, filme).

Paulo Prado (1929, p. 31, 33) ilustra um exemplo de interpretação pejorativa que se pode fazer do ‘diferente’. Ao pensar o indígena, a despeito da sabedoria e idiosincrasias próprias, acumuladas em mais de 10 mil anos de existência, este autor ressalta o estranhamento e alteridade do europeu ao descrever:

O clima, o homem livre na solidão, o índio sensual, encorajavam e multiplicavam as uniões de pura animalidade. A impressão edênica que assaltava a imaginação dos recém-chegados exaltava-se pelo encanto da nudez total das mulheres indígenas. [...] O indígena, por seu turno, era um animal lascivo, vivendo sem nenhum constrangimento na satisfação de seus desejos carnis.

Este autor coloca as origens do povo brasileiro “do contacto desta sensualidade com o desregramento e a dissolução do conquistador europeu surgiram as nossas primitivas populações mestiças. Terra de todos os vícios e de todos os crimes” (Prado, 1929, p. 37). Ressalta-se que, independentemente dessa concepção ser equivocada, a crença nela, em termos de representações fundadas numa perspectiva particular (ou seja, uma mentalidade) torna-se a justificativa balizadora para uma série de atitudes: uma espécie de profecia autorrealizável.

E outra interpretação pejorativa, como aquela à qual Gambini se refere: “aqui é o que nos falta”: o que ficou do índio? A panela de barro? A farmacognosia? As complexas organizações sociais? O manejo agroecológico da floresta? Uma civilização inteira construída em madeira e palha? Não. No imaginário e na mentalidade dominante em vários segmentos,

restou apenas a preguiça. A preguiça e uma certa quantidade de gente de pele parda que necessita ser “branqueada”.

A matriz lusitana

Muito do que instituiu o Brasil e seu povo veio na memória do colonizador e até hoje se faz presente. A impressão edênica da imaginação dos recém-chegados, citada por Prado (1929), a ideia de país infante e permissivo, bem como de país do futuro (CHAUÌ, 2000, p.75) é explicada por Ribeiro (1995). Aludindo Agostinho da Silva e à obra de Joachim de Fiore⁵⁷ Ribeiro (1995, filme) cita o tempo futuro do Espírito Santo, “em que os homens vão construir o paraíso na Terra”.

Nessa interpretação existem três tempos históricos correspondentes à Santíssima Trindade. A Primeira Idade, representada por Deus Pai, condiz ao tempo anterior à Cristo. É simbolizada pelo temor e pelo poder absoluto, caracterizada pelo Velho Testamento. A Segunda Idade inicia-se com a revelação de Jesus Cristo e do Novo Testamento. É o tempo no qual se revela aos homens a sabedoria divina. A Terceira Idade, a do Divino Espírito Santo (ainda por vir), inauguraria um tempo novo onde o evangelho se sobreporia às leis; que não seriam mais necessárias. Os divinos mistérios serão compreendidos e a luz divina iluminará a todos igualmente (NASCIMENTO, 2012).

Ribeiro (1995) explica que no ano de 1400, antes do Brasil nascer, pairava a utopia de “construir um mundo com um projeto de fazer o paraíso perdido aqui na terra, para o gozo dos homens”. Citando Agostinho da Silva, Ribeiro (1995) menciona Abrantes (local em Portugal onde houve a primeira comemoração em homenagem ao Espírito Santo), festa que os portugueses fazem para “comemorar o futuro”, na qual se preconiza a coroação de um menino imperador do mundo. Darcy demonstra por que é importante resgatar esta memória:

Esta bonita heresia paira sobre a história brasileira e nos dá uma espécie de tarefa, de criar um mundo feliz para os homens, com muita fartura, com muita alegria, com muita criança, com muito sorriso. O Brasil é filho de uma sofisticadíssima imaginação e de uma criação mental. / É preciso a gente reconhecer que há um preconceito no país muito grande pelo fato do Brasil ter sido gerado pela cultura portuguesa. (RIBEIRO, 1995, filme⁵⁸, 14’22’’; 21’43’’).

⁵⁷ Agostinho da Silva (1906-1994) foi um filósofo e ensaísta português, que dentre outros, dedicou-se ao estudo do milenarismo (sistema de crença religiosa que anuncia o advento da idade do Espírito Santo; a fundação de um novo reino pelo regresso de Jesus Cristo), doutrina defendida pelo filósofo abade Joachim de Fiore (1135-1202).

⁵⁸ O povo brasileiro - Matriz Lusa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PQEdi0F5i_w

Refletindo sobre a inspiração histórica e mítica das navegações empreendidas por Portugal, Durand (1986) debruça-se sobre as raízes do imaginário cavaleiresco deste país. Através de uma reflexão orientada pela história, este autor sai em busca da defesa da identidade do povo lusitano e de uma mitanálise da alma portuguesa. Sabe-se que existem mitos que refletem padrões psicológicos típicos a todos os humanos. Estes, fora de um contexto histórico adquirem o aspecto redutor de estereótipos. No entanto, quando contextualizados, “acompanham a alma de um povo e permeiam acontecimentos, construindo toda uma identidade sociocultural” (DURAND, 1986, p.10).

O autor, portanto, desenvolve nesse estudo o que poderia ser descrito como uma análise mitológica da psique portuguesa, cujas imagens são colhidas de um fundo arquetípico e singularizadas ante ao que ele descreve como um fundo arquetípico comum. É evocado aqui um imaginário receptivo à aventura marítima e à conquista do Mundo excluindo-se, desta equação, a causalidade histórica. Os sonhos duradouros da alma portuguesa é que são considerados e “onde reside o interesse em arriscar a vida face ao perigo das ondas” – é a pergunta que orienta a questão. O autor se pergunta quais são as imagens familiares que habitavam o desejo do povo português que conjuntamente com motivações de ordem econômica e geográfica proporcionaram a Portugal (e depois Espanha) o Império do Mundo? (DURAND, 1986).

Através de monumentos e textos históricos é evidente o fato de a memória portuguesa selecionar e privilegiar mitos culturais da Europa Cristã. Em histórias cujas narrativas são carregadas de imagens de conquistas dramáticas e triunfais é fértil o terreno imaginário de lendas que floream os feitos das conquistas portuguesas. Destacam-se as cruzadas, os romances de cavalaria, o messianismo, tudo bastante vinculado à Cristandade. Quatro grandes grupos míticos se destacam: o Fundador vindo de fora, a Nostalgia do Impossível, o Salvador Oculto e a transmutação dos atos e dos fatos (DURAND, 1986).

No primeiro deles observamos questões de transcendência geográfica. Temos Deuses e Santos *fundadores que vêm de fora*. A origem exterior é bastante exaltada nas lendas da própria fundação de Lisboa; inclusive o simbolismo de estrangeiros - mensageiros de além-mar – que iniciaram o imaginário fundador da santa navegação (DURAND, 1986).

O segundo mitologema; a *Nostalgia do Impossível*, liga a questão dos mensageiros além-mar e a navegação do Oceano com seus perigos à audácia do impossível e à unidade dos sonhos. Uma nostalgia que exprime uma esperança desesperada, um passado irreversível e a

morte irremediável. Existem duas lendas persistentes que simbolizam estas questões (DURAND, 1986).

O *Salvador Oculto* representa o Rei que espera escondido, a hora do seu regresso. De origem de culturas que alimentaram Portugal - a islâmica e a celto-germânica – é um cenário quase que universal. No dogma cristão é o Salvador que retorna no Apocalipse para julgar os vivos e os mortos. Bastante natural que Portugal recupere o mitologema, dado o mito do Rei Oculto – dado ao desaparecimento do Rei D. Sebastião, arrebatado à morte e esperado no fim dos tempos. O messianismo vai ganhando contornos nítidos: a certeza de uma figura trazendo ordem, justiça e legitimidade (DURAND, 1986).

A *transmutação dos atos*, por fim, trata do milagre da transubstanciação – a transformação da água em vinho, ou do pão em rosas. Com um forte simbolismo a seus elementos (a rosa, por assim dizer, considerada regeneração no além, colocada sobre túmulos desde a Roma Antiga), temos o cristianismo em sua essência mais profunda “portador dos grandes milagres da transfiguração”. Nesse mitologema situações e eventos prosaicos ganham contornos miraculosos e soluções mágicas solucionam dilemas complexos e, por vezes, terríveis através da intervenção divina. Podem ser evocados aqui também os milagres de Santo Antônio de Lisboa, que transformam situações prosaicas em grandiosas, numa aparente evidência da intervenção da providência divina (DURAND, 1986).

Com cenário mítico praticamente pronto observa-se o papel dos Franciscanos, que contribuíram com sua mística para integrar o cadinho dos ‘mitologemas’ de Portugal. Ressalta-se os “olhos interiores”: um modo de olhar o milagre na natureza, que traduz a alma do português. Os quatro mitologemas analisados convergem para a paixão pelo além, somado ao profundo apelo ao imaginário. Uma aspiração palpável aos olhos do mundo, uma fé inquebrantável no além, a esperança e crença na transmutação das coisas terrenas juntados às imensas possibilidades do impossível traduzem a alma portuguesa. E assim Durand (1986) conclui que “Os sonhos com asas de caravelas levantam voo na alma portuguesa”. E nas caravelas, chegam ao Brasil.

A matriz africana

Como se não bastasse a pluralidade das etnias indígenas, somadas à portuguesa, outra caldeirada sociocultural, genealógica e ancestral - com línguas, histórias, sociedades, culturas e costumes - chegou para compor o cadinho brasileiro. Segundo Ribeiro (1995), a África nunca foi uma realidade homogênea em termos humanos e culturais. Antes da chegada dos europeus

na África, grupos étnicos já se organizavam em complexas e diferentes estruturas sociais, econômicas e culturais, onde prevalecia a falta de unidade linguística, religiosa e de costumes, além de hostilidades recíprocas que chegaram ao Brasil.

Traçando um pouco das principais origens da negritude brasileira, Ribeiro (1995) destaca o Ciclo da Guiné, com a chegada dos negros advindos da Costa Ocidental Africana ao norte do Equador, e depois os Bantos, vindos de Angola e Congo, da África Central Atlântica. As principais influências trazidas por estes grupos são identificadas na religiosidade - o mundo visível e o invisível que marca a cultura Banto. Deus Pai, Criador de tudo, acima de tudo e respondendo por tudo. Além das ideias de união, laços e vínculo com o Supremo, este autor destaca também a estratificação, especificando que no Reino do Congo existia a aristocracia, os homens livres e os escravos. A África era um continente de senhores e de escravos.

Ribeiro (1995) atribui, a princípio, pouca relevância para a contribuição cultural do negro na formação da ‘protocélula’ original da cultura brasileira. Apesar de marcar o amálgama racial e cultural brasileiro com suas cores, a multiculturalidade desses povos dificultou a formação de núcleos solidários que retivessem e perpassassem o patrimônio cultural africano com efetividade. Esta falta de coesão e de núcleos além de caracterizar uma África naturalmente multicultural, foi inclusive forçada enquanto estratégia escravocrata; a divisão das famílias evitando a concentração de negros oriundos de uma mesma etnia, nas mesmas propriedades, numa evidente ‘desafricanização’. Além de dificultar as questões identitárias, esta tática contribuiu para uma “passividade” do domínio colonizador, visto que, impedida suas articulações, o negro se viu impotente diante de seu algoz. Dispersos na terra nova, iguais na cor e na condição servil, mas diferentes na língua, na identidade tribal e frequentemente rivais pelos conflitos de origem, os negros foram compelidos a adentrar o universo cultural da nova sociedade, que a eles destinava uma vida de arbitrariedade:

Sem amor de ninguém, sem família, sem sexo, sem nenhuma identificação possível com ninguém - seu capataz podia ser um negro, seus companheiros de infortúnio, inimigos -, maltrapilho e sujo, feio e fedido, perebento e enfermo, sem qualquer gozo ou orgulho do corpo, vivia a sua rotina. Esta era sofrer todo o dia o castigo diário das chicotadas soltas, para trabalhar atento e tenso. (RIBEIRO, 1995, p.119)

Ainda que tenham impetrado muita revolta e resistência, não se denega que estes negros foram a massa substancial da força de trabalho de fazer o Brasil. De fato, Ribeiro (1995, p.114) considera que a cultura brasileira não se dissocia da cultura africana, pois “sua presença fez quase tudo o que aqui se fez”. Além do suor da construção deste tudo o que foi feito, em momentos posteriores, na medida em que estes negros foram conseguindo se articular, nota-se

a fusão de seus costumes moldando a cultura brasileira, com ritmos, aromas e gostos que adicionaram novos temperos à protocélula do povo brasileiro.

Como enuncia Ribeiro (1995), o processo de formação do povo brasileiro tem especificidades que desafiam a capacidade de pensar explicações. Da mesma forma que se procedeu o encontro dos brancos e indígenas, o problema que carrega a formação do Brasil reflete as marcas indeléveis deixadas pela suplicia dos povos pretos e índios. O Brasil nasce “na marra”, de uma fusão forçosa de uma pluralidade étnica nem sempre conciliável ou passível de congruência. Um pouco destes reflexos se nota na tendência em desvalorizar e desqualificar aquele que nos é semelhante:

Nenhum povo que passasse por isso como sua rotina de vida, através de séculos, sairia dela sem ficar marcado indelevelmente. Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos. Descendentes de escravos e de senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais, quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria. [...] A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos. Ela, porém, provocando crescente indignação nos dará forças, amanhã, para conter os possessos e criar aqui uma sociedade solidária (RIBEIRO, 1995, p. 120).

O canto das três raças

A cultura brasileira é uma cultura de retalhos. Tem a singularidade da cultura de um povo novo; de uma “sementeira humana e cultural” com a mistura de sabedorias incomensuráveis. É um “povo mestiço na carne e no espírito” (RIBEIRO, 1995, p.453). A instituição social que possibilitou a formação do povo brasileiro foi o cunhadismo⁵⁹, velho costume indígena de incorporar estranhos à sua comunidade (RIBEIRO, 1995, filme). Resultante das fusões de milhões de genes índios, portugueses e negros nasce um povo- nação cultural e linguisticamente unificado, perfeitamente certo e seguro de sua identidade nacional.

E que identidade é esta? “A ideia de brasilidade vem de oposições e de um esforço persistente de elaboração de uma imagem própria e de uma consciência como correspondentes

⁵⁹ Segundo Fernandes (2004, p. 165) “expressão retirada do *cuñadrazgo* hispânico, e que simboliza a complexidade das relações de afinidade entre europeus e nativos”.

a uma entidade étnico-cultural” (RIBEIRO, 1995, p.128). E esta elaboração não vem de forma fácil, vide o que traz Paulo Prado (1929, p.25) ao retratar a tristeza brasileira:

No Brasil, logo nos annos que se seguiram ao descobrimento, se fixaram aventureiros em feitorias esparsas pelo littoral. Eram degredados que abandonavam nas costas as primeiras frotas exploradoras, ou náufragos, ou gente mais ousada desertando das naus, attrahida pela fascinação das aventuras. Dessa gente, raros eram de origem superior e passado limpo – na proporção de 1 por 10 talvez.

Os primeiros brasileiros, os brasilíndios ou mamelucos foram vítimas de duas rejeições drásticas: dos pais que os viam como impuros, filhos da terra. A segunda rejeição era a do gentio materno: na cultura indígena quem nasce é filho do pai e não da mãe. A cria resultante não podendo identificar-se nem com um, nem com outro ou com seus ancestrais, cai em uma terra de ninguém a partir da qual constrói sua identidade de brasileiro. Assim criou-se um gênero humano novo “que não era, nem se reconhecia e nem era visto como tal pelos índios, pelos europeus e pelos negros” (RIBEIRO, 1995, p. 190).

O brasileiro começa a surgir e conhecer a si próprio com características que denunciam a imagem que é feita do mesmo hoje: a percepção da estranheza que provocava no lusitano, a identificação como membro de uma comunidade nova e o desejo de remarcar sua diferença e superioridade frente aos indígenas e a inferioridade diante do europeu na busca de sua própria identidade:

Naquela busca de sua própria identidade, talvez até se desgostasse da ideia de não ser europeu, por considerar, ele também, como subalterno tudo que era nativo ou negro. Mesmo o filho de pais brancos nascido no Brasil, mazombo, ocupando em sua própria sociedade uma posição inferior com respeito aos que vinham da metrópole, se vexava muito da sua condição de filho da terra, recusando o tratamento de nativo e discriminando o brasilíndio mameluco ao considerá-lo como índio (RIBEIRO, 1995, p.127).

Além da rejeição, contradições ímpares marcam a cosmogonia brasileira. Tem-se, na tradição das interpretações do “caráter nacional” típicas do século XX, a demarcação da paz e na cordialidade, como características essenciais do brasileiro (RIBEIRO, 1995, p.167; CHAUÍ, 2000). Porém a história comprova que conflitos de toda ordem marcam a história do Brasil sendo estes étnicos, sociais, econômicos, religiosos e raciais, sendo o maior, mais vil e o de maior duração deles a escravidão. O próprio processo de formação do povo brasileiro foi feito em um choque de contingentes altamente conflitivos. É presente e distinta a ideia de um país que não existe em função de seu povo, mas como um “Moinho de gastar gente” (expressão do

autor) que gira para movimentar o engenho que alimenta o comércio mundial e enriquece as elites locais. Estas, culturalmente voltadas para a Europa, inferiorizam a nação engrossando a ideia de ninguendade. Isto é sintetizado por Ribeiro (1995, p. 447) quando este afirma que:

O Brasil foi regido primeiramente como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta, porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de prosperidade da feitoria exportadora.

Em síntese, Ribeiro (1995) defendeu que “o Povo Brasileiro” tem em sua gênese a desconstrução étnica de suas matrizes formadoras, ou seja, indígena, europeia e africana; e, nessa gênese, uma marca indelével, fruto da mestiçagem, chamada de “ninguendade”. Ao contrário de Gilberto Freyre, que, em “Casa Grande e Senzala”, defendia que a nossa mestiçagem acabou resultando numa “democracia racial”, Ribeiro (assim como Kabengele Munaga, Florestan Fernandes e Conceição Evaristo, dentre outros nomes) entende não haver democracia racial, uma vez que nunca houve uma democracia social.

Assim, ele declara o brasileiro “um povo em ser, impedido de sê-lo” (RIBEIRO, 1995, p.453). Povo novo, em fazimento, até hoje na dura busca de seu destino; uma nova Roma. Uma Roma tardia e tropical, porém, melhor; lavada “em sangue índio e negro”.

6.3.2.3 A alma ancestral brasileira de Gambini

Vrbata (2016) declara Gambini, sociólogo e analista junguiano, como o primeiro desse grupo de analistas a antecipar o conceito de complexo cultural no contexto brasileiro:

Enquanto Joseph Henderson (1984) ou Michael Vannoy Adams (1996) conceberam o conceito do inconsciente cultural, Gambini decidiu aplicar princípios da psicologia arquetípica (imaginal) à sociedade brasileira. Antecipou assim a direção dos estudos junguianos arquetípicos iniciados depois do ano 2000 pelos autores como Denise Ramos, Gustavo Barcellos ou Walter Boechat, instigados pela obra de Thomas Singer e Samuel L. Kimbles Cultural Complex (2004) (VRBATA, 2016, p.240).

Gambini (2000), em sua obra “A alma ancestral do Brasil” faz uma busca pela alma brasileira, após refletir por um longo tempo acerca da origem, história e drama arquetípico do Brasil. Em um diagnóstico, este autor afirma a negação da cultura nativa na gênese da cultura e sociedade brasileiras:

Nós, como povo, sofremos de um grande problema: falta um mito de origem em nossa psique. Temos vergonha de nosso passado remoto, sempre visto como um buraco negro, uma névoa, uma imagem vaga. Colocamos o início oficial de nossa história em um evento mágico chamado “A Descoberta” – que sabemos ser um termo falso, uma palavra melhor para isso seria Invasão – e construímos uma identidade a partir de 1500, ano em que duas partes muito diferentes da humanidade se encontraram neste lado do mundo, como se não houvesse nada antes dessa data. Simplesmente não buscamos um mito de origem. Parece-me que este fato tem consequências graves no que diz respeito à estruturação da nossa consciência coletiva e à forma como nos relacionamos com as camadas profundas do inconsciente coletivo. Como negamos nossa origem ancestral, nós a distorcemos e a transformamos em uma precariedade vazia (Gambini 1998, p.150).

No texto de Chauí, o mito está presente em suas três acepções: a etimológica como narração pública de feitos lendários de uma comunidade, na antropológica como solução imaginária para conflitos que não encontram solução no plano real e psicanalítica como impulso à repetição de algo imaginário que bloqueia a percepção da realidade e impede que se lide com ela. O Mito é entendido como narrativa referida ao passado, cuja função é legitimar a origem e não a formação. Assim sendo, ela pergunta o destino e a configuração de uma realidade social. Também Gambini (1998) está convencido de que o consciente coletivo brasileiro não está ligado com as próprias raízes dele, com o seu próprio país, solo, passado. O imaginário oficial brasileiro está cheio das imagens superficiais e unilaterais, o povo brasileiro carece de uma mitologia autêntica (“sob toneladas de fantasia repousam nossas origens”. DIAS, GAMBINI 1999, p.17) que o ligasse com as raízes dele.

Ele conclui que a alma brasileira nasceu das projeções mútuas coletivas dos conquistadores portugueses e dos índios conquistados durante a primeira metade do século XVI. Como consequência, na imaginação de ambos protagonistas houve um “desencontro imaginal“. O Brasil então testemunhou e viveu uma condição na qual “o outro“ se manifestava numa forma radicalmente distorcida. Por isso, o autor fala também da “negação cultural” ou “negações culturais”, o que segundo ele constituem por excelência, a base do inconsciente da cultura brasileira contemporânea. Por determinarem a formação desta, essas negações são fortemente presentes na psicologia coletiva dos brasileiros ainda hoje; muitos aspectos continuam sendo ignorados, não refletidos e ficam fora do discurso oficial.

Gambini (2000) propõe que recompôr essa lacuna é possível através do resgate das imagens coletivas, nomeadamente aquelas que decorrem daquela parte da história que continua sendo ignorada, rejeitada, não reconhecida, soterrada. Porém expõe que ao retomar a história do Brasil, na qual o indígena é prontamente catequizado e escravizado e que já em 1500 sua

cultura (e a alma ancestral brasileira) começa a ser destruída, dois possíveis objetos de análise se sobressaem: o país e a psique. Isso o leva a crer de imediato que um trabalho de resgate não vai poder ser feito numa vida. Excertos de seus dizeres mostram o descontentamento do autor com os desdobramentos que culminaram na formação do Brasil de hoje e do seu povo:

A destruição foi calamitosa e atingiu confins ainda não mapeados. Estruturou-se em nós uma consciência que perdeu o acesso a esse índio, ela não tem conceitos nem categorias para tanto e na verdade não sabe como acessá-lo [...] Isso é uma perda, uma maldição, em nada menos trágica do que as que se abateram sobre Tebas ou Micenas; é um fator desagregante a operar sem trégua em nossa vida consciente e inconsciente (GAMBINI, 2012, *online*).

Para Gambini, a literatura é expressiva ao narrar os efeitos de semelhante aniquilação como mostra Araújo (*online*)⁶⁰:

Mário de Andrade, na construção de Macunaíma, não só acessou o inconsciente coletivo como delineou o drama vivido pelo Brasil até hoje: a incapacidade de operar a integração entre as etnias que formam a base de sua sociedade: o índio, o negro e o branco. Ainda de acordo com o Gambini, “como negamos nossa origem ancestral, nós a deturpamos, nós a transformamos em algo diverso do que é. Enquanto povo, começamos já destruindo aquilo que tínhamos de mais precioso”.

A tudo isto o autor parece não demonstrar otimismo em uma possível reversão, mas ainda assim aponta um caminho a seguir:

Somos, portanto, possuidores de uma verdadeira Enciclopédia Britânica de imagens brasileiras e elas não estão alimentando nosso imaginário. Para falar com a alma é preciso alma, para falar com o imaginado é preciso imagens. Isso vai demorar. Não chegaremos a ver. Mas temos que fazer o que é possível, aqui e agora — no nosso caso de analistas, me parece, o que podemos fazer é trabalhar e criticar a consciência e mostrar-lhe novas possibilidades. Rever e repensar nossas categorias e nossa pseudo-mitologia. A maneira como a História do Brasil é ensinada é brutalmente anti-psicológica, além de ser falsa em muitos aspectos. É preciso ensinar que o Brasil não foi descoberto, mas ocupado; que isto não era terra de ninguém, mas de alguém que permitiu que o invasor entrasse por achar que este que chegava era seu salvador, alguém que viria trazer-lhe o que faltava. Os índios abriram os braços e as pernas para receber o europeu. Que veio e fincou uma cruz na carne da religião indígena, como um punhal a atravessar-lhe a alma (GAMBINI, 2012, *online*).

Gambini entende ainda não haver uma metodologia adequada capaz de abranger um tema tão amplo e cheio de variações, capaz de permitir uma leitura outrossim poética,

60

Disponível em: <https://www.ufjf.br/darandina/files/2010/12/A-alma-amer%C3%ADndia-uma-leitura-junguiana-do-mito-makunaima1.pdf>

antropológica e psicológica e completa: “o método junguiano tem aí um enorme desafio à sua frente” (GAMBINI, 1996).

6.3.2.4 Os arquétipos em Meira Penna e os Complexos Culturais

Desdobrado o conceito do que é um complexo e de como este se manifesta, confronta-se este entendimento especificamente orientado ao Brasil. A análise da literatura científica demonstra que, embora haja muitos autores a discutir as características do brasileiro (Chauí, Meira Penna, Prado e Ribeiro e os demais citados por Penna que tentaram desvelar o caráter nacional), parece constar em menor proporção os que o fazem explicitamente à luz dos complexos. Retratam-se então os autores: o descrito Meira Penna (1999), que trabalhou mais precisamente os arquétipos, os estudos de Oliveira (2017), Novaes (2016), Ramos (2004) e Fischer (2010)⁶¹.

O primeiro desses autores, Meira Penna (1999), realiza um levantamento dos arquétipos presentes na cultura brasileira, baseando esta interpretação à luz dos complexos culturais⁶². Ele declara que esta empreitada, a de definir uma Psicologia Coletiva ou o Caráter Nacional, não é novidade na sociologia e antropologia cultural brasileiras; diferindo inclusive em questões terminológicas e ideológicas. Em um panorama, ele aponta José Bonifácio como um dos precursores a se preocupar com o “caráter geral dos brasileiros”. Cita em seguida o antropólogo baiano Thales de Azevedo, partícipe de um inquérito realizado pela UNESCO em 1950, que verificou como os brasileiros se consideram. Seguindo, o autor cita a carta opinativa de Roberto da Matta, professor e antropólogo, dirigida a ele (Meira Penna), a respeito de seus escritos: “obras de ficção”.

Meira Penna (1999) alude ainda a composição *Aspirações nacionais*, de José Honório Rodrigues, que apresenta uma grande bibliografia de autores que escreveram sobre as características nacionais; Capistrano de Abreu, com *Ensaio e estudos*; Silvio Romero, com o *Caráter nacional e Origens do povo brasileiro*, Euclides da Cunha com *Os sertões*; Afonso Celso no ensaio *Por que me ufano do meu país*; Oliveira Vianna em *Populações meridionais do Brasil*, *Pequenos estudos de psicologia social*, *Evolução do povo brasileiro* e *O idealismo da Constituição*. Seguindo-se tem Fernando de Azevedo, em *A cultura brasileira*; Afonso Arinos

⁶¹ Brodwyn Fischer. Disciplina oferecida na Universidade de Chicago: HIST 26220 Brazil: Another American History. Disponível em: <https://history.uchicago.edu/content/latin-america>. Acesso: fevereiro, 2022. Livro: *Pobreza de Direitos: Cidadania e Desigualdade no Rio de Janeiro do Século 20*; 2010.

⁶² A temática dos complexos culturais é trabalhada por Thomas Singer e Catherine Kaplinsky.

em Conceito de civilização brasileira; Paulo Prado em Retrato do Brasil; Sérgio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil e Wilson Martins em História da Inteligência brasileira.

Prosseguindo a lista, Penna (1999) elenca ainda Alceu Amoroso Lima, João Camilo de Oliveira Torres, Cassiano Ricardo com conceitos de ‘homem cordial’ e ‘homem bom’; Gilberto Amado, com observações esparsas; José Fernando Carneiro com a “esplêndida” Psicologia do Brasileiro. Cita também exceções (como o livro de Dante Moreira Leite sobre O caráter nacional brasileiro, pouco revelador na opinião de Penna) e outras obras nas quais diferentes figuras retratam o que pode se tratar por ‘características brasileiras’. O autor declara também que nos últimos 50 anos (a contar de 1999) o Brasil foi objeto de uma série de monografias, ressaltando inclusive que muitos estrangeiros que se interessaram pelo Brasil também “tentaram a aventura”. Dito isto, afirma ter sonhado em realizar a antologia O Brasil no pensamento brasileiro, de Djalma Menezes para o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (1957) que, contudo, mereceu ser feita por autores estrangeiros – “argutos observadores que deixaram um rico acervo de notas [e mais] graças às quais adquirimos o gosto de nossa psicologia em formação” (MEIRA PENNA, 1999, p. 25-29).

Em sua obra ‘Em Berço Esplêndido’, essencialmente o que o autor faz é incorporar uma espécie de complexo de inferioridade nacional, tornando-se ele próprio a encarnação do personagem descrito mais acima por Ribeiro (1995): um indivíduo que, perdido em sua ausência de identificação com suas origens, luta constantemente para destacar a sua diferença e superioridade frente aos indígenas e aos negros (bem como às suas heranças) e exacerba a inferioridade que sente diante do europeu expressando-a num encantamento com a suposta racionalidade dos brancos colonizadores (preferencialmente, pelos mais brancos dentre eles) já que a herança dos povos romanizados (do sul da Europa) acaba sendo considerada como de segunda categoria. Exemplo típico disso é a pouco embasada concepção que ele cria para analisar a cultura ocidental polarizando-a entre as orientações nórdica e mediterrânea.

A primeira orientação é representada por Prometeu (protótipo do herói criador da técnica, p.330) e Fausto mesma escolha de Sibilina (2012) - sábio, representante da ciência erudita e do pensamento racional, (MEIRA PENNA, 1999, p.54) - modo pelo qual Meira Penna ressalta a preocupação nórdica (da qual fazem parte, obviamente, os Estados Unidos - a sua porção branca - e a Inglaterra) com a expansão técnica e científica (MEIRA PENNA, 1999, p.575). A segunda orientação, da qual faz parte o Brasil, carrega a herança mediterrânea e mostra-se mais expressiva nas artes e nas humanidades. Tomando Epimeteu (Sombra de Prometeu; p.332) e Dionísio (com atitude extrovertida, instinto desinibido, impulso orgiástico

e popular, p. 273) como representantes,⁶³ Meira Penna (1999) contrapõe uma civilização lógica e pragmática com uma erótica e intuicionista, ressaltando os efeitos em segmentos como a implantação da democracia e a competição no mercado.

Meira Penna (1999) traz ainda personagens literários (de Jorge Amado, Machado de Assis, Goethe e Shakespeare) para ilustrar e debater a influência dos arquétipos junguianos neste cenário. Ao discorrer, respectivamente, sobre a libido de Gabriela, a dúvida paixão e insensibilidade de Dom Casmurro, a simbologia em Fausto e a autodestruição de Otelo, Penna enseja sua tentativa de desconstruir os tabus do que chama “cultura morena” para dar vazão às suas ponderações e à sua visão liberal e profundamente identificada com uma cosmovisão que melhor se encaixaria ao pensamento hegemônico das três primeiras décadas do Século XX, criticando o que ele chama de patrimonialismo afetivo, paternalismo estatal, dependência do Estado (como infantes perpétuos), sustentando a responsabilidade do cidadão. Em outra de suas obras, Meira Penna (1988, p. 7) explica o que o leva a tecer estas considerações (note-se, em sua fala, a datada noção de raça):

Sobre essa raça de homens opera um poder imenso e tutelar que se atribui a obrigação exclusiva de gratificá-los e presidir sobre seu destino. Esse poder é absoluto, minucioso, regular, providente e suave. Seria como uma autoridade de pai se, como essa autoridade, fosse seu propósito preparar os homens para a idade adulta; mas ele procura, ao contrário, mantê-los em perpétua infância: contenta-se em que o povo se divirta, contanto que não pense em outra coisa senão divertimento. Para sua felicidade, tal governo trabalha com prazer, mas deseja ser o agente único e árbitro exclusivo dessa felicidade [...]. Assim, cada dia torna menos útil e menos frequente o exercício da livre capacidade do homem; circunscreve a vontade num âmbito cada vez mais estreito e, gradualmente, priva o homem de todos os usos que, de si mesmo, pode fazer. O princípio da igualdade preparou os homens para essas coisas, os predispôs para suportá-las e, frequentemente, para considerá-las como bens.

Cabe ressaltar que se encontra nos escritos de Meira Penna, uma nítida marca do liberalismo britânico, cuja figura de destaque é Adam Smith. Subjaz ao pensamento do autor a teoria de que a relação de dependência e servidão de parte da sociedade brasileira em relação ao governo e à própria atuação das instituições políticas são dadas como inerentes. Para Meira Penna, o Brasil não chegou, ainda, à “idade da razão” (trecho da trilogia de Jean Paul Sartre,

⁶³ BULFINCH. Tomas. O livro de ouro da mitologia. 2002, 26 ed. Prometeu e Epimeteu, irmãos e titãs, que antecederam os deuses do Olimpo, atribuídos à tarefa de criar os seres vivos da Terra. O primeiro tem o dom da antevisão (futuro) e o segundo da visão retrospectiva (passado). Pólos extremos e simétricos da relação entre o pensar e o agir, Prometeu, no grego significa pré-pensador: sábio, inteligente e zeloso, pensa antes de agir. Epimeteu, por sua vez, é o "pós-pensador": descuidado, afobado e inconsequente, age antes de pensar. Dioniso, deus do vinho, das festas, da alegria, do teatro. Filho de Júpiter e de Semeie, representava apenas o poder embriagador do vinho e suas influências, o que escapa da razão humana, o caótico, o inesperado, o que só se atribui à ação imprevisível dos deuses.

que nomeia uma de suas obras). Na análise pseudopsicológica em que este autor caracteriza o povo brasileiro são narradas posturas coletivas pouco interessantes às exigências do desenvolvimento capitalista. Em sua visão, falta a seu povo a liberdade advinda da consciência, ao passo que excede a afetividade e o pensamento intuitivo no equilíbrio orientado ao sucesso do projeto de desenvolvimento político, econômico e social do Brasil.

Em síntese, Meira Penna é considerado pelos liberais, um reputado ensaísta brasileiro e intérprete nacional. Porém, este autor encarna uma visão que, travestida de progressista, se apraz em estabelecer diferenças entre tipos humanos e a propor a superioridade de uns sobre os outros. Talvez Meira Penna seja, para a intelectualidade brasileira, a melhor expressão daquele complexo de vira-latas que Nelson Rodrigues tão bem definiu no terreno do futebol em ‘A sombra das chuteiras imortais’, de Rodrigues (1993).

Não que tudo se desperdice de sua obra. Ficam dela uma exaustiva leitura de vários mitos e obras que, caso analisadas por olhos atentos, possibilita separar essa análise “mitológica” do que é puro preconceito cultural e do que é reflexo dos próprios complexos de inferioridade do autor potencializado pelo pensamento liberal. Assim, pode-se chegar à compreensão de como elementos como a autonomia, a lógica e o pragmatismo, disciplina e objetividade - qualidades essenciais para o desenvolvimento da perspectiva da autoeducação - podem ser manipulados em um discurso altamente sedutor, para justificar ações atuais como o desmonte dos direitos e conquistas sociais, a informalidade e precarização do trabalho e o acirramento das desigualdades sociais; visto que as informações e criatividade necessárias para que os atores possam usufruir a liberdade de possibilidades do processo econômico são abissalmente desiguais. O que interessa é demarcar, na medida do possível, que os mesmos conceitos presentes nos alicerces fundantes do liberalismo, podem ser trabalhados numa perspectiva diferente (crítica, autônoma e libertária, embora não liberal) para inspirar posturas capazes de adjudicar ao sujeito o exercício de sua livre capacidade, nos usos que, de si mesmo, pode fazer.

Ainda no âmbito da influência junguiana neste cenário, outros estudos foram analisados. O de Oliveira (2017) parte de um estudo de Leonardo Boff sobre as “quatro sombras que atingem a realidade brasileira”; nas palavras do autor: “relacionadas ao nosso passado colonial, ao genocídio indígena, à escravidão duradoura e à corrupção histórica” (s.p.). Assim, Oliveira cita a influência destas sombras nas atitudes do povo brasileiro e ressalta o papel da consciência como “o fundamental caminho de cura”:

a dominação, a crença de que só estrangeiro é bom, a dificuldade em conviver com o diferente, a intolerância e a negação do outro, a instituição mental da casa-grande-senzala, o servilismo, o autoritarismo, o privilégio substituindo o direito, o bem particular substituindo o bem de todos, o interesse em obter sempre vantagens, o jeitinho brasileiro, o hábito de burlar as leis, a prática constante dos subornos, a justificativa empenhada na sonegação de impostos, a aceitação de trocos errados, o não cumprir dos deveres... (OLIVEIRA, 2017, s.p.).

Já Novaes (2016) retoma os complexos culturais brasileiros e traumas culturais já identificados por junguianos brasileiros e os relaciona ao atual cenário político-social do país. Destaca especialmente a versão brasileira do arquétipo do *trickster* e o complexo cultural do malandro.

E Ramos (2004), por sua vez, trabalha a noção da corrupção (entendida aqui como o mau uso de um determinado poder em benefício próprio ou de terceiros) como um tema de complexo cultural no Brasil. Julga que ao se tratar deste assunto, as principais referências apontam para as questões sociais e educacionais, ficando omissas as questões relativas ao quesito psicológico. Sendo assim Ramos soma a cultura e demais fatores que a agregam (como história, arte, mitos, costumes e hábitos) à ideia de complexo – na adição dos analistas junguianos Singer e Kimbles, que estenderam o conceito de Jung agregando elementos de “sintomatologia”, compartilhada por um grupo de pessoas. O problema na análise de Ramos (2004) é, como acontece com Meira Penna (1988), uma nítida expressão de seu fascínio pela cultura ocidental (em especial a do norte da Europa e EUA) e uma depreciação da cultura brasileira que a torna incapaz de reconhecer que a corrupção não é um fenômeno típico apenas do Brasil - ver, por exemplo, os índices internacionais de percepção da corrupção onde o Brasil não está tão distante dos EUA⁶⁴ e Ariely (2012) que mostra como a corrupção é uma componente sistemicamente enraizado na política) e, nesses termos, o complexo brasileiro talvez não seja a corrupção em si, mas a obsessão cultural em se reconhecer como parte de um povo mais corrupto que os outros povos idealizando-os como superiores - novamente, aqui, temos a contemporaneidade da análise de Rodrigues (1993).

Análise mais equilibrada faz a historiadora Brodwyn Fischer (2010), que em sua disciplina *Brazil: Another American History*, ministrada na Universidade de Chicago (EUA), embora discuta as particularidades segundo as quais a elite e o Estado de um Brasil colonial

⁶⁴ Índice de Percepção da Corrupção. Principal indicador de corrupção do mundo, produzido pela Transparência Internacional, movimento global que reúne jornalistas, indexadores e colaboradores em mais de 100 países para acabar com a injustiça da corrupção. Disponível em: <https://transparenciainternacional.org.br/quem-somos/manifesto/>. Acesso: jun. 2020.

conspiraram estruturalmente para contornar a lei e favorecer segmentos específicos da sociedade, demonstra também como fenômenos análogos aconteceram nos EUA e, a partir daí produz uma leitura mais balanceada, embasada e menos tendenciosa sobre como essas condições foram mudando paulatinamente para darem origem às diferenças atuais entre os dois países. Segundo a autora, esse favorecimento que parte da elite econômica do país desenvolveu e consolidou muito cedo na história do país, um poder informal que alijou o acesso a direitos políticos e civis básicos dos outros setores da sociedade - o que, de diversas formas, ajudou a moldar a maneira como o país opera e, de maneira mais ampla, a própria forma como a sua população passou a ver a realidade. Sem esses direitos básicos resguardados, isso também moldou a forma como os párias, de fora do círculo das elites, encontram para acessar o poder, está fora da estrutura do Estado e da lei.

Em síntese, tem-se que os autores acima mencionados parecem apontar de forma especial às questões da inferioridade, da corrupção e do jeitinho brasileiro. Só este último é bastante explorado na literatura científica, pois oferece um grosso caldo de comportamentos e atitudes aos quais cabem diferentes leituras. Muitas destas elaborações relativizam estas questões, de forma que uma discussão consistente sobre o tema envolve o entendimento que ela está sujeita a críticas. Ao mesmo tempo em que este jeitinho denuncia uma lógica perversa capaz de corromper o propósito original de instituições, leis e costumes em prejuízo da coletividade, mostra também a criatividade, a força do brasileiro e seu potencial de superação em contextos desafiadores.

Concluindo, o aditamento que esta seção propõe colocar é que além das características identificadas por estes autores, entende-se que falar de um complexo cultural brasileiro é possível; ainda que diante, da característica *sui generis* de sua gente. Tal empreitada demanda, contudo, uma análise inclusiva, nas quais as referências e inferências feitas sejam bem sopesadas para incluir e debates suas aparentes contradições.

5.3.2.5 O mito falseado em Jessé de Souza

Jesse de Souza (2015), autor crítico de uma mentalidade sustentada pela cultura hegemônica construída pelas classes dominantes – reafirmada pelos mecanismos sociais de controle simbólico, conforme Souza (2018a, 2018b, 2018c e 2019) – deixa bem claro que a revolução que se espera rumo a um Brasil mais igualitário, não virá da elite, tampouco do governo.

Em entrevista à Revista Novo Tempo, juntamente com o lançamento do livro *A elite do Atraso* (2017⁶⁵) e demais conjunto de sua obra, Jesse de Souza debate o que ele chama ‘três mentiras contadas pela elite sobre quem o brasileiro é’. Relacionadas ao personalismo, patrimonialismo e populismo, este autor começa dizendo que “o mito nacional é um conto de fadas para explicar às pessoas de onde nós viemos, quem nós somos e para onde vamos” (SOUZA, 2017). Denominando esse fenômeno de “personalismo”, Souza explica que através dele enraizaram-se ideias sobre o Brasil, influenciando a nossa autoimagem; como a de que o brasileiro é culturalmente corrupto, pautado pela emoção, não democrático, pouco produtivo, entre outras. Segundo o pesquisador, parte dessa ideia que o brasileiro tem de si sofreu grandes influências com o respaldo teórico de acadêmicos como o sociólogo Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Roberto da Matta, como explica Matheus (2017, p.3269).

Jesse Souza elege Gilberto Freyre como o criador e propagador da corrente culturalista que desenvolveu as noções de personalismo e patrimonialismo que justificam a singularidade cultural e pré-moderna à brasileira, esses núcleos geraram ideias como o “jeitinho brasileiro” que enxergam o Brasil através do “capital social de relações pessoais”. (...) Souza examina como o mito da brasilidade e sua celebração das virtudes ambíguas da pré-modernidade se transformam em “ciências” conservadora (p.31), mas que sempre buscou ser uma teoria crítica da sociedade. Assim, se Freyre é o pai-fundador da concepção dominante nas ciências sociais de como os brasileiros se interpretam, seria em Sérgio Buarque de Holanda que a “teoria da modernização” assume ou ganha outras roupagens. O tema “patrimonialismo”, por aparentar senso crítico, dramatizou conflitos aparentes e falsos, entre o mercado idealizado e Estado "corrupto", deixando às sombras as contradições sociais de uma sociedade que naturalizou desigualdades sociais e o cotidiano de exclusão.

O patrimonialismo - conceito desenvolvido por Max Weber para aludir à falta de fronteiras entre os limites do público e do privado de um Estado – é atacado por Souza, pois este entende que o poder, a corrupção e os privilégios de uma elite má, estão no Estado. No entanto, ele aclara: o poder em toda sociedade capitalista está no mercado. Logo, o conceito de patrimonialismo é uma cortina de fumaça usada pelos grandes proprietários do mercado que se beneficiam e alimentam esta errônea concepção. O povo, ao compreender este artifício, não

⁶⁵ Vídeo publicado no youtube em 2018, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9xgGhynmTms>

permaneceria às sombras, em contradições sociais de uma sociedade que naturalizou desigualdades sociais e o cotidiano de exclusão.

O conceito de populismo também é duramente criticado pelo autor, que o classifica como a terceira e última mentira contada pelos intelectuais brasileiros. De acordo com o autor, o apelo ao "povo", contrapondo este grupo a uma "elite" aparece na noção de que os pobres por não ter instrução são facilmente manipuláveis, o que limita o alcance da noção de soberania popular e estigmatiza os líderes.

Jessé Souza dialoga com as teorias de Pierre Bourdieu no que diz respeito às classes sociais e ao Capital Cultural para evidenciar como se dá a desigualdade social em sociedades periféricas. Segundo ele, existe um reconhecimento social, produzido e implementado institucionalmente a ideologia da igualdade prevalente nas sociedades centrais do Ocidente. Como o pertencimento de classe prefigura e predetermina, pelo menos em grande medida, todas as chances que os indivíduos de cada classe específica vão ter na sua vida em todas as dimensões, negar a classe equivale também a negar tudo de importante nas formas modernas de produzir injustiça e desigualdade. As classes são reproduzidas no tempo pela família e pela transmissão afetiva de uma economia emocional pelos pais aos filhos e devem ser abordadas como um fenômeno sociocultural e não apenas econômico. Ele ilustra:

O pertencimento de classe é um aprendizado que possibilita, em um caso, o sucesso, e, em outros, o fracasso social. São os estímulos que a criança de classe média recebe em casa para o hábito de leitura, para a imaginação, o reforço constante de sua capacidade e autoestima, que fazem com que os filhos dessa classe sejam destinados ao sucesso escolar e depois ao sucesso profissional no mercado de trabalho. Os filhos dos trabalhadores precários, sem os mesmos estímulos ao espírito e que brincam com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro, aprendem a ser afetivamente, pela identificação com quem se ama, trabalhadores manuais desqualificados. A dificuldade na escola é muito maior pela falta de exemplos em casa, condenando essa classe ao fracasso escolar e mais tarde ao fracasso profissional no mercado de trabalho competitivo. [...] A desigualdade típica da apropriação diferencial do capital cultural de todas as classes abaixo da elite financeira decorre da socialização familiar. Isso não significa, obviamente, que a culpa é da família. Primeiro não existe a família, mas sempre famílias, no plural, as quais, de acordo com seu pertencimento de classe específico, irão reproduzir em alguns casos o privilégio recebido de mão beijada – de modo no fundo semelhante à herança econômica – e reproduzir no tempo o monopólio do capital cultural. Ou, como no caso da “ralé de novos escravos”, irão reproduzir tão somente sua própria inadaptação social. (2017, p.54).

Souza (2017) diz ainda que estas construções, ideias enraizadas sobre o Brasil, surgem da necessidade que o ser humano tem de construir um sentido sobre si, sobre quem é sobre o mundo. Mais ainda, para compreender o atual momento político do país, é necessário discutir e desconstruir esta narrativa que se construiu sobre nós mesmos e que foi comprada e difundida pelos intelectuais brasileiros, muitas vezes, a serviço da elite. Sendo assim, a alternativa capaz

de fazer frente a esta consternação é um paulatino investimento em informação e conscientização.

6.3.3 Brava gente brasileira: quem somos nós afinal? Um panorama de ditos:

Brasileiros! Gente pacífica, ordeira, avessa às guerras que escreveu sua história sem derramamento de sangue e sem jamais passar por derrotas militares. Povo de fé, sonhador, hospitaleiro, feliz, tolerante e sem preconceitos. Nação erótica e sensual, porém apática, desanimada, passiva, que só valoriza o que vem de fora. Pátria atrasada, que se revela mais apta a se queixar do que resolver problemas, mostrando-se leviana, indolente e indisciplinada. Em especificidade, composta de mineiros desconfiados, cariocas malandros, baianos preguiçosos, gaúchos frios e paulistas frenéticos. Povo forjado sob a energia do índio, o ritmo do negro e a melancolia portuguesa. Todo este coquetel de estereótipos é um pouco do que Chauí (2000) aponta como a construção imagética do país e seu povo, quando esta pensa o Brasil e seu mito fundador.

Em Ianni (2000, p.) tem-se que:

Esta família de tipos aponta para o descompromisso, a informalidade, a liberdade inocente, o trabalho como atividade lúdica, o descompromisso com a disciplina, a rejeição do trabalho como obrigação, a sociabilidade solta, imprevisível. São traços do homem cordial, Macunaíma, Martim Cererê; convivendo com a preguiça e a luxúria, a madorra indolente de Jeca Tatú.

Em Oliveira (2017) tem-se:

a dominação, a crença de que só estrangeiro é bom, a dificuldade em conviver com o diferente, a intolerância e a negação do outro, a instituição mental da casa- grande-senzala, o servilismo, o autoritarismo, o privilégio substituindo o direito, o bem particular substituindo o bem de todos, o interesse em obter sempre vantagens, o jeitinho brasileiro, o hábito de burlar as leis, a prática constante dos subornos, a justificativa empenhada na sonegação de impostos, a aceitação de trocos errados, o não cumprir dos deveres... (OLIVEIRA, 2017, s.p.).

Ribeiro (1995) também aponta na base dos outros contributos características do tipo psicossocial do brasileiro:

O servilismo, a humildade, o espírito de ordem, sentido de dever, o gesto pela rotina, a gravidade, a sisudez, a resignação e a passividade; não deixando, contudo, de assinalar também outras características como a criatividade do aventureiro, a adaptabilidade de quem não é rígido e a vitalidade de quem enfrenta os azares e formas originalidade dos indisciplinados (Ribeiro, 1995, p. 45).

Observa-se também das ilustrações retiradas de Chauí (2000, p.22-25), caracterizações psicológicas aplicadas aos brasileiros, propostas por Dante Moreira Leite, Silvio Romero, Afonso Celso, Manuel Bomfim e Gilberto Freyre:

Figura 7 – O brasileiro em distinções regionais

Distinções regionais

- a. pernambucano, paulista e gaúcho
- b. baiano e carioca
- c. bandeirantes e cearenses: "expressão de vigor híbrido"
- d. paulista: gosto pelo trabalho
- e. em algumas outras regiões: resignação
- f. mineiro: austeridade e tendência à introspecção, complexo, sutil e dono de senso de humor
- g. gaúchos da zona missioneira: silenciosos, introspectivos, realistas, distantes, frios, telúricos, instintivos, fatalistas, orgulhosos, "quase trágicos nas crises"



CASSIANO RICARDO (1895-1974)

1. mais emotivo
2. mais coração que cabeça
3. mais propenso a ideologias que idéias
4. detesta a violência
5. menos cruel
6. menos odioso
7. bondade
8. individualismo

Fonte: Chauí (2000, p. 26)

Figura 8 – O brasileiro para Silvio Romero e Afonso Celso

PERIODIZAÇÃO PROPOSTA POR DANTE MOREIRA LEITE

- I – A fase colonial: descoberta da terra e o movimento nativista (1500-1822)
- II – O Romantismo: a independência política e a formação de uma imagem positiva do Brasil e dos brasileiros (1822-1880).
- III – As ciências sociais e a imagem pessimista do brasileiro (1880-1950).
- IV – O desenvolvimento econômico e a superação da ideologia do caráter nacio brasileiro: a década 1950-1960.

Fonte: Leite, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro. História de uma ideologia*. São Paulo, 4ª edição definitiva, 1983.

SILVIO ROMERO (1851-1914)
Características psicológicas do brasileiro

1. apático
2. sem iniciativa
3. desanimado
4. imitação do estrangeiro (na vida intelectual)
5. abatimento intelectual
6. irritabilidade
7. nervosismo
8. hepatismo
9. talentos precoces e rápida extenuação
10. facilidade para aprender
11. superficialidade das faculdades inventivas

12. desequilibrado
13. mais apto para queixar-se que para inventar
14. mais contemplativo que pensador
15. mais lirista, mais amigo de sonhos e palavras retumbantes que de idéias científicas e demonstradas

Qualidades da vida intelectual brasileira

1. sem filosofia, sem ciência, sem poesia impessoal
2. palavreado da carolice
3. mística ridícula do bacterio enfermo e fanático
4. devaneios fúteis da impiedade, impertinente e fútil

AFONSO CELSO (1860-1938)
Quadro das características psicológicas Brasileiro

Positivas

1. sentimento de independência
2. hospitalidade
3. afeição à ordem, paz, melhoramento
4. paciência e resignação
5. doçura, longanimidade e desinteresse
6. escrupulo no cumprimento das obrigações contradas
7. caridade
8. acessibilidade
9. tolerância (ausência de preconceitos)
10. honradez (pública e particular)

Negativas

1. falta de iniciativa
2. falta de decisão
3. falta de firmeza
4. pouca diligência, pouco esforço – corrigível por novas condições

Mestiços

Positivas

1. energia
2. coragem
3. iniciativa
4. inteligência

Negativas

1. imprevidência
2. despreocupação com o futuro

Negros

Positivas

1. sentimentos afetivos
2. resignação
3. coragem, laboriosidade
4. sentimentos de independência

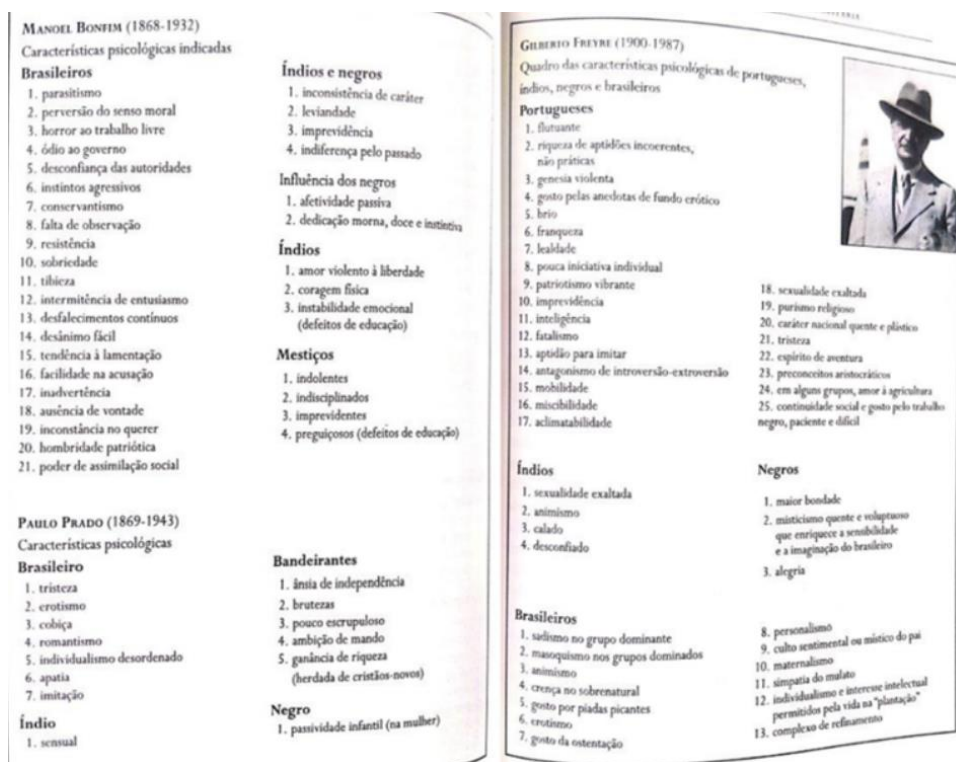
Portugueses

Positivas

1. heroicidade
2. resignação
3. esforço
4. união
5. patriotismo
6. amor ao trabalho
7. filantropia

Fonte: Chauí (2000 p. 22-23)

Figura 9 – O brasileiro para Manuel Bomfim e Gilberto Freyre



Fonte: Chauí (2000, p. 24-25)

E como estes autores, muitos outros são profícuos em apontar as definições do povo brasileiro: a crença de que é preciso trapacear para alterar a condição social, a crença de que em virtude da família e amigos, não há mal em infringir as regras. O jargão popular inclusive reproduz a célebre frase, de autoria incerta, comumente atribuída a Getúlio Vargas: ‘Aos amigos, tudo. Aos inimigos, a lei’. A cultura de levar vantagem, do não esforço, tão cara à suposta orientação mediterrânea descrita por Meira Penna (1999), seara na qual entra também o culto ao lazer e à festa, de um povo que sorri diante das dificuldades (Ribeiro, 1995).

Na intenção de esboçar um panorama abrangente de todos os ditos sobre o brasileiro em um quadro de características dos brasileiros e um quadro de características da formação do Brasil nota-se que as referências e inferências feitas, incluem aparentes contradições: um povo descrito como a se comportar como infantes perpétuos, relegando toda e qualquer iniciativa ao Estado, tal como crianças que não tomam iniciativa (PENNA, 1991); confrontando com: a proclamada - e justificada (FISCHER, 2010) - desconfiança nas autoridades e nos governantes (RAMOS, 2004). Também a bacia de prometeica, aludida por Scardua, Paula e Santana (2001), mostrada à frente ao passo que Ramos (2004, p.108, tradução do autor) chama atenção dos

brasileiros, enquanto povo que não valoriza a educação: “o pensamento de seu povo é: se eu posso ganhar dinheiro sem estudar, porque eu o faria”?

6.3.3.1 Um padrão cultural do brasileiro?

Diante de todo esse percurso, é possível falar em um “padrão cultural do brasileiro”? Alguns pontos identificados por Prado (1929), Ribeiro (1995), Meira Penna (1999) e Chauí (2000), foram também trabalhados e sintetizados por Scardua, Paula e Santana (2001). Com fortes inspirações em Durand (1986) são feitas assertivas sobre o povo brasileiro.

De acordo com estes autores, o povo brasileiro vive sob um padrão místico de pensamento decorrente do mito fundador construído e do imaginário imposto pelos colonizadores portugueses. Nesta convicção, a maneira de pensar ou a mentalidade instilada na sociedade brasileira favorece uma "lógica de espera" em que as pessoas são cotidianamente ensinadas a permanecerem à espera de assistência e fazerem pouco por si mesmas, atrasando o tão sonhado desenvolvimento. Integram esta corrente alguns enunciados; que, ou descrevem mitologemas específicos ou, como no caso da bacia prometeica, derivam da atuação de certos mitologemas na cultura - Scardua, Paula e Santana (2001):

- A nostalgia do impossível: Esta premissa situa, no imaginário coletivo, o Brasil como o país do futuro. Seu povo (na nostalgia de ser o que nunca foi) vive no futuro e deixa de viver o hoje, focado no amanhã. Deixa-se de construir o hoje, o tempo passa e as situações se perpetuam.
- O salvador oculto (ou o homem providencial, cuja maior expressão é o Sebastianismo). Crença de que “alguém virá” resolver os problemas.
- A mudança só depende “do povo”. Depende “das pessoas”, mas as pessoas autoras do discurso não se veem como parte das "pessoas" que de fato produziram a mudança e continuam com a atitude de relegar iniciativas e responsabilidades.
- A transmutação dos atos. Pretende-se empregar esta premissa, que adjudica que “tudo pode ser resolvido em um estalar de dedos” para avaliar como a comunidade escolar avalia sua escola. Onde está o passo inicial para melhorar a escola; em um estalar de dedos? Ou o contrário? É assim tão difícil mudar a realidade, sair do ‘lugar comum’, tentar o diferente?
- A bacia prometeica. A ideia de que será através da Ciência e do conhecimento, expressos pela educação formal, que o país fará a transição para outra realidade. Uma noção que produz certa dissonância cognitiva quando confrontada com os enunciados

anteriores e que repercute numa realidade em que, embora exista um discurso poderoso de valorização da educação, no dia a dia a constatação generalizada é de que o Brasil é um país que não valoriza a educação.

A estas assertivas somam-se outras variáveis comumente identificadas no *ethos* do brasileiro, como o culto ao “jeitinho” (como uma forma de sobreviver das classes oprimidas que emula o comportamento das elites a prevaricarem com os governos) e a obsessão pela corrupção - que fecha os olhos para os erros pessoais para apontar os alheios (DE LA TAILLE, 2006). Todas estas asserções caracterizam como e, colonizam as mentalidades dos brasileiros com a convicção de serem, um povo de fé; que vive na espera (utópica) de que “algo vai acontecer” e que “alguém virá” para resolver os problemas que são ‘impossíveis’ de serem vencidos com pequenas atitudes diárias. Atitudes que parecem se aglutinar à passividade e à transferência de responsabilidade formando o que poderia ser descrito como um grosso caldo de imobilidade. O que aqui se postula é que estas referidas posturas da mentalidade brasileira parecem ter sido inculcadas no inconsciente, que assim como o consciente, por envolver-se em todas as formas de pensamento, sentimento e comportamento que caracterizam a personalidade dos sujeitos e coletividades, é fator igualmente condicionante do comportamento humano.

6.3.3.2 Por que seguir este caminho?

Tomando por base os achados da literatura que retrata a educação nas classes baixas e comunidades pobres (favelas), alvo desta pesquisa, podem ser propostas algumas justificativas sobre quanto à escolha do percurso esboçado até aqui. Um estudo realizado por Gouvea (1993) em uma comunidade carente da cidade de Belo Horizonte trouxe evidências intrigantes. Em primeiro lugar, no quesito espaço na cidade; a criança não se reconhece como parte da mesma, mas ocupante de um espaço totalmente antagônico, como evidencia o trecho de um depoente: “Olha só mãe... Favela dentro da cidade! Favela é favela, cidade é cidade. Favela é lugar de casa arregaçada e cidade é lugar de prédio” (Gouvea, 1993, p.50).

Segundo Gouvea (1993, p.50), ser favelado é algo que se desdobra em um eixo de significações, mais depreciativas que positivas; como indica a resposta de outro depoente sobre quem vive na favela: “gente que nem nós, pobre, favelado e preto”. Isto, no processo de socialização (tal como postula Durkheim, a se desdobrar no item 7.3) incide no fato da criança paulatinamente introjetar uma autoimagem já socialmente desqualificada, que dificulta extremamente sua superação. Mentalidades que se formam.

A valorização da escola e da educação também desperta preocupações. Gouvêa (1993) identificou que a escolaridade compreende apenas os quatro primeiros anos do ensino fundamental, ou então, quando após sucessivas reprovações, a criança desiste da escola, aos 10 ou 11 anos. Ela descreve um abismo intransponível entre a escola e as necessidades familiares, tornando esta instituição um investimento impossível; como ilustra o relato de uma mãe (p.53): “eu queria que meus filhos estudassem e eu sei que eles não vão estudar não. Mal, mal o que eles vão fazer é o quarto ano. A moça começou a crescer, quer trabalhar para vestir e calçar. A gente não pode ficar vestindo ou calçando”.

Como se não bastasse, paira um miasma de fatalismo: “adianta estudar não. Uma porque é pobre, outra porque é preto, favelado e feio. acaba mesmo é na beira do fogão” (p. 50) e uma crença de que a escola é desnecessária, pois o mercado de trabalho a quem eles têm direito e destino não quer maior qualificação. Trechos das entrevistas realizadas por Gouvêa (1993, p.52):

[Entrevistadora]: Quando você pensa em profissão, pensa em quê?

- Que é ruim demais trabalhar na casa dos outros, mas o que a gente pode fazer?

[Entrevistadora]: Você tinha vontade de trabalhar em outra coisa?

- Tinha

[Entrevistadora]: De quê?

- Lixeiro (risos). Não consigo pensar em nada.

O que foi descrito por Gouvêa, apesar de quase três décadas, se mostra muito atual. É o que se entende da seleção de autores - como Seligman e Maier (1967), Castro e Abramovay (2002,2016); Barrera (2010), Dweck (2016), Pozzobon, Mahendra e Marin (2017); que dentre outros, buscaram verificar os aspectos cognitivos, afetivos e sociais e outras variáveis intra e extra-escolares que estão envolvidos na projeção que o sujeito faz de si.

Apesar da perversidade do discurso meritocrático o destaque dado é para a atitude dos alunos, que desistem antes mesmo de tentar. A noção de escolaridade parece ter aumentado (fundamental completo), mas além do imperativo da subsistência continuar a ameaçar a permanência na escola, fator que quase não se discute, já mostrado em outros trechos, é a distância das tecnologias, de uma escola que se mostre relevante, que faça sentido e fale a língua de seus alunos. Os estudantes não conseguem ver o porquê de frequentar uma escola diante da ideia de futuro que eles têm pela frente.

Torna-se fundamental questionar algumas posturas declaradas como componentes do pensamento povo brasileiro como um todo, e que são convincentes e sedutoramente

apresentadas às pessoas como verdadeiras num esforço para a manutenção do *status quo*, e direcionar esse questionamento de forma especificamente orientada à comunidade da favela. Ainda que se procure os indícios de uma “mentalidade brasileira”, que em teoria seria aplicável a ricos e pobres, moradores de favelas ou não, o que se almeja problematizar aqui são ideias que parecem integrar o senso comum e se manifestam com expressividade na amostra que se retrata nesta tese. É uma ideia que transita entre estratos da população, mas que, nessa realidade específica, ganha vigor e culmina nos aspectos comentados: a falta de fé na escola o que a torna um empreendimento inviável para a vida a fora (como exemplificado por Bourdieu); a crença de que ascensão social não é para a população da favela; o fatalismo – as coisas já estão dadas e não existe a possibilidade de mudança. O desencanto, a falta de autoestima e a imagem que os jovens da favela fazem deles mesmos, descritas na literatura, denota a percepção de que só cabe a eles empregos simples ou a criminalidade.

Ademais, ainda que sejam controversas, diversas associações ligadas à favela (vinculação direta entre crime e pobreza, descrença na instituição família, a falta de privacidade, a banalização e imposição do sexo, o desperdício de água, a irresponsabilidade sobre o lixo) ainda se encontram vivas em diversos setores da sociedade. Soma-se a isto a cultura de que no Brasil, o trabalho via de regra, é visto como algo penoso, estudar é chato, e as pessoas estão fadadas a ser o que são, tem-se aí a receita da desventura. O indivíduo é convencido a se enxergar como "vítima de um sistema" impossível de ser mudado, para terminar por assumir um comportamento passivo e não protagonista do que é e faz, sempre atribuindo o mal estar, não sem razão - ver por exemplo Souza (2015, 2017, 2018a, 2018b, 2018c e 2019) e Fischer (2010), a outrem, ao poder público.

Afirmativas como “O Brasil não é um país de leitores” ou “O Brasil não valoriza a educação” como comprovam Chan (2012), Sanchez (2015) e Abe (2014) são comumente encontradas na mídia e no discurso popular e confirmado pelas autoridades (VARGAS, 2020). Se, por um lado, as ideologias mostram afinidade com predisposições predominantes no senso comum, por outro, o senso comum e o imaginário dele resultante é habilmente esculpido pelas ideologias. Nesse sentido, pode-se começar a investir na construção de outra postura capaz de gerar implicações significativas neste imaginário e nas mentalidades dele resultantes.

Acredita-se que incorporar esta interpretação na agenda de pesquisa da ciência da informação implicaria em um “ataque” a esta mentalidade. A suspeição de que os jovens de baixa renda deixam de usufruir de um potencial educativo (expresso por seus smartphones) por questões de mentalidade; tanto no âmbito personalíssimo (a mentalidade de cada um), como na

mentalidade da escola, por assim dizer, que se mostra extenuada no discurso de seus professores. Considera-se que instituir uma mentalidade de crescimento é o grande invocamento atual do bibliotecário escolar, pois reflete o aprender a aprender; a competência informacional em sua legítima essência. Um treinamento de habilidades (tal como explicado nos trabalhos e empresas anteriormente) que evade os muros da escola e confere ao sujeito formas de pensar e se conceber diante da vida, de se posicionar na sociedade; uma educação para a vida, no ganho de consciência preconizado por Paulo Freire.

6.4 Síntese

Esta pesquisa não objetiva uma padronização do reconhecimento das mentalidades, mas compreender os aspectos simbólicos que permeiam o ensino e contribuir para o desenvolvimento de um novo referencial de atuação junto aos estudantes de escolas públicas. Isto considerando que há um componente inconsciente, de caráter coletivo, que pode estar subjacente às práticas educativas vivenciadas nesses espaços. Ou seja, a autoinfoeducação é uma alternativa para começar a gerar uma mentalidade diversa, independente de qual das mentalidades limitantes seja aquela a qual os indivíduos estejam submetidos (seja ela uma ou um amálgama de algumas das listadas ou mesmo uma nova e diferente destas).

Mas como reconhecer e interpretar a cultura e o comportamento do indivíduo e dos grupos na atualidade? Além de afirmar a importância das expressões identitárias, o mundo contemporâneo desafia a pensar sobre as dinâmicas de permanência e transformação de modelos e práticas culturais. Diante de todo o exposto neste capítulo, acredita-se que para trabalhar questões relacionadas ao comportamento informacional idealizado nas bases de uma competência em informação, é necessário trabalhar a motivação que se traduz em autoestima, valor pessoal, lugar no mundo, crença nas capacidades e limitações, métodos de traçar objetivos, metas e meios de consegui-los no âmbito individual. Também envolve questões relacionadas ao desamparo, tristeza e desânimo, além da passividade e inibição do comportamento decorrentes dessa tríade, observando-se ainda a tendência a generalizar essa falta de esperança e de ânimo numa “profecia auto realizadora” (falada nas discussões sobre motivação).

Tais pessoas não escolhem algumas situações, porque receiam não serem suficientemente competentes, e tal comportamento impede, por sua vez, o desenvolvimento das competências que essas situações exigiriam, gerando a confirmação dos receios iniciais de que não possuem meios de alcançar seus objetivos ou que são capazes de adquiri-las.

Simbolicamente, no âmbito coletivo a questão da mentalidade é ressaltada para orientar o sujeito a romper a lógica de espera, tornar-se mais ativo, informado, crítico, reflexivo e mais interessado; com uma orientação menos desacreditada na mudança - orientada mais à ação do que à espera. Uma educação libertadora que transforme a visão preconceituosa em relação a eles mesmos (SOUZA, 2015, 2017, 2018a, 2018b, 2018c e 2019) inculcada por várias gerações que se esforçaram por convencer os estratos economicamente mais baixos da sociedade de que a sua essência era preguiçosa e hedonista - por em uma orientação mediterrânea individualizante típica da visão liberal de Meira Penna, numa postura crítica, consciente, ativa e construtiva característica das propostas de Paulo Freire.

No tocante ao ambiente escolar e no que tange a competência em informação, é necessário tornar a transmissão de informação mais atraente, aumentar a autoestima do aluno (fortalecer sua crença de eficácia pessoal) a ponto de este passar a acreditar que é possível estabelecer um objetivo de vida e orientar esforços traduzidos em crenças, métodos e rotina à realização pessoal. Mas trabalhar as mentalidades é trabalhar com a lentidão. Daí a necessidade de problematizar estas questões e trazer à consciência os estigmas que limitam ou dificultam a adoção de posturas orientadas ao desenvolvimento pessoal. Isso, de modo pontual e constante, integrado no dia a dia das aulas, ainda que não formalizado no currículo. Evitar a modalidade turística desta temática curricular, como expressam Corazza (2001) e Silva (1999), mostra-se a única forma de conseguir resultados plausíveis.

Para trabalhar as mentalidades nesse ambiente educativo é importante compreender como essa estrutura se conformou no modelo vigente para que sejam estabelecidas proposições condizentes com essa história que possam gerar mudanças significativas. O interesse em incorporar o trabalho com as mentalidades nesta pesquisa segue o propósito de rastrear e investigar como as utensilagens mentais compostas ao longo dos séculos de formação do povo brasileiro tiveram implicações na sua ordem moral; nas suas matrizes culturais e de pensamento; e as formas pelas quais a sociedade reproduz mentalmente comportamentos e concepções de mundo limitadores de sua autonomia e de sua consciência identitária. Implica no trabalho com suas sensibilidades coletivas; com as imagens mitos que de tanto serem apresentados como verdadeiros inculcaram no imaginário coletivo valores autodepreciativos reconhecidos e coletivamente sustentados. O aspecto afetivo é inerente às mentalidades, portanto a responsabilidade histórica nas mentalidades dilui-se nas relações sociais, culturais e em suas representações. A característica de um indivíduo histórico é o que o conecta aos outros indivíduos de sua época (SOARES, 1989, p.151).

Considerando a relação que pode ser estabelecida entre a informação, as mentalidades e a construção social da realidade, julgou-se de suma importância identificar o que leva essa entidade abstrata designada nos estudos sobre o caráter nacional como “o brasileiro” e mostrar como a propensão a determinados tipos de ideias, valores, posturas, comportamento, bem como a ideia que tendem a formar sobre si mesmos e pela sociedade por eles construída foi socialmente fabricada.

É importante frisar que se trata de um assunto passível de ser discutido sob diversos ângulos. Notadamente, o Brasil é um país extenso, miscigenado e dotado de singularidades ímpares. Deste modo, ao pensar sobre o que é ‘ser brasileiro’ e em mentalidades, são grandes as chances de incorrer em ciladas, como generalização e reducionismo. Diante da inviabilidade de trabalhar abrangentemente a temática, esta investigação apresenta um recorte que sugere uma apreensão dessa realidade a partir da perspectiva do estudo das mentalidades, ponderando sobre a gente brasileira e a formação de sua mentalidade. Esta discussão ainda está para ser feita, mas já aponta para a necessidade de serem discutidos os mecanismos indutores de limitações culturais múltiplas, oriundos do contexto sociopolítico em que os cidadãos brasileiros foram formados e, também, das formas como elas aparecem nas várias tentativas de descrevê-lo. Também como uma demonstração das barreiras com as quais a autoeducação tem que lidar e uma descrição de pontos potenciais que a sua aplicação pode ajudar a corrigir.

Diante desse cenário, novos questionamentos poderiam ser propostos: seria possível visualizar uma mentalidade fixa nas utensilagens mentais que condicionam os hábitos intelectuais e psíquicos dos indivíduos e dos grupos e determinam comportamentos sociais dominantes e repetitivos? Seria possível intervir buscando alternativas para mudar esse pensamento quase que hegemônico e instituir diferenças na forma de se pensar e agir no mundo? A resposta para esses questionamentos talvez se esconda atrás da constatação de que, embora a mentalidade coletiva e o questionado conceito de inconsciente coletivo sejam conceitos diferentes, essas noções estão bastante relacionadas a partir da ênfase que ambas dão no papel que símbolo e imaginário tem na mobilização dos comportamentos individuais e coletivos. Uma chave de interpretação, talvez seja considerar que a mentalidade é formada muito mais pelas bases simbólicas, afetivas e imaginárias (e, portanto, inconscientes) que conscientes.

Delineia-se a existência de esquemas mentais na forma como o brasileiro se concebe; esquemas estes que se tornam limitadores da crença no progresso e no desenvolvimento: seja um complexo de vira-lata acreditando que a inferioridade é intrínseca à existência, seja a

predestinação pela qual nada é capaz de mudar. Até então o que se infere é que o primeiro passo para uma mudança de mentalidade é trazer para a proximidade da consciência estes aspectos inconscientes que permanecem silenciados; estabelecer um diálogo franco com todos os aspectos negativos atribuídos ao “ser brasileiro”, ao “ser favelado”: a falta de perspectiva, o complexo de inferioridade exacerbada, a idealização de culturas eurocêntricas, a rejeição de uma identidade proativa diferenciada e típica de um sul global, a passividade que vive a esperar de terceiros qualquer passo inicial para a mudança.

Na proposta de uma autoinfoeducação os alunos serão pensados a partir destas inferências sobre um possível padrão cultural ideologicamente concebido como um definidor “do brasileiro”, pois se julga que a motivação para a busca da informação sofre com estas crenças limitantes originadas de questões de mentalidade. Entendendo a autoinfoeducação como a motivação para valorizar o conhecimento e buscá-lo por iniciativas próprias (graças ao alto poder de penetração das mídias) espera-se com este conteúdo inferir as bases simbólicas capazes de fundamentar esta proposta. Trazendo todos estes aspectos para a consciência, problematizados de forma pontual e não turística (tomando emprestadas as concepções de currículo turístico e das vozes silenciadas de Santomé, 1995) debater e desconstruir crenças limitantes a partir do mito fundador.

Desconstruir as agressões severas e a violência simbólica as quais os estudantes de baixa renda, moradores de comunidades, estão expostos todos os dias, demanda tempo. Sofrendo as implicações das desigualdades, sujeitos à discriminação da sociedade e em muitas vezes com uma ambiência familiar desfavorável, o aluno conta somente com a escola. É necessário tornar a transmissão de informação mais atraente, aumentar a autoestima do aluno (fortalecer sua crença de eficácia pessoal) a ponto de este passar a acreditar que é possível estabelecer um objetivo de vida e orientar esforços traduzidos em crenças, métodos e rotina à realização pessoal. Seminários, palestras motivacionais e tentativas esparsas não têm proveito ou benefício. Trabalhar a mentalidade é trabalhar com a lentidão.

7. AS TEORIAS DA EDUCAÇÃO

Tradicionalmente, a escola é uma instituição que cumpre diversas funções: é a responsável por introduzir as novas gerações na cultura, assume a atribuição de guarda de seus alunos, fornece instrução, disciplina, oportunidades de socialização, dentre outros. Concebe-se que a essência da escola situa-se no âmbito da materialização de práticas pedagógicas e da aprendizagem, práticas estas, que segundo Veiga (1992), devem ser consideradas além das atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social que expande a dimensão educativa na dinâmica das relações sociais que produzem o “educativo”. As múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola) são influenciadas, pois, pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira, fundamentais para o entendimento da escola.

Em caso de contas, o que não se discute, é que recaem sobre a escola justificadas expectativas e responsabilidades. A fins de contextualização, concebe-se sua essência enquanto o âmbito da materialização de práticas pedagógicas e da aprendizagem. Práticas pedagógicas estas, que segundo Veiga (1992), devem ser consideradas além das atividades rotineiras que são desenvolvidas no cenário escolar. Em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social que expande a dimensão educativa na dinâmica das relações sociais que produzem o “educativo”. As múltiplas dimensões da prática pedagógica (professor, aluno, metodologia, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola) são influenciadas, pois, pelos aspectos conjunturais e estruturais da sociedade brasileira; fundamentais para o entendimento da escola.

Na literatura da área, percebe-se nitidamente como a escola pública tem sido atacada e culpabilizada, como se fosse um ente corpóreo, uma terceira parte implacável que se coloca entre os alunos e professores. As repreensões são as mais diversas: ela se mostra distante de seus jovens, parada no tempo e pouco atuante na transformação social. Porém, como enunciou Paulo Freire, “a escola é sobretudo gente”. Como então chegamos a este patamar e como podemos mudá-lo?

Muitas teorias e práticas pedagógicas que hoje culminam na forma e cultura escolares, contextualizadas à frente, se arraigaram no fazer educacional. Derivadas de convergências e mentalidades, estas rotinas fizeram raízes e atravessaram o milênio. Quais perspectivas que

norteiam as práticas pedagógicas precisam ser renovadas e quais devem permanecer em sua essência? Uma questão capciosa de ser respondida, que não dispensa uma visita aos fundamentos teóricos e paradigmáticos que orientam os discursos educativos. É importante entender alguns momentos históricos e mecanismos, tais como a forma escolar e a cultura escolar, para se compreender o posicionamento da instituição escolar na sociedade atual e pensar em perspectivas de mudança em decorrência das demandas de uma juventude conectada.

7.1 Perspectiva estrutural: alguns conceitos

Na história da humanidade, sempre se ensinou e sempre se aprendeu, como reflete a irrefutável sentença de Galvão e Lopes (2001, p.19): “a educação nunca se restringiu à escola”. Para referendar esse entendimento, as autoras compõem uma obra na qual retomam a noção da escola no Ocidente desde a Antiguidade (o ideal grego "Paidéia"), passando pela Idade Média, até os tempos modernos, citando alguns marcos como o Renascimento, a conquista da América, a Companhia de Jesus no Brasil, as Revoluções Francesa e Industrial, o advento da República no Brasil e a difusão da escolarização no séc. XX. Galvão e Lopes (2001) declaram que desde seu início a história da educação se viu marcada por um caráter utilitário – voltado à formação de professores e ao aperfeiçoamento de suas práticas – dado o caráter imediato das demandas escolares (necessidades dos professores, alunos, da escola e do sistema educativo).

Galvão e Lopes (2001) sugerem uma “apropriação da História” para a compreensão da origem dos espaços, formas, culturas, currículos e personagens dos elementos escolares. Nesta ótica, abre-se espaço para discutir uma pluralidade de personagens e objetos, como os "desfavorecidos"⁶⁶, o livro e a leitura, as crianças e os jovens; isso de uma forma desvinculada ao caráter predominantemente institucional. A emergência desse novo olhar sobre a escola, permite a aferição do “potencial simbólico significativamente propulsor e motivador de diversas transformações ou estagnações” escolares.

Na opinião das autoras, ainda que a escola e a educação sejam discutidas desde os primórdios, muito do que acontece e existe no universo da educação ainda demanda discussões pelos pesquisadores. E uma das questões mais vigentes no momento atual refere-se a um aparente desacerto entre a escola e seu aluno.

⁶⁶ Os indivíduos em situação de desvantagem social e económica, minorias, grupos excluídos dos interesses.

7.1.1 O descompasso de repertórios

Para discutir as “tradições” da escola e o aparente descompasso entre os repertórios escolar e juvenil o ponto de partida deriva da emblemática frase de Ramos (2012, *online*)⁶⁷. Ele entende que o modelo de ensino atual reflete o século 19, pois enxerga um currículo educacional que desmotiva os jovens, com exigências que não concebem a diversidade e que não incorporam as referidas características do mundo pós-moderno. Os professores, coordenados pelo estado, reproduzem a forma como foram educados e, portanto, não são adequadamente paramentados a lidar com uma formação que corresponda à realidade do mundo.

Interpreta-se, a partir da fala de Ramos (2012), que o desalinho entre a escola e as juventudes envolve tanto a forma, quanto a cultura escolar; mais centrado na primeira do que na segunda, embora as duas não se desvinculem. Existe de fato um incômodo com o “paradigma” de escola massificada, metódica e nomotética da era industrial, visto em outros estudos delatores desta realidade. Como Jenkins (2015) pontuou, versando sobre as tendências trazidas pela Internet, a cultura da convergência coloca o sujeito interessado em se ver parte daquilo que o envolve. Da mesma forma que as “velhas mídias” não morreram, a escola também não. O que tem mudado é a relação que se tem com elas.

É neste rumo que segue Paula Sibilia (2012), que discorre sobre os quatro fatores que considera essenciais para a compreensão dos problemas que afetam a educação. O Estado e a sociedade; a família; o capitalismo e a tecnologia são os principais pontos sobre os quais incidem as questões escolares na opinião desta autora. Ela reflete detalhadamente sobre o papel da escola e a preocupação se essa instituição se tornou obsoleta, em parte, pela tecnologia. Esta inquietação resultou no livro ensaístico “Redes ou Paredes”, onde ela traça (na perspectiva do sujeito) o percurso da escola, desde a criação até a situação atual, que é colocada em decadência.

Os substantivos que intitulam a obra, para a autora, representam aspectos essenciais da subjetividade da era moderna (paredes) e da era contemporânea, pós-moderna (redes). Existe aqui um importante trocadilho: enquanto as paredes aludem à sociedade industrial (cujo confinamento garantido pelas paredes era imprescindível à educação e ao adestramento de cidadãos condicionados à economia capitalista), as redes retratam o momento contemporâneo, marcado pela cultura e sociedade afetadas pela Internet e globalização. A escola ideal necessita da alternância entre momentos de “redes” e de “paredes”. Em uma ocasião em que os limites

⁶⁷ “O Brasil ainda tem uma escola do século XIX, professores do século XX e alunos do século XXI”

de tempo e espaço se tornaram vaporosos é fundamental pensar o papel da tecnologia digital em sala de aula (ANTUNES, 2015).

A alegação da autora é de que a escola não está conseguindo acompanhar a celeridade das transformações do mundo. Sibilia (2012) alude mudanças de paradigmas que causam desajustes históricos entre a escola vigente e as requisições do mundo contemporâneo, a que é complementada por Costas (2015):

Enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicas. Isso talvez explique porque os dois não se entendem. As coisas já não funcionam como se esperaria (...) Quase todos concordam que tanto as instituições de ensino em geral quanto o desprestigiado papel do professor, em particular, deveriam se adaptar aos tempos da internet dos celulares e dos computadores (SIBILIA, 2012. P.181).

Se pudéssemos transportar um cirurgião do século 19 para um hospital de hoje, ele não teria ideia do que fazer. O mesmo vale para um operador da bolsa ou até para um piloto de avião do século passado. Não saberiam que botão apertar. Mas se o indivíduo transportado fosse um professor, encontraria na sala de aula deste século a mesma lousa, os mesmos alunos enfileirados. Saberaria exatamente o que fazer. A escola parece impermeável às décadas de revolução científica e tecnológica que provocaram grandes mudanças em nosso dia a dia. Ficou parada no tempo, preparando os alunos para um mundo que não existe mais. (COSTAS, 2015, *online*, citado por MARTINS, 2016).

Assim sendo, a oferta decrescente de aporte tecnológico aos alunos das escolas públicas, permite inferir que o modelo de ensino atual nessas escolas não corresponde às aspirações e necessidades dos jovens frequentadores desse espaço. Acredita-se que a estrutura da escola, suas condições, o currículo e a formação que oferece, além de distantes da realidade do aluno, estão longe de atender às demandas deles, pois parte-se do pressuposto de que a escola pública ainda possui um formato analógico, que pouco dialoga com as vivências juvenis, seja por condições físicas como ausência de equipamentos, seja por falta de uma formação docente para envolver os alunos nesse universo digital na perspectiva acadêmica, e/ou seja pela falta de protagonismo da escola para inovar.

Essa inferência é corroborada por uma pesquisa desenvolvida pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP, 2013), que revelou algumas expectativas e os conflitos dos estudantes de baixa renda. Estes se queixam, além da falta de sentido nos conteúdos ensinados, da ausência da tecnologia. Muito embora a referida pesquisa tenha explorado o ensino médio das regiões metropolitanas de São Paulo e Recife⁶⁸ considera-se que boa parte das conclusões

⁶⁸ O objetivo foi comparar regiões mais e menos desenvolvidas do país e também sistemas educacionais que iniciaram e não iniciaram a reforma do Ensino Médio (p.68). São Paulo é considerado um estado que lidera a incorporação das TIC's no ensino público. Esta ocorrência mostra que, no resto do país, que não demonstra a

apontadas – “adequação de conteúdos e formatos de aula ao perfil desse novo alunado”; “compreensão da heterogeneidade de experiências educacionais dos jovens de baixa renda” e “maior diálogo com as novas tecnologias” (p. 144) – dialogam com a realidade dos demais estudantes brasileiros; como se observa na reprodução do relato de um sujeito pesquisado que reside no estado de São Paulo:

“a professora de artes queria passar um desenho, era um quadro, mas não sabia como, eu disse que ela podia postar no Facebook pra todo mundo baixar e fazer a lição, ela não sabia o que era Facebook, nem tinha Orkut, dá pra acreditar”? /Menino, 17 anos, abandonou os estudos, não trabalha, vive em Barueri, SP. (CEBRAP, 2013, p.103).

A entender destes autores, Sibilia (2021), Ramos (2012), Jenkins (2015), assim como as tecnologias digitais enunciaram outras formas de interagir no mundo, a escola, para acompanhá-lo, precisaria passar de um modelo industrial (descrito em Pink Floyd)⁶⁹ para algo semelhante ao modelo empresarial da Google[®]: um ambiente descontraído, colaborativo e altamente produtivo. Contudo, será que isto é suficiente ou possível? Dentre as discussões desenvolvidas, um construto importante para refletir esta indagação é a teoria que versa sobre a forma escolar; que mostra como a escola se instituiu e correu o tempo sem passar à pós modernidade.

7.1.2 A forma escolar

A teoria da forma escolar é originalmente analisada por Vincent, Lahire e Thin (2001). Os autores trafegam pela historiografia das ideias pedagógicas, das instituições escolares e do ensino e educação para, em uma perspectiva sócio histórica, apresentar o espaço e tempo no qual o que se conhece hoje como escola foi se instituindo. Existe na fala destes autores uma certa autocrítica ao modo como o tema escola é abordado: de forma contínua, linear, anacrônica e apoiado em pseudogêneses. O interessante, contudo, é pensar na teoria da forma escolar para perceber as sutilezas das transformações.

É possível constatar que a forma escolar é uma invenção. Como conceito, começou a ser debatido na França, em meados de 1970. Reflete os desdobramentos da Idade Moderna; produto de uma nova configuração histórica e social que se constrói nas sociedades europeias. Esta época foi marcada por aspectos como o estabelecimento de uma ordem urbana e a

mesma, essa realidade pode se repetir. <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/11/plano-de-tecnologia-guia-para-escolas-v-2-demgm.pdf>

⁶⁹ Pink Floyd. *Another Brick in the Wall*. Caricatura de um modelo de ensino vertical, opressor e massificado. Google. Ambiente empresarial lúdico, de compartilhamento de ideias, horários flexíveis, compromissos coletivos. https://pos-graduacao.uepb.edu.br/ppgli/download/publicacaoonline/literaturaecienciashumanas/23_.pdf

reorganização das arenas política e religiosa. Isso passou a exigir o estabelecimento de novas formas de relação social e exercício do poder (SILVA, 2017.).

Neste âmbito, com a urbanização e laicização, dentre outros, vai se construindo um espaço escolar no qual as crianças vão sendo encaminhadas para receber conhecimentos determinados. E vai se instituindo um tempo escolar, estruturado em um projeto político-pedagógico, determinado pela linguagem e pela cultura escrita. Aqui, os autores fazem uma grande distinção a respeito da oralidade *versus* a escrituração nas formas sociais, no exercício de poder e na apropriação do saber. Assim, a escola passa a ocupar um espaço específico, diferente dos demais destinados às outras práticas sociais (como a família e igreja). Este espaço agora é sustentado por critérios objetivados, que alteram diversos processos da vida humana, tal como a transmissão do saber e o trabalho. E deste modo, a forma escolar se institucionaliza. O conhecimento passa a ser organizado e transmitido através de horários, conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais e avaliações, visando a inserção de toda população em uma sociedade posta, na qual o tempo da escola, passa a tecer relações com o tempo da família, o tempo do trabalho, etc. (SILVA, 2017.).

Vincent, Lahire e Thin (2001) colocam momentos distintos com relação à educação. Primeiro declaram uma forma inédita de relação social entre um mestre e um aluno em uma relação pedagógica e autônoma em relação às outras: o mestre não é mais um artesão transmitindo um saber-fazer. E depois narram a mudança do foco para a submissão do mestre e diversos de seus alunos às regras impessoais. Pode-se ver então que a forma escolar é um processo, que se deriva de outros processos e vai instituindo a escola das novas gerações. É um método específico e peculiar (moderno) de formar pessoas. Antes se formavam clérigos, guerreiros ou muniam-se pessoas de conhecimentos práticos para que pudessem garantir sua subsistência. A forma escolar prepara e molda o cidadão comum para a vida em sociedade, uma sociedade esta na qual se determina o papel que o educando tem que exercer.

Uma das maiores contribuições de Vincent, Lahire e Thin (2001) está na pergunta problema elencada por eles: 'por que continuar a insistir na escola'? Pela análise dos autores pode-se observar que a forma escolar é necessária. Talvez esta seja insatisfatória, mas como substituí-la?⁷⁰ Retomando o mencionado anteriormente, o interessante é pensar na teoria da forma escolar

⁷⁰ Ainda pouco se conhece os efeitos de uma alternativa que se desdobra a esta, o Homeschooling, prática de regulamentação da educação domiciliar; Ao que consta, as preocupações aparentemente têm superado o benefício da liberdade de escolha que se impõe aos pais. Especialistas citam o risco da falta de supervisão que o olhar fiscalizador da escola assume: o aumento das desigualdades educacionais, a desproteção das crianças em relação a abusos e negligências e o risco destas mesmas ficarem invisíveis ao Estado.

para perceber a mudança. E para além dessa perspectiva, um conceito importante que se alia ao entendimento da escola é o de cultura escolar. Pode-se dizer que este conceito traduz uma manifestação que se soma à forma escolar, sendo igualmente importante de ser considerado para um entendimento abrangente da instituição escolar.

7.1.3 A cultura escolar

Para definir o que se estabelece como cultura escolar, considera-se principalmente a acuidade da contextualização histórica. A cultura escolar é apresentada por Juliá (2001) como imanente à escola; um conjunto de princípios e normas que deliberam quais são os conhecimentos a serem ensinados, quais condutas serão incutidas no sujeito e todo um conjunto de práticas que possibilitam a transmissão desses conhecimentos, a incorporação de comportamentos; em síntese o *ethos* da escola em si.

Contudo, Juliá (2001) faz uma observação: a atividade de pensar a cultura escolar deve ser contextualizada e expandida para além dos limites da escola. Não é possível efetuar um discurso coerente sem o julgamento preciso das relações que a escola e a cultura mantêm com o conjunto das demais culturas que lhe são contemporâneas. Sendo assim, o autor sugere identificar, em um significado mais vasto, modos de pensar e de agir amplamente difundidos no cerne de nossas sociedades. A análise da cultura escolar aparece então, centrada em três eixos: nas normas e finalidades que regem a escola, na profissionalização do trabalho do educador e nos conteúdos ensinados e práticas trabalhadas.

No que tange às normas e finalidades que conduzem a escola, o autor aponta que este é um dos tópicos mais tradicionais na análise da cultura escolar. Considera que se apreende com mais facilidade os textos reguladores e os projetos pedagógicos do que a própria realidade. De acordo com Juliá (2001), a norma determina as obrigações a cumprir, o currículo das aulas, estabelece a hierarquia de funções e de poderes “segundo uma arquitetura complexa, mas extremamente precisa” (p. 21). E a cultura escolar culmina “no remodelamento dos comportamentos, na profunda formação do caráter e das almas que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (p. 22). Sendo assim, ele insiste em duas premissas: os textos normativos devem sempre remeter às práticas, e que os tempos considerados de crise podem ser exemplares para captar melhor o funcionamento real das finalidades atribuídas à escola.

Com relação ao papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, o autor ressalta que, em uma análise histórica da cultura escolar, parece ser fundamental estudar

precisamente os critérios de recrutamento dos professores de cada nível escolar: quais são os saberes e o *habitus* relevantes para a proposta em questão? Juliá (2001) cita duas etapas desta profissionalização. A primeira se ampara na transformação decorrente do desmembramento da antiga Cristandade em confissões plurais: agora não basta somente pertencer a uma comunidade e manifestar-se como tal, mas ser capaz de proclamar pessoalmente as verdades desta comunidade e ser instruído na matéria de seu saber. A segunda etapa da profissionalização poderia ser situada no momento em que os Estados substituem as Igrejas e as corporações municipais no controle do ensino. Todos estes acontecimentos históricos assumem relevância quando se mensura as práticas que a experiência progressivamente legitimou nos colégios e a constituição de um *modus agendi* comum ao conjunto do corpo da instituição escolar.

Por fim, o autor pontua algumas explicações sobre os conteúdos ensinados e as práticas escolares trabalhadas. O que hoje se chamam disciplinas escolares são um produto específico da escola e refletem o caráter eminentemente criativo do sistema escolar. Estas não devem ser compreendidas como a vulgarização ou adaptação das ciências de referência e sim concebidas de forma inseparável do propósito educativo, do sentido amplo do termo “escola”, e constituir “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados” (JULIÁ, 2001, p.33).

Alguns aspectos notáveis merecem ser ressaltados na análise do autor. Em primeiro lugar, ele reconhece a dificuldade em retratar um tema tão extenso e assim sendo, delimita sua proposta de análise ao período moderno e contemporâneo, mais precisamente o período compreendido entre os séculos 16 e 19. Ele o faz por razões de competência pessoal e por questões epistemológicas. Em segundo, chama a atenção para tendências observadas em historiadores da pedagogia:

Trabalhando principalmente sobre textos normativos, os historiadores da pedagogia tenderam sempre a superestimar modelos e projetos e a constituir, no mesmo lance, a cultura escolar como um isolamento, contra o qual as restrições e as contradições do mundo exterior viriam se chocar (JULIÁ, 2001, p.12).

A partir desses substratos o autor coloca a pergunta: como é possível examinar a cultura escolar de maneira rigorosa e sob quais elementos? Existe inovação pedagógica ou tudo já estava assentado, desprezando-se a originalidade que uma nova iniciativa pedagógica poderia representar? Diante da impossibilidade de responder a estes questionamentos, Juliá (2001, p.37) coloca alguns novos e deixa aberta a reflexão: “O que sobra da escola após a escola? Quais

marcas ou diferenciais ela realmente imprime nos indivíduos de uma sociedade, onde há efetivamente sempre mais escola, já que a formação não para de se prolongar? ”.

7.1.4 Elementos de uma escola eficaz

Continuando a reflexão sobre o que faz parte do universo escolar, elege-se o abrangente estudo de Soares (2002), que analisou quais são os limites e as possibilidades da escola no que concerne ao desempenho de seus alunos na vida tendo como referência três escolas com diferentes graus de desempenho de alunos nas disciplinas matemática e português, baseadas na prova institucional do SIMAVE (2000). Desta questão e de outros direcionamentos surgiu o conceito de escola eficaz: busca pela “compreensão dos processos internos das escolas que determinam a sua eficácia, ou seja, a sua capacidade de interferir positivamente, através de políticas e práticas escolares, no desempenho dos alunos (SOARES, 2002 p.12)”.

O autor identifica momentos diferentes na análise da importância da escola. Cita que durante os anos 1950 e 1960 houve um interesse especial nos países desenvolvidos em avaliar a educação. Das inúmeras pesquisas que compuseram o movimento, saiu a tese de que as escolas não tinham capacidade alguma de modificar o desempenho escolar de seus estudantes, pois este era determinado pelo ambiente extraescolar. Citando como ícone o Relatório Coleman, que consagrou o lema *Schools makes no difference* (as escolas não fazem diferença), Soares (2002, p.12) explica que durante algum tempo esta abordagem se sustentou, muito desenvolvida na área da sociologia da educação. Apoiada pelo sociólogo Pierre Bourdieu, explicada mais à frente, esta teoria engrossou “um determinismo sociológico aliado a um pessimismo pedagógico”, pois não havia saída para os desfavorecidos e a escola funcionava somente com um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

Porém, no final dos anos 1970, pesquisadores passaram a questionar a realidade que se considerou a partir deste resultado e “decidiram abrir a caixa preta da escola (SOARES, 2002 p.8) ”. Isto foi dirigindo o entendimento de que o fator escola (elementos que parecem estar ligados a eficácia de uma escola) compreende seis grandes grupos, sendo estes:

a) A infraestrutura. Este aspecto leva em consideração elementos como: número de alunos nas turmas; estado de conservação do prédio e adequação das instalações; recursos didáticos existentes; e existência e qualidade da biblioteca.

b) Os fatores externos à organização da escola. Aqui entram a força ou inexistência das políticas públicas de educação brasileira. Os redirecionamentos trazidos pelas mudanças

de governo, a carência de incentivos na área da educação, as políticas públicas de contratação de pessoal, entre outros, são fatores externos que atingem diretamente o desempenho escolar.

c) A governança da escola. Neste âmbito, Soares (2002) coloca a capacidade do diretor de comandar a construção e a execução do projeto pedagógico, organizar o funcionamento da escola e de interagir com os vários sujeitos que se encontram na escola, construindo a legitimidade de suas ações. Isso, tanto nas funções administrativas quanto nas funções pedagógicas. Os objetivos educacionais estabelecidos na escola devem ser trabalhados através da mobilização de sua equipe.

d) Os professores e a relação com as famílias. Elementos ligados ao professor, como o apoio que ele recebe dentro da escola, sua formação e dedicação, bem como participação da família são colocados como indissociáveis da influência da escola no desempenho escolar.

e) O clima interno. A existência ou não de um clima propício ao ensino/aprendizagem, (tal como um ambiente de trabalho organizado, respeito, disciplina e as expectativas dos professores em relação à aprendizagem dos alunos) é destacado por praticamente todos os autores revisados por Soares (2002) como fundamentais para o rendimento do trabalho e da motivação de toda a equipe.

f) As características do ensino. Por fim, o que ensinar e como ensinar traduzidos em metas discutidas e escritas pela própria equipe é uma característica presente nas escolas de sucesso. Quando existe a participação e engajamento dos professores no planejamento do currículo, isto determina positivamente o desempenho dos alunos.

Cada um desses itens de análise busca explicitar como a escola interfere no desempenho escolar e oferece as bases para compreender seus limites e possibilidades da escola. Porém, considerar a escola apenas a partir de cada um desses itens implicaria em uma repetição do modelo. O interesse aqui é destacar que esta estruturação inspira uma listagem capaz de alocar quase todas as variáveis possíveis de impactar o ensino: a falta de escolas, a evasão escolar precoce, a carência de verbas governamentais, etc. Este autor julga que as principais distorções que culminam na má qualidade do ensino são a falta de verbas para investir na qualificação e no salário dos professores, ao passo que considera que a liderança administrativa ocupa um papel central dentro das escolas.

Talvez devido à data de realização e publicação do estudo a tecnologia digital, mais precisamente a portátil, não teve um papel central no estudo. Esta tese reconhece a forte influência de vários destes itens elencados por Soares (2002), tal como a existência (ou não) de

um clima propício ao ensino/aprendizagem (retratada em Clima Interno) e o envolvimento dos professores, porém considera ainda a necessidade de uma ênfase na tecnologia digital e também nas mentalidades para analisar o ímpeto da busca por informação e desenvolvimento pessoal, bem como no alinhamento entre o discurso da escola e do seu alunado.

7.1.5 Pensando a estrutura curricular

Currículo! Talvez a alma das discussões educacionais, o que se entende ou o que se define como currículo compreende uma grande gama de assuntos: refere-se aos conteúdos ensinados, à grade curricular e à carga horária; remete à percurso, trajetória e relações com objetos de conhecimento e estende-se ainda a outros elementos do espaço escolar, como atitudes, políticas e deliberações de governo.

Acirradíssimo campo de disputas intelectuais e políticas, o currículo é ao mesmo tempo instrumento regulador e um artefato cultural, pois traduz valores, perspectivas, pensamentos e um discurso que produz subjetividades. Como define Silva, (1995, citando Espinosa e Deleuze) “é uma arte da composição e do encontro” que contribui ou minora a potência, a alegria e o desejo que faz a pessoa ampliar o seu território do conhecimento. Um currículo é um projeto de sociedade.

A **etimologia** da palavra currículo se refere a percurso, curso, corrida, trajetória, com um ponto de partida, delimitações, raias, tempo e desigualdades (FERREIRA, 1986). Suas **cronologia** e **epistemologia** balizam que a história do currículo ganha mais nitidez com a educação das massas, mas sua história antecede isso. Em 1509 teorias curriculares já eram debatidas pelo *College of Montaing* e em 1633, o currículo foi trazido pelo campo pedagógico pela Universidade de Glasgow. Ganhando mais destaque com a educação de massas, sofreu forte influência do calvinismo (salvação pelo trabalho e articulação do capitalismo e disciplina) diante da necessidade de disciplinar a sociedade e a escolarização. Na época moderna, quando a escola se universaliza, perde-se a pedagogia individual e direciona-se pelo coletivo. Após a revolução francesa, com o estado cada vez mais presente, é evidente sua institucionalização como campos de estudos, com especialistas, setores institucionalizados e revistas acadêmicas.

Vale ressaltar que existem formas e perspectivas de estudo, a depender do autor escolhido. Enquanto **fases e vertentes teóricas**, as décadas de 1960, 1970 e 1980 instituem importantes demarcações nas teorias expressas pelo currículo. A primeira metade do século 20, marcada pela *vertente tradicional* demonstra as correntes Tecnicista e Progressista, em ícones como Bobbitt, Tyler e Dewey. Com um suporte inspirado no taylorismo, na administração

científica e na psicologia comportamental, os temas de maior preocupação eram objetivos, metas, métodos, eficiência e eficácia, que caracterizavam um ensino muito técnico e uma visão do currículo muito voltada para o mercado de trabalho. A escola tinha que funcionar como uma indústria ou empresa. Enquanto Bobbitt enfatizava os produtos educacionais e questões do currículo, Dewey era mais progressista e tentava enfatizar a experiência das pessoas, habilidades e instrumentos, mas tinha pouca adesão. O ensino tecnocrático, abstração e utilidade das atividades laborais dominavam a versão tradicional (SILVA, 2003, 2013).

A *teoria crítica do currículo*, característica da década de 1970, foi inspirada no Marxismo. Apregoava que nem todos dispõem dos mesmos meios e faz uma grande denúncia sobre o vínculo entre currículo e poder. Com expoentes como Paulo Freire, Saviani, Michael Young e Pierre Bourdieu, esta vertente tinha um grande suporte na sociologia e trabalhava temas como ideologia, reprodução, hegemonia, classe social, desigualdade educacional, libertação e opressão. Foi nesse bojo que surgiu a Nova Sociologia da Educação (1971), controverso movimento encabeçado por Michael Young (que em 1989 faz uma crítica ao próprio criador do movimento) que analisa a tendência em olhar a escola de fora, sendo que o interesse é olhar avaliá-la em uma perspectiva interna – abrir a caixa preta da escola. Acreditando que o currículo está no centro de tudo, os adeptos desta vertente julgavam que este tinha que ser o objeto central de análise dos sociólogos da educação, diante da sua capacidade de produzir, reproduzir, interromper e recriar.

No Brasil, o grande destaque desta fase no campo curricular se mostra na oposição de entendimentos entre dois grandes expoentes da área da educação: Paulo Freire e Dermeval Saviani. Relativos à forma de compreensão do conhecimento (para Freire vinculado às elites e Saviani, apropriado pelas elites) daqui resultaram propostas pedagógicas e resultados diferentes). Enquanto ícone de uma pedagogia histórico-crítica, Saviani: a). Declarava que o conhecimento (e o currículo) é universal, mas apropriado só pela elite, b). Preocupava-se com a quantidade de educandos abrangidos, c). Fazia uma distinção entre professor e aluno e d). Não via a relação direta entre educação e poder, seu oponente Paulo Freire: a). Concebia o conhecimento vinculado a elite, b). Preocupava-se com a qualidade da educação, c). Instituiu uma troca entre professor e aluno e d). Colocava a educação como um espaço de luta. Dentre distanciamentos no ponto de partida e proximidades no ponto de chegada, como expõem Martins (2018) e Saviani (2021), este foi muito forte na elaboração de currículos estaduais no Sul e Sudeste do Brasil, enquanto Freire foi mais popular no Norte e no Nordeste.

Marcando a década de 1980 (temporalidade que difere no Brasil dado o Regime Militar), entra em cena a *teoria pós-crítica*, fundamentada nos estudos culturais de Hall e discurso de poder de Foucault e Deleuze. Com o suporte da filosofia e do pós-estruturalismo abrange temas como o sujeito e a subjetividade, o discurso, a identidade e cultura, as representações, as significações e as relações de poder. Em Marx tem-se um modo de produção vertical e Foucault as relações entre sujeitos e discurso. Este trabalha regimes de verdade, discursos prescritos por posições na qual o currículo prescreve determinadas posições do sujeito.

Além das elucidativas vertentes teóricas que norteiam a discussão dos currículos, para um total entendimento destes e do que se considerar ao construir um, talvez a principal contribuição da área para esta tese, seja concernente às suas **especificidades**. A partir de 1960, os teóricos da educação acharam conveniente distinguir o currículo para fins de análise e problematização. Corazza (2001) explica que nestas tipologias entram o currículo: *oficial*, aquele escrito, legitimado pelo setor governamental, completo e referencial. O currículo *formal* ou *prescrito* é também formalizado e escrito, sem necessariamente passar por um crivo governamental embora requeira discussão e aprovação colegiadas. O currículo *em ação* ou currículo *real* compreende o conjunto de aprendizagens vivenciadas em todos os espaços e tempos escolares, na cantina, na quadra, no decorrer das aulas.... Representa o que acontece de fato na escola estando sujeito a muitos fatores, como professor, infraestrutura. O currículo *explícito* é um contraponto do *oculto*. Este pode ou não ser planejado e acontece quando se transmite teores inconscientemente (como inclinações racistas) ou incita-se a competição preparando os alunos para a competitividade no mundo. O currículo oculto também é pedagógico, pois ensina que em um determinado espaço ou circunstância não são cabíveis determinadas condutas e atitudes. E por fim, o currículo nulo ou vazio compreende o campo do silêncio, dos aspectos silenciados e negligenciados. Também institui um conjunto de aprendizagens importantes, justamente porque não aparecem; como exemplo: o gênero foi muito silenciado pela BNCC.

Santomé (1999), outro grande curriculista, explica que também existem outras especificidades que não podem ser ignoradas no estudo, composição e análise do currículo. A primeira delas é o currículo turístico, que trabalha unidades didáticas isoladas, esporadicamente e que não fazem parte do currículo prescrito, formal e em ação (presentes no gotejar do dia a dia das aulas). São aspectos silenciados e realocados como problemáticas ou emblemáticas. Aquelas culturas que não são exatamente silenciadas, mas não são negadas. Assemelha-se à atividade do turismo, uma vez que o currículo viajante aborda um determinado mote apenas de

passagem, não aprofunda as realidades culturais que vêm e vivenciam, se detém nas danças, nas festas, nas comidas típicas, por exemplo.

Outras posturas a serem evitadas ao pensar e tentar operacionalizar um currículo é a *trivialização*, que acontece ao abordar temas e grupos sociais de forma superficial, banal e com distanciamento. Iniciativas assim são raras, feitas a título de “curiosidade” e não permitem a possibilidade de diálogo capaz de promover a convivência entre povos com diferentes culturas e gerar entendimentos mútuos em ambas as partes.

O currículo *souvenir* é aquele que retrata uma pequena lembrança, uma pálida sombra da real dimensão da questão, normalmente de forma estigmatizada. Em terceiro a *desconexão* com a diversidade da vida cotidiana e o tratamento de forma anedótica e reducente (como retratar o dia do índio ou o dia do negro - ainda que, no caso desse último, se incorpore a denominação oficial e mais afinada à uma concepção mais crítica: “dia da Consciência Negra”). A *estereotipação* também não é bem-vinda. Consiste em basear o desenvolvimento das temáticas em estereótipos, como: inferioridade genética, vagabundagem, maldade, o que correspondem a análises de problemas centrados na pessoa ou grupo, ao invés de responsabilidades que são coletivas. Um grande exemplo desta estereotipação é a forma como o clima tropical é associado à preguiça e lascívia exacerbadas do povo brasileiro, como denuncia Barbato (2016).

Talvez a mais perversa destas formas de marginalização do currículo seja a *tergiversação*, que “vira as costas”, usa de rodeios, de forma oculta procurando se basear na ciência (como lados do cérebro de homem e mulher) para falsear argumentos e consolidar e disfarçar o viés. A tergiversação é a estratégia de deformar um argumento e usar de evasivas visando evitar afirmações claras e precisas.

Em síntese, o currículo é o “cavalo de troia da educação” (SANTOME, 2013). É também um campo de disputa, uma seleção interessada, um projeto de sociedade, uma tentativa de solução; é a espinha dorsal da educação, uma vez que manifesta as práticas escolares. Muito embora sofra fortes influências das tendências políticas, precisa ser dinâmico, para acompanhar as demandas de seu público alvo. Para a biblioteconomia, ao se mencionar a questão curricular, é importante narrar o fato da biblioteca não constar da base formal do currículo nas escolas analisadas e nem na própria realidade do estado de Minas Gerais. É esta realidade (exposta na seção A biblioteca) que a autoinfoeducação busca contornar, fato que torna o entendimento das teorias de currículo indispensáveis para pensar a biblioteconomia, no que esta diz respeito à educação.

E para entender como pensar em um currículo enquanto tentativa de solução, não basta conhecer somente as perspectivas estruturais da educação, apresentadas até o momento. Mostra-se preciso entender os agentes que materializam o ensino em sala de aula, sejam as políticas públicas, sejam os documentos formais oriundos dela que se refletem diretamente na vida dos cidadãos.

7.2 Perspectiva política: Políticas públicas e uma sopa de letrinhas

Vistos os teores que inspiram e fundamentam as discussões sobre o fazer educacional, mostra-se preciso também entender os agentes que materializam o ensino em sala de aula. Por refletirem diretamente na vida dos cidadãos, conhecer as políticas públicas na área da educação mostra-se impreterível para estabelecer referenciais de ação.

Autores que retratam a atividade governamental na esfera educativa, tal como o Cury (2002), Zibas (2005) e Frigotto (2002) apontam, em um movimento de vai e vem, avanços e retrocessos na condução do ensino brasileiro. Histórias se repetem na movimentação das bancadas e dos partidos políticos, que agregam ou desagregam documentos, levam adiante ou sepultam projetos.

Duarte (2017, notas de aula⁷¹) explica que a Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas para as políticas educacionais. Resultante de um intenso *lobby* de um grupo enorme, composto pela ANPED, sindicatos, categorias de classe e intelectuais, além de garantir a gratuidade e a existência da escola pública, foi também permitida a privatização da educação com fins lucrativos. O anseio de garantir a gratuidade e a existência da escola pública era muito grande. Até 1988 não era permitido que a educação fosse privada e lucrativa, porém a ideia da “coisa pública” evolui com o desenvolvimento do capitalismo. Na própria Constituição o conceito não era claro e havia disputas a partir de três conceitos: estatal (relativo à estado e à governos; gratuito e extensivo a todos os cidadãos), não estatal privado (porém não lucrativo) e o serviço público (que lucra, mas obedece o estado em suas normas e regulamentações). Estes três setores ficaram consagrados na Constituição de 1988, e assim como os demais, passaram a ficar sujeitos às movimentações das bancadas nas negociações do Congresso Nacional.

⁷¹ Adriana Duarte. Professora da Faculdade de Educação da UFMG. Doutora em Educação pela FAE/UFMG. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Gestão Escolar e Trabalho Docente –GESTRADO/CNPq. Disciplina Ensino Médio: Políticas, Currículos E Juventudes – 2017-2 oferecida pelo Progrma de Pós-Graduação em Educação, FaE/UFMG.

Zibas (2005) e Frigotto (2002) apontam um vai e vem daquilo que julgam avanços e retrocessos na área da educação. Os autores fazem um histórico das reformas do ensino médio dos anos 1990 até o governo petista. Embora muito voltados à análise do ensino médio, o importante é ver como se desenrola o bailado da educação. Em uma breve retrospectiva eles dizem que a educação brasileira nasce no setor católico e privado com os Jesuítas e desde então é marcada por uma dualidade: emancipatória, humanizadora *versus* uma instrumental e simplória. Na época colonial os preceptores ofereciam as primeiras letras e depois do ensino superior era feito fora do país. Esta dualidade é reiterada na república e recebe inclusive uma estrutura orgânica legal: rede secundária e a educação superior para a elite e a primária e profissional para o trabalhador.

Analisando as fases do ensino ante os momentos político-históricos, diversas reformas aconteceram na educação brasileira. A literatura expõe que cada década tem a sua peculiaridade: nos anos 1920 a história da educação foi marcada pelas grandes greves, nos anos 1930 pelo manifesto dos pioneiros da Escola Nova; e em 1937 pelo golpe de Vargas. Na década de 1950, começam a surgir equivalências entre o ensino técnico e secundário (científico). Depois do golpe militar notou-se uma adequação do projeto educacional à tentativa de modernização. Em 1970 o ensino passou a se denominar segundo grau, profissionalizante, universal e compulsório, sem, contudo, haver infraestrutura e logística para isso. Em 1980, deu-se a crise no modelo de produção fordista/taylorista, provocando uma reestruturação capitalista global, trazendo também alterações para a educação (ZIBAS, 2005).

A década de 1990 é marcada pela sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), embalada em movimentos que propalavam a importância da educação básica para o desejado padrão de desenvolvimento dos países periféricos. A educação básica até então, no Brasil, se reduzia à escola fundamental. O ensino médio, como etapa final da educação básica, só veio a se tornar realidade nas décadas seguintes (MEC, *online*⁷²).

A lei sancionada tornou-se o paradigma educacional estruturante da maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional durante a década de 1990. Porém, estudiosos da área tecem críticas em relação ao seu alcance, deixando a entrever ainda um longo caminho de superação da dualidade estrutural do ensino:

⁷² MEC. Conheça a história da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso: abril 2021.

A lei aprovada abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, pois não enfatizou a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo. A nova LDB, embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino (ZIBAS, 2005, p.1071).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma nova reforma do ensino médio. Retomou-se a dualidade entre a formação humanística e conscientizadora versus a profissionalizante instrumental. Volta-se a separar o ensino profissionalizante. Marca-se também a redefinição do papel do estado, agora voltado ao neoliberalismo e globalização (CURY, 2002).

Já nos governos Lula e Dilma nota-se uma recuperação do papel protagonista do Estado Federal com o MEC e a descentralização das políticas públicas com parcerias com entes federativos estaduais, municípios, ONGs, OSCIPS... O ensino médio é novamente integrado à educação técnica profissional, e procedeu-se à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica- FUNDEB e do PDE, Plano de desenvolvimento da Educação. A Pátria Educadora, de Rousseff⁷³, de fato investiu recursos na educação, porém sem conseguir definir o *locus* do ensino, onde este se situa, estabelecer e consolidar seu propósito (SIMÕES, 2011) .

O Brasil viveu um intenso processo de reformas educacionais, expresso em ações e medidas que alteraram a configuração do sistema educacional, bem como o objetivo das políticas públicas. O fato da educação ser extremamente atrelada às políticas é inquestionável, bem como as relações profundas entre capital e educação (Frigotto, Ciavatta, 2011). Os movimentos vão de uma tendência humanística para uma profissionalização e nestas idas e vindas ainda não se conseguiu superar o dilema entre a educação emancipatória e a instrumental. Não se discute que o ensino e os currículos são sempre lugares de disputa. Porém uma das críticas mais consonantes se refere a questão de diferenciar as políticas públicas das políticas de governo. Muda-se o governo, característica salutar da democracia, e prontamente desabam as bases nas quais se assentavam antigas orientações e diretrizes, mesmo as consideradas acertadas. Com isso, perde-se muito tempo, recursos e esforços. O processo envolvido até que uma determinada política consiga se manifestar em sala de aula é moroso e labiríntico. Isto faz com que assentar bases para a atuação das políticas educativas frente ao estado, devesse constar como prioridade e ser digna de respeito e estabilidade. Políticas estas

⁷³ Dilma Rousseff. Pátria Educadora foi o lema da campanha da ex presidente do Brasil.

que idealmente deveriam ser elaboradas com referenciais específicos às peculiaridades do Brasil, dentro da realidade do ensino público.

Independente das movimentações políticas e do mérito conteudista de seus teores, o Brasil conquistou uma série de documentos oficiais que norteiam a educação brasileira, desde a alocação de recursos até o dia a dia das aulas. São estes que se analisa a seguir:

7.2.1 A sopa de letrinhas: Documentos oficiais da educação brasileira

Oriundos das políticas e especialmente suscetível à elas, fazem parte da regulamentação do sistema de educação brasileira várias normativas, dentre as quais pontuam-se os seguintes documentos formais, do mais abrangente ao mais específico:

a) Constituição Federal (CF):

A referida Constituição Federal de 1988, especificamente o Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I (Da Educação), Art. 205 traz que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal instituiu a obrigatoriedade de vaga para todos, e a gratuidade do ensino público para os alunos de 4 a 17 anos, o que, sem dúvidas, representa um avanço. Ao colocar a educação como um bem jurídico, garante-se, ao menos em teoria, que o cidadão será qualificado para o trabalho e para a participação na sociedade.

b) Lei de Diretrizes e Bases (LDB):

A lei de diretrizes e bases da educação (Lei 9.394, de 1996) estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil da educação básica ao ensino superior. De caráter normativo, disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições não só públicas, como privadas. Esta lei prevê que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social e amplia o conceito de educação ao afirmar, no seu artigo 1º, que a “educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

De forma geral, a Lei foi responsável por garantir os direitos educacionais através da ampliação do acesso à educação a todos os brasileiros, conferir autonomia às redes públicas e nortear o trabalho das instituições de ensino e dos professores, na medida em que explicita as atribuições do trabalho docente.

c) Plano Nacional da Educação (PNE, 2014):

O plano nacional de educação (2014) é um conjunto de 20 metas que os órgãos públicos devem cumprir. As informações de seu preâmbulo explicam que este passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, feito garantido pela Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009). A mudança na sua condição faz com que o Plano Nacional de Educação necessite ser tomado como referência no estabelecimento dos planos plurianuais, passando também a ser considerado articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. Em Minas Gerais, o Ministério Público confere os planos plurianuais ou Conferência Nacional de Educação - CONAE.

Das referidas metas fazem parte: universalizar o ensino infantil fundamental e médio, alfabetizar todas as crianças, oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, elevar a taxa de alfabetização da população, oferecer matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, universalizar o ensino para populações com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a política nacional de formação dos profissionais da educação e valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

d) Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

Originadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e complementares à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - as Diretrizes apresentam a estrutura; a Base o

detalhamento de conteúdos e competências - as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) são discutidas, concebidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). São um conjunto de definições sentenciosas sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas nas suas propostas pedagógicas. Buscando promover a equidade de aprendizagem e garantir que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, as diretrizes orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino em competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum.

e) Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) consistem em uma coleção de documentos elaborados pelo Governo Federal, separados por disciplina, que contribuem com a grade curricular de uma instituição educativa ao normatizar alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. Embora não sejam obrigatórios, esses parâmetros abrangem tanto a rede pública, como a rede privada de ensino e tem como meta garantir aos educandos o conhecimento para o exercício da cidadania. Enquanto documento, norteia as atividades realizadas na sala de aula, o cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores para que suas práticas pedagógicas sejam de mais qualidade. Referência para a transformação de objetivos, conteúdos e didática do ensino, os PCN (1997, p.6) têm como objetivos (do ensino fundamental) apoiar as discussões pedagógicas na elaboração de projetos educativos em que os alunos sejam versados em ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural.

f) Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

A Base Nacional Curricular BNCC (2017, p.7), segundo sua apresentação formal é:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Na BNCC, as aprendizagens essenciais são alinhadas à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) e definidas em dez competências gerais, que sustentam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A competência na BNCC é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

São Competências gerais da educação básica:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento

e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Estas competências gerais definidas pela BNCC se desdobram em especificidade, de acordo com a área do conhecimento e etapa da educação básica. O documento esclarece como as aprendizagens se organizam em cada uma dessas etapas com códigos alfanuméricos, criados para identificar tais aprendizagens e facilitar a localização e aplicação.

g) CBC Currículo Básico Comum

O Currículo básico Comum, assim como a BNCC, também estabelece os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, assim como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. A principal diferença em relação à Base é que o CBC retrata uma realidade específica da educação no estado de Minas Gerais, servindo como condição para o sucesso de todo sistema escolar e a instituição de um sistema de alto desempenho; que ofereça serviços educacionais de qualidade e igualdade à população mineira.

As informações da apresentação do documento trazem que:

Para assegurar a implantação bem-sucedida do CBC nas escolas, foi desenvolvido um sistema de apoio ao professor, que inclui cursos de capacitação, que deverão ser intensificados a partir de 2008, e o Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), o qual pode ser acessado a partir do sítio da Secretaria de Educação (<http://www.educacao.mg.gov.br>). No CRV, encontra-se sempre a versão mais atualizada dos CBCs, orientações didáticas, sugestões de planejamento de aulas, roteiros de atividades e fórum de discussões, textos didáticos, experiências simuladas, vídeos educacionais, etc; além de um Banco de Itens. Por meio do CRV, os professores de todas as escolas mineiras têm a possibilidade de ter acesso a recursos didáticos de qualidade para a organização do seu trabalho docente, o que possibilitará reduzir as grandes diferenças que existem entre as várias regiões do Estado. (CBC/MG, online⁷⁴, p.9).

Sendo assim, os professores mineiros podem contar com um sistema de informações oficiais, organizadas e selecionadas para auxiliar o magistério. Posteriormente, o CBC foi reelaborado e substituído pelo o Currículo Referência de Minas Gerais⁷⁵, CRMG, instituído pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (Resolução nº 470, de 27 de junho de

⁷⁴ CBC MG. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc> . Acesso: maio 2018.

⁷⁵ Currículo Referência de Minas Gerais. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso: mar. 2022.

2019)⁷⁶. A apresentação do documento revela que, tal como seu antecessor, o intuito é consolidar um ‘Sistema Integrado de Educação Pública’ - defendendo um sistema de educação único; fundado em princípios como a integralidade do atendimento e na oferta de uma educação pública inclusiva, igualitária e de qualidade.

h) O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Projeto Político Pedagógico é de todos os documentos apresentados, o instrumento de maior especificidade, pois reflete a proposta educacional da instituição de ensino. Também conhecido apenas como projeto pedagógico, é um documento que deve ser produzido por todas as escolas, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Específico de cada escola, é uma importante ferramenta, uma vez que define a identidade da escola, pode se adaptar às necessidades de aprendizagem dos alunos e indicar caminhos para ensinar com qualidade. É inclusive flexível o bastante para garantir formas de incluir propostas diferenciadas, não prescritas formalmente, mas que são consideradas de grande relevância para a realidade da escola e de seus alunos - tal como a proposta da autoinfoeducação, que se explica em *Materialização dos pilares da AIE no dia a dia das aulas*.

Como sintetiza Lopes (2010, *online*), o PPP:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

A autora diz ainda que a junção destas três dimensões fortalece o plano pedagógico como guia que indica a direção a seguir, sem deixar dúvidas sobre essa rota. É um instrumento que unifica a comunidade escolar, na medida em que a coordenação pedagógica consta com a participação dos professores para que os ideais estabelecidos se reflitam nos alunos. Sua indispensabilidade preconizada pela LDB se expressa então, neste fator de união e atendimento das necessidades da escola.

⁷⁶ RESOLUÇÃO N° 470, de 27 de junho de 2019. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%20470%20de%2027.6.2019%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20MG.pdf> Acesso: mar. 2022.

7.2.2 Considerações...

Os documentos formais apresentados são derivações que trazem o objetivo comum de garantir e instrumentalizar a educação brasileira. Esses documentos permitem perceber alguns elementos positivos, tais como: a educação é direito de todos e dever do Estado (CF), que o estado deve direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país (PNE), assegurando a autonomia da escola e da proposta pedagógica (DCN) e estabelecendo princípios norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem ser adaptados às peculiaridades locais (PCN). Esse arcabouço determina, ainda, que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (LDB) e buscar assegurar aos cidadãos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC), tendo as escolas autonomia para desenvolver seus projetos desde que observando as diretrizes gerais (PPP).

Apesar de conter elementos que permitem que a educação atinja patamares de excelência, encontram-se na literatura diversas críticas tanto à forma como estes documentos são elaborados, quanto ao seu conteúdo. As críticas vão desde a composição das equipes que elaboram os materiais, passam pela alegação que estas não compreendem as necessidades de seu público alvo. Nota-se ainda o ponto de vista que a universalização dos conteúdos não é uma boa alternativa (pois ao invés de eliminar a desigualdade acirra-a cada vez mais). Diante da inviabilidade de se debater todas as consternações, esta tese irá destacar alguns aspectos que interessam especificamente ao objetivo do estudo.

Um pouco destes aspectos já foram falados ao relatar as movimentações políticas e seus reflexos na educação: a falta de diferenciação entre políticas públicas e de governo que trazem sérios reflexos sobre a adequação e poder de alcance e efetividade destes documentos. Somando-se a isto, observou-se que algumas escolas e professores ficam muito restritos, quase reféns, das prescrições documentais, que ainda têm um caráter conteudista e normativo, apesar das aberturas previstas nos próprios documentos. Assim sendo, qualquer mudança que se deseje impetrar na escola, sente-se que a alteração tem que partir da esfera governamental, ser explícita e prescrita, faltando assim iniciativas locais para tentar soluções novas. A crítica que se coloca é que, no que tange a estes documentos, tudo parece mudar para ficar exatamente como está e sempre foi. E nesta toada, a escola deixa de se modificar e perde poder de ação.

Tomando-se como exemplo disso, a BNCC: Com um destaque à última reforma da Base, Silva (2018), denuncia que: “por trás de um discurso apresentado como ‘novo’, as propostas da reforma e de sua BNCC compõem um velho discurso e reiteram finalidades

sufocadas pelas disputas em torno dos sentidos e finalidades que envolvem esta etapa da educação básica nos últimos 20 anos”. Este fato é trazido para uma breve reflexão, já que traz a essência deste trabalho: esta tese defende a todo tempo a autonomia e responsabilidade do aluno perante seu aprendizado. E da mesma forma, defende a autonomia e responsabilidade do cidadão comum para encontrar soluções independentes à vontade governamental. Isto pois, a constatação trazida por Silva (2018) e demais autores analisados permite pensar que ensinar mudanças aguardando orientações das políticas públicas na educação é fadar-se ao fracasso e à frustração; muito embora sejam as políticas públicas instituições legitimadoras.

A Base, até a sua terceira versão, tinha até o ensino médio; as três etapas da Educação Básica. Na terceira versão, o ensino médio foi suprimido em revisão decorrente da Lei da Reforma, um documento normativo no qual o conceito de essencial estende-se a tudo e a todos. Um trecho que convence em uma ‘utopia de igualdade’ todos ensinam e aprendem a mesma coisa, em um ‘direito de aprendizagem’ que na prática não funciona. Existe fortemente um discurso de que uma Base Nacional Curricular Comum, que é o que as forças políticas dominantes no país determinam - sob um grande tempo e uma infinidade de recursos - não é a resposta que as pessoas seriamente comprometidas com a educação esperam. Nota-se que as principais críticas à BNCC são debates antigos e permeados de inúmeras disputas. A proposta não é explicar todos, é debater por que no Brasil, no papel, as coisas soam tão bem mas são pervertidas na prática? Desde sempre as forças atuantes manobram as conjunturas históricas e nem sempre com vistas a melhorar a vida da população, como nota-se:

Não precisamos de muito esforço para defender que a “racionalidade política contemporânea que posiciona a educação escolar como objeto de intervenção governamental, equacionada enquanto um investimento econômico” (Heckman, entrevista a Carvalho e Dias, 2017, p.175) não tem dado os resultados esperados. As próprias políticas públicas produzidas nesses termos têm fornecido inúmeras evidências da sua incapacidade de lidar com a educação: **ano após ano, os resultados não se alteram; cada nova reforma se constrói sobre uma avaliação extremamente negativa da reforma anterior.** p.59, Mas já não é isso que os professores e todos nós fazemos, viver a vida como dá? Para que precisamos de uma ação, que se pretende política pública, para fazer exatamente o que já é feito e, pelos diagnósticos oficiais, parece não dar resultado? (LEMOS, MACEDO. Dossiê - Currículo e Avaliação do PISA, 2019, p12)

Cessando esta narrativa que não há como ser encerrada aqui, antecipa-se que para melhorar a educação através da valorização do conhecimento e da competência informacional, a saída pensada foi a sugestão de um currículo enquanto proposta de ação na realidade (explica-se mais à frente). Ainda que os documentos, como a Base, sejam normativos e prescritivos; neles mesmos existem brechas para possibilidade de abertura via projeto político pedagógico.

Porém, para entender o que precisa fazer parte de um currículo, não bastam as perspectivas estruturais e políticas da educação, apresentadas até o momento. Para olhar o que acontece no espaço escolar de maneira satisfatória, aspectos cuja granularidade escapa aos olhares dos documentos formais, a perspectiva da sociologia moderna auxilia que se reconheçam diferentes momentos e perspectivas, haja vista o questionamento apresentado por Soares (2002) sobre se a escola faz ou não diferença na vida do aluno ou se funciona apenas com um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

7.3 Perspectiva sociológica: a Sociologia da Educação

Para entender as desigualdades no espaço escolar de maneira satisfatória, a perspectiva da sociologia moderna obriga a que se reconheçam diferentes momentos e perspectivas; haja vista a menção feita por Soares (2002) ao trazer o questionamento se a escola faz ou não diferença. Como detalha Nogueira (1995), a sociologia, como campo científico, emergiu em meados do século 19 na Europa tentou compreender os fenômenos da vida coletiva a partir de uma nova maneira de encarar a realidade. A partir das obras, sobretudo por Karl Marx (1818-1883), Émile Durkheim (1858-1917) e Max Weber (1864-1920), a sociologia moderna se configurou como um campo de conhecimentos com métodos e objetivos próprios (GIDDENS, 1978).

No aspecto que interessa à presente pesquisa, destaca-se neste campo o trabalho de Durkheim, Weber e Marx: Sinalizando forças para além do indivíduo que afetam o seu comportamento, Durkheim considera que a educação trata de transformar o indivíduo biológico, socialmente indeterminado, no indivíduo socialmente integrado. A cada geração, a sociedade se revela um papel em branco, no qual é preciso criar o homem novamente. A educação perpetua, então, uma homogeneidade, fixando as alianças fundamentais exigidas pela vida coletiva (GIDDENS, 1978).

Weber, por sua vez, determinou a necessidade de compreender o significado que as pessoas atribuem aos seus comportamentos, para então compreender a sociedade. Para isso, construiu um instrumental de análise bastante adequado para duas empreitadas: grandes análises comparativas e a análise do jogo de forças em conjunturas políticas. Para ele, a sociedade não deve ser colocada como uma força exterior e coercitiva que determina o comportamento do indivíduo, mas resultante de uma complexa rede de interações interindividuais. Nesta ótica, a sociedade não é o que pesa sobre os indivíduos, mas aquilo que se veicula entre eles. Partindo do conceito de ‘ação social’ e no postulado de que a sociologia

é uma ciência compreensiva, a realidade se mostra no encontro entre os homens e os valores aos quais eles vinculam e articulam sua subjetividade. Conceitos chave como a intencionalidade e racionalidade humanas vêm atreladas aos outros indivíduos que o cercam e justificam o comportamento dos homens e a administração social (GIDDENS, 1978; COHN, 2005).

Ainda que à primeira vista, estas diferenças possam parecer mutuamente exclusivas e irreconciliáveis, a abordagem "interna" de Weber e a "externa" de Durkheim, devem ser exploradas em um diálogo. O trabalho de Weber evoluiu, na perspectiva moderna da sociologia, para o interacionismo simbólico, enquanto os escritos de Durkheim conduziram ao funcionalismo (GIDDENS, 1978).

O objeto principal da pesquisa de Marx foi a sociedade do seu tempo, que herda do capitalismo a divisão em classes sociais e uma profunda desigualdade. Alinhando duas perspectivas diferentes, de um lado, ele buscou analisar a sociedade com um pensamento analítico, dissecando-a e reconstruindo-a conceitualmente para entendê-la. De outro, com um pensamento normativo, vislumbrou através da luta de classes, como a realidade deveria ser, utopicamente. Embalado pelo materialismo histórico, ele coloca o princípio de que a estrutura da sociedade reflete a organização da produção social dos bens: a classe detentora dos meios de produção e o proletariado detentor apenas de sua força de trabalho, expropriado de seus saberes e das forças de produção (GIDDENS, 1978; COHN, 2005).

7.3.1 Momentos marcantes da sociologia da educação

A sociologia da educação enquanto disciplina, passou por diferentes percursos nos quais os saberes e contribuições de seus expoentes, conseguiram imprimir maior ou menor grau no entendimento que se queria fazer da escola enquanto espaço de desigualdades. Nogueira (1995) explica que: a Primeira fase compreende o período de sua fundação (iniciado com Durkheim, no final do século 19 e início do 20, até o período do entre guerras. A segunda fase: perdura desde o pós-Guerra até os dias atuais; dividindo-se em três momentos característicos.

Nesta primeira fase, dois nomes se destacam: Émile Durkheim na França e Karl Mannheim na Inglaterra. Segundo a análise dos sociólogos revisados por Nogueira (1995), este momento pode ser denominado como “filosófico-sociológico”, por ficar na fronteira entre a filosofia e a sociologia. Dentre as características dos estudos da época estão a ausência de investigação empírica e registros de trabalhos de campo; produções baseadas em textos especulativos e de cunho teórico; o predomínio de uma “sociologia macroscópica”, circunscrita às grandes relações entre a educação e a sociedade e a restrição de status a matéria de ensino,

não possuindo ainda o caráter de disciplina científica. Os atores sociais, neste período, são considerados entidades abstratas, pois os sujeitos não têm um lugar privilegiado no olhar da sociologia educacional. Grande parte das obras deste período são livros didáticos, compêndios e manuais etc (Nogueira, 1995).

A segunda fase (que data do pós segunda guerra mundial aos dias atuais) trouxe como características a institucionalização da disciplina ‘sociologia da educação’ enquanto campo científico e uma ênfase quase total no tema das desigualdades sociais/desigualdades escolares. A segunda fase é dividida em 3 períodos:

O primeiro período da segunda fase vai de 1945-1965, no contexto histórico da explosão demográfica que marca o pós-guerra (período chamado “30 gloriosos”, a política do *welfare state*). Nota-se a prosperidade econômica, a inserção maciça das mulheres no mercado de trabalho e o aumento expressivo do número de crianças matriculadas nas escolas. No âmbito científico, marcado pela institucionalização da disciplina e tem no funcional-estruturalismo sua principal corrente teórica. Como expoente, Nogueira (1995) cita Talcott Parsons.

O Estado passa a financiar equipes de sociólogos para a realização de grandes pesquisas relativas aos sistemas educacionais, tradição esta já existente na Inglaterra desde o final do século XIX. Cresce o entendimento de que a escola é um instrumento de mobilidade social. Grandes amostras de *surveys*, que sobrepujam dados estatísticos sobre os empíricos (que apareciam timidamente) tentavam equacionar as classes sociais, a origem social dos alunos e as oportunidades educacionais. Estes estudos, mais descritivos do que interpretativos, buscavam a democratização do ensino, pois a educação era vista como um meio de igualdade social.

Nogueira e Nogueira (2002, p.16) declaram que este paradigma de inspiração funcionalista, que demonstrava uma visão extremamente otimista à educação, vigorou até meados do século 20. Atribuía-se à escolarização um papel essencial no processo de superação do atraso econômico e da de construção de uma nova sociedade: “justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)” sem o autoritarismo e privilégios das sociedades tradicionais.

Supunha-se que através da escola pública e gratuita seriam resolvidos os problemas do acesso à educação e em decorrência disso, promover-se-ia a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. A escola seria, nesse ponto de vista, uma instituição neutra, difusora de um

conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios puramente racionais.

Em um modo hegemônico de explicação das desigualdades escolares, considerava-se que os indivíduos concorreriam em condições iguais em um dado sistema de ensino; aqueles que se destacassem pelos chamados “dons individuais” avançariam em suas carreiras escolares e, posteriormente, ocupariam as posições superiores na hierarquia social. Nesta ótica, a escola seria uma instituição neutra, capaz de difundir um conhecimento racional, objetivo e selecionar seus alunos com base em critérios racionais. O fracasso ou sucesso escolar, eram considerados quase que unicamente na perspectiva do mérito e da responsabilidade pessoal. Só no momento seguinte é que se faz uma crítica à concepção de neutralidade da instituição escolar, presente na teoria funcionalista (Nogueira, 1995).

O segundo período da segunda fase, vai de 1965 a 1975, em um contexto histórico marcado pelo desencanto que marca o fim dos “anos dourados”. Neste período de crise econômica mundial e efervescência política ressalta-se a crise do petróleo; a reforma estudantil (maio de 1968 na França); o abalo das estruturas francesas (insatisfação por parte do operariado), a rebelião estudantil em Berkeley (EUA); o movimento feminista e sua pauta, a revolta contra a guerra do Vietnã; a luta anti-colonial em diversos países da Europa. Toda esta ebulição estremeceu o pensamento funcionalista enquanto pensamento hegemônico da sociologia. A ascensão do pensamento marxista⁷⁷ evidenciou a luta de classes e trouxe reflexos ao sistema educacional; foi o fim da crença da escola democrática e do entusiasmo com a educação. Nesta fase, marcada por um olhar radical da disciplina, a principal corrente teórica adotada foi a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu (1930-2002), a que se dedica uma seção em sequência. A escola passa a ser entendida como um mecanismo de conservação do *status quo*, portanto como mecanismo de reprodução das estruturas sociais. Para os teóricos deste período, a eficiência da escola é diretamente atrelada à sua capacidade de camuflar os mecanismos de exclusão sob a fachada de uma escola meritocrática (Nogueira, 1995).

O reflexo desta nova abordagem foi esmagador, como ilustra Soares (2001, p.11):

Para Bressoux (op. cit.), o resultado foi então o surgimento de um forte **determinismo sociológico aliado a um pessimismo pedagógico**, na medida

⁷⁷ O objeto principal da pesquisa de Marx foi a sociedade do seu tempo, que herda do capitalismo a divisão em classes sociais e uma profunda desigualdade. Alinhando duas perspectivas diferentes, de um lado, ele buscou analisar a sociedade com um pensamento analítico, dissecando-a e reconstruindo-a conceitualmente para entendê-la. De outro, com um pensamento normativo, vislumbrou através da luta de classes, como a realidade deveria ser, utopicamente. Embalado pelo materialismo histórico, ele coloca o princípio de que a estrutura da sociedade reflete a organização da produção social dos bens: a classe detentora dos meios de produção e o proletariado detentor apenas de sua força de trabalho, expropriado de seus saberes e das forças de produção (GIDDENS, 1978; COHN, 2005).

em que não havia saída para os sócio e economicamente desfavorecidos, sendo que a escola funcionava apenas como um espaço de reprodução das desigualdades sociais.

De fato, a teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu deixou um grande vazio, pois criticou a escola e o currículo de uma forma tão contundente, que fez os educadores perderem o chão. Contudo, é importante ressaltar que, de Durkheim até aqui, a abordagem sociológica ainda permanecia na escala macro, ou seja, as análises se atinham às grandes relações macroestruturais. A necessidade de preencher o hiato deixado pela corrente determinista, imposta na força de sua eloquência, fez com que se procurassem novos ângulos capazes de fazer frente às consternações. Assim, os novos movimentos decidiram “abrir a caixa preta da escola⁷⁸” .

O terceiro período da segunda fase, vai de 1975 até os dias atuais, originado em um momento no qual se observa a crise do marxismo. Não houve modos de se declarar vitoriosa a economia socialista e alegar que o capitalismo representava um modelo de derrota iminente. Neste tom, foram-se escaldando as explicações estritamente econômicas para as desigualdades escolares. O período, conhecido como ‘crise dos paradigmas’ ou ‘explosão do objeto’, desloca o olhar sociológico das macro para as microestruturas. O porquê dá lugar ao como e promove-se o retorno do ator, uma vez que a figura do sujeito e suas interações na dinâmica social tornam-se centrais para as análises sociológicas. A principal crítica que esta corrente teórica faz a anterior é o fato de considerá-la ‘hiper-funcionalista’, oferecendo um foco reducionista de explicações para o fraco desempenho escolar. A ideia de escola, vista como um subsistema ou maquinário que servia funcionalmente a um sistema maior, legitimadora das hierarquias, deixa de ser suficiente. Para os teóricos dessa nova corrente, a realidade deveria ser abordada no entendimento das relações sociais: em termos de resultados de conflitos, de projetos, de debates entre os diferentes grupos sociais e não só em termos de dominação, inculcação, legitimação etc. Nesta ótica, a escola deixa de ser vista passivamente como espaço apenas de reprodução. Passa a ser encarada como lugar também de produção; produção de práticas culturais, de resistência e enfrentamento diante das estruturas sociais. No entendimento de que o que ocorre no interior da sala de aula não é objeto apenas da pedagogia, abre-se espaço para que outras disciplinas passem a estabelecer um diálogo com a educação. Novos objetos, campos de análise

⁷⁸ Jargão comumente encontrado em Soares (2001), Nogueira (1995), Nogueira e Nogueira (2005) e demais autores, por considerar que reflete muito bem o horizonte que se abriu a seguir.

e instrumentais teóricos chegam para encorpar a análise da relação entre educação e sociedade; mesmo compasso por que passou a história da educação.

7.3.2 A teoria da reprodução cultural

Existe uma dificuldade latente em retratar as contribuições de Pierre Bourdieu. Como Nogueira e Nogueira (2002, p.16) enunciam: “a grandiosidade do empreendimento bourdieusiano parece conduzir a posições radicais; a aceitações ou rejeições precipitadas e avaliações apaixonadas que pouco contribuem para uma efetiva compreensão da obra do autor”. De fato, os autores se impressionam com o sucesso alcançado pela sociologia da educação de Bourdieu; que depois de cinco décadas de sua primeira obra dedicada à educação (*A Herança*), continua a inspirar novos trabalhos e certamente constitui um dos paradigmas mais importantes (se não o mais importante) para a interpretação sociológica da educação. Não obstante, estes autores não falham em apontar as fragilidades e limitações desta teoria.

Ainda recorrendo aos mesmos, o contexto embrionário das ideias de Bourdieu se remete a dois movimentos: às divulgações seriadas de grandes pesquisas quantitativas patrocinadas por governos e aos efeitos imprevistos da massificação do ensino. Explica-se: nos anos finais da década de 1950, houve a publicação de grandes estudos (*Aritmética Política inglesa*, *Relatório Coleman – EUA*, *Estudos do INED – França*) avaliativos das escolas e do ensino. Estes, em síntese, revelaram de forma clara, o peso da origem social sobre os destinos escolares.

Simultaneamente a isso, nos anos de 1960, a primeira geração beneficiada pela expansão do sistema educacional no pós-guerra, chegava ao ensino secundário e à universidade. Essa geração, marginalizada das tradicionais elites escolarizadas, começa a sofrer os efeitos da desvalorização dos títulos escolares, indesejado reflexo da massificação do ensino. Assim, começa a crescer a frustração dos estudantes, insatisfeitos com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional (especialmente o francês) e com o baixo retorno social e econômico obtido com os diplomas, apontada como uma ‘crise dos diplomas’. As expectativas de mobilidade social através da escola se veem intensamente ameaçadas (NOGUEIRA, NOGUEIRA, 2005).

O desencanto dessa "geração enganada", nas palavras de Bourdieu, endossou a eclosão do movimento de contestação social em maio de 1968, o que cevou de forma mordaz a crítica ao sistema educacional. Sendo assim, o que Bourdieu passa a propor é uma inversão de perspectiva ao oferecer um novo quadro teórico para a análise da educação.

Talvez a primeira diligência adotada por Bourdieu seja a de romper com a ideologia do dom, com a noção moral de mérito pessoal e com a ideia otimista de que a escola tem a

capacidade de atingir seus alunos da mesma forma e oferecê-los as mesmas oportunidades. Apreendendo a educação enquanto um espaço social, o sociólogo percebe nela, mecanismos de conservação e reprodução de processos de dominação, de acordo com a disposição de que a escola não é neutra. O cenário no qual se proclamava igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social, passa a ser denunciado por ele como um sistema de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, uma vez que declara que as relações hierárquicas estão implantadas em todas as esferas sociais, não sendo diferente na escola.

Convencionalmente, a escola abordaria todos de modo igual: “todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às mesmas formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as mesmas chances” (p.32). Porém, diante das relações hierárquicas, Bourdieu mostra que, na verdade, as chances são desiguais. Ao propor e enfatizar temas como capital econômico, capital social, capital cultural, cultura escolar e *habitus*, equiparando-os à cultura dominante, ele abre caminho para uma análise mais crítica e realista da educação:

Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.

Nesta lógica, uns demonstram condições mais favoráveis do que outros para atenderem às exigências (muitas vezes implícitas) da escola, pois a origem familiar é um fator determinante. Ao ingressar na instituição escolar, os indivíduos com um alto grau de capital cultural, econômico e social, dentre outros, já possuem características que os favorecem a tornarem-se dominantes, e deste modo, possuem maior chance de êxito diante das demandas do processo educativo. Desse modo, a escola não oferece mecanismos de justiça, ou de transformação social, mas reproduz as estruturas de dominação social, sendo inclusive, um dos principais meios de legitimação de um arbitrário cultural dominante.

Particularizando primeiramente a noção de arbitrário cultural, tem-se que: os valores que norteiam cada grupo em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, pois não se fundamentam em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, esses valores (a cultura de cada grupo) são vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Segundo os autores, para Bourdieu, o mesmo acontece com a escola (p.28):

A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

No caso de uma sociedade de classes, a inclinação para legitimar um arbitrário cultural corresponde à força da classe social que o sustenta. E de um modo geral, na leitura de Bourdieu, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Como a escola é reconhecida como instituição legítima; portadora de um discurso não arbitrário e socialmente neutro, esta passa a poder exercer livre de qualquer suspeita ou impedimento, suas funções de reprodução e legitimação do arbitrário cultural. O alcance que a comunicação pedagógica terá nos alunos dependerá do grau em que os estes dominem o código necessário à decifração dessa comunicação. Habilidade em que apenas aqueles que foram, desde a infância, socializados na cultura legítima podem ter. Essas desigualdades se concretizam, paradoxalmente, na igualdade formal estabelecida pela escola perante os alunos, como enunciam Nogueira e Nogueira (2005, p.24).

As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (*dons desiguais*) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, portanto, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais.

Fora isso, esta engrenagem de reprodução escolar, materializada pela legitimação do arbitrário cultural, é dupla. Manifesta-se nos filhos das camadas dominantes, dotados de uma herança cultural privilegiada obtida espontaneamente, insensivelmente não se reconhecem como “herdeiros”. Suas disposições e aptidões culturais e linguísticas os parecem inatas. O outro grupo, por sua vez, também irrefletido da compreensão exata da herança cultural, passa a atribuir suas dificuldades a uma inferioridade que lhes seria pertencente, seja esta intelectual (falta de inteligência) ou moral (fraqueza de vontade) como enunciam Nogueira e Nogueira:

Cobra-se que os alunos tenham um estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”. Essas exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado nesses mesmos valores.

Outro conceito bastante caro à Bourdieu é sua construção de *habitus*. Entende-se por hábito, determinadas inclinações ou tendências de disposições incorporadas, que organizam as formas pelas quais os indivíduos se percebem e reagem ao mundo social. Para ele, o *habitus*, ou capital cultural agregado, é um conjunto de escolhas, ideias, práticas e orientações que unifica ou segrega grupos e pessoas. Tudo aquilo que se fala, tem, ouve e veste representa

práticas caracterizadas e distintivas; são princípios classificatórios, de gostos e estilos altamente valoráveis.

Estudando a posição dos grupos no espaço social e o volume e tipos de capitais (econômico, social, cultural e simbólico) demonstrado por seus integrantes, Bourdieu interpreta inclinações diferentes orientadas à mobilidade e mostra que também nem todos apresentam as mesmas condições. Segundo ele, trata-se basicamente de um ajuste entre investimentos e estratégias objetivas de ação. Aplicações de tempo, incentivo e recursos financeiros na carreira escolar dos filhos, é algo que varia muito entre as classes, conforme estas percebam probabilidades de êxito. O investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho (mais comum às classes mais baixas), mas, também, nos diferentes mercados simbólicos (mais comum às classes mais altas). Quando o retorno do investimento é incerto o risco é muito alto. Esse raciocínio, dirigido à educação, denuncia que a partir dos exemplos de sucesso e fracasso escolar vividos por membros da sua comunidade, o indivíduo inconscientemente traça a estimativa de suas chances, passando a adequar seus investimentos a elas.

Porém, o retorno do investimento escolar é visto em longo prazo. E famílias de condição socioeconômica desfavorável, além do baixo capital cultural, mostram-se menos preparadas para suportar os custos econômicos dessa expectativa. Outras escolhas mais imediatas seriam mais seguras e rentáveis ao passo que esta seria muito desproporcional. Esta explicação do autor permite inferir o motivo da vida escolar dos filhos não ser sistematicamente acompanhada pelos pais e nem de haver cobranças intensiva em relação ao sucesso escolar.

As condutas das classes médias, por conseguinte, são entendidas por Bourdieu como parte de um extenso esforço para criar condições favoráveis à ascensão social. Bourdieu destaca, como componentes desse esforço, o ascetismo, o malthusianismo e a boa vontade cultural. O ascetismo reflete a disposição em renunciar aos prazeres imediatos (compra de bens materiais e lazer) em benefício da boa escolarização dos descendentes. Descendentes estes, que são malthusianamente planejados, citada a estratégia inconsciente de concentração dos investimentos. E por fim, no que pode ser visto com um grande viés de preconceito, a “boa vontade cultural”, que se caracterizaria pelo reconhecimento e valorização da cultura legítima, bem como pelo empenho sistemático em adquirir o capital cultural, seja pela compra de livros, frequência a eventos culturais etc.

Segundo a análise de Nogueira (1998), a maior crueldade de toda esta violência simbólica não é a desvalorização da cultura familiar nem a inculcação de uma nova cultura (até

porque esta aculturação se vê prejudicada pela falta das condições necessárias à sua recepção), mas o reconhecimento de que há uma superioridade, e conseqüentemente, uma inferioridade. Esse reconhecimento implica, não só, na desvalorização de saberes tradicionais em prol dos socialmente legitimados, mas no sentimento de que não há lugar no mundo para todos. E o que o sujeito aprende na escola, segunda sociedade onde é inserido após a família, leva vida a fora, seja internalizado nas percepções de si, seja no engessamento que a baixa escolaridade traz, ainda que se tenha a desvalorização dos diplomas.

7.3.3 Sociologia do sujeito

As argumentações de Bourdieu causaram um grande impacto no cenário da educação. De alto alcance e contundência, fizeram muitos educadores perderem o chão. Sem referenciais para contra-atacar os argumentos que declaravam uma realidade tão assoladora, houve um momento de descrença na educação, já que esta de nada adiantava. Foi o referido momento no qual se instaurou o “determinismo sociológico aliado a um pessimismo pedagógico” referido anteriormente por Soares (2002).

Eventualmente, como natural das ciências, críticas à Bourdieu foram ganhando contornos e nitidez. Marcadas no terceiro momento da segunda fase, seus opositores indicavam alguns pontos como: a total elipse do sujeito, o modo como ele se utiliza do conceito de classe social, o radicalismo na definição integral do conteúdo escolar como um arbitrário cultural dominante, os processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar e a inobservância das diversidades internas do sistema de ensino (diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social). Aspectos estes que foram, em grande medida, negligenciados por Bourdieu. Os anos 1980 caracterizaram-se por uma sociologia dos efeitos traduzidos nos fatores: escola, professor e aluno. Nas análises pós Bourdieu, considera-se a experiência escolar.

Como ensinam Nogueira e Nogueira (2002, p.19): “Bourdieu aponta as insuficiências e os riscos das abordagens que se restringem à experiência imediata do ator individual”. A essas abordagens, qualificadas por ele como subjetivistas, o sociólogo reprocha “seu escopo limitado” (desconsideração das condições objetivas que explicariam o curso da experiência prática subjetiva) e principalmente a “concepção ilusória” que conferem ao mundo social, ao atribuir aos sujeitos demasiada autonomia e consciência na condução de suas ações e interações.

Bourdieu tenta resolver este dilema da oposição entre o objetivismo (peso das estruturas) e o subjetivismo (ampla autonomia do sujeito). Contudo, os autores ressaltam (p.19):

Se por um lado Bourdieu se afasta do subjetivismo, por outro, ele critica, igualmente, as abordagens estruturalistas, definidas por ele como objetivistas, que descreveriam a experiência subjetiva como diretamente subordinada às relações objetivas (normalmente, de natureza linguística ou socioeconômica).

O incômodo de Bourdieu com esta vertente deve-se à falta de uma teoria da ação capaz de explicar os “mecanismos ou processos de mediação envolvidos na passagem da estrutura social para a ação” (p. 20), ou seja: as propriedades estruturantes são reconhecidas, porém os processos de operação da estrutura no interior das práticas sociais permanecem marginalizados.

Ao transpor essa discussão para o campo da sociologia da educação, os autores reconhecem o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais.

A principal crítica dirigida à Bourdieu, sobretudo em relação ao papel da escola na sociedade atual, Nogueira e Nogueira (2002) alegam que, o problema central parece ser o modo como este se apropria do conceito de classe social. Estes autores citam pesquisas que acentuam que a categoria classe social é insuficiente enquanto critério para diferenciar os grupos familiares segundo suas práticas escolares. Ainda a divisão em frações de classe, utilizada largamente pelo sociólogo, seria muito abrangente para apreender determinadas nuances entre as famílias. Uma segunda restrição identificada pelos críticos da teoria bourdieusiana diz respeito aos processos de formação e de transmissão do *habitus* familiar: o *habitus* não se transmitiria osmoticamente. Seria preciso considerar a dinâmica de cada família, suas relações internas afetivas e de interdependência social.

Abordando especificamente a questão da escola – sobretudo nos trabalhos produzidos até os anos 1970 – esta é apresentada como uma instituição totalmente subordinada aos interesses de reprodução e legitimação das classes dominantes. Rebatendo essa perspectiva, diversos autores fazem duas considerações (p.33-34):

O conteúdo escolar não pode ser, inteiramente, definido como um arbitrário cultural dominante. Muitos dos conhecimentos veiculados pela escola seria epistemologicamente válida e merecedora de ser transmitida. O fato de que os grupos socialmente dominantes dominarem os conteúdos valorizados pelo currículo escolar não é suficiente para que se afirme que esses conteúdos foram selecionados por pertencerem a essa classe.

É preciso respeitar a diversidade interna do sistema de ensino, pois as escolas e os próprios professores, dentro delas, não são todos iguais. Há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação etc. Não se pode desprezar o efeito dessas variáveis no desempenho escolar dos alunos.

Nogueira e Nogueira (2002, p.34) encerram:

A partir de Bourdieu, tornou-se impraticável considerar as desigualdades escolares, puramente originadas das diferenças naturais entre os indivíduos. A maior contribuição de sua obra, considerada por seus analíticos, é o fato desta romper com a perversidade do discurso meritocrático e sepultar a noção de dom.

Embora Bourdieu seja uma referência bastante consolidada na área educacional, no cenário educacional ele não foi unânime. Dois grandes opositores a Bourdieu, em prol de uma sociologia do sujeito, são Bernard Charlot (2016) e François Dubet (2011). Este trabalha o conceito de experiência escolar enquanto aquele trabalha a noção da relação do sujeito com o saber. Os conceitos de experiência escolar e da relação do sujeito com o saber, considerado em todas as suas lógicas de ação, são bem densos. Estes autores pegam a experiência social da ação do sujeito e tentam fazer uma sociologia de análise da sociedade sem analisar seus sistemas, com o foco no sujeito. Enquanto Bourdieu foi do geral para entender o particular, a proposta dos autores é ir do particular para entender o geral, como algo mais sistêmico. A subjetividade do ator é colocada, portanto, na ação social.

Dubet (2011) alega que a rigidez dos modelos de concepção de estruturação da família, carreira e emprego não são mais homogêneos, capazes de fundamentar a integração social. Não há mais modelos a serem seguidos, instituições que nos protegem; ponto no qual se afirma que o sujeito não se pode colocar atrás de nada; seja da escola, da criação, dos pais... A motivação é condição fundamental de autenticidade, pois a todo o tempo, tem-se que agir. Arenhart (2014) traça um diálogo entre dois autores (Bourdieu e Dubet) e não vê forma de conciliar o entendimento dos dois. Segundo esta autora, nota-se nos dois, entendimentos distintos sobre a motivação do sujeito, sendo que o sentido da escola, interpretados por eles, se coloca diretamente articulado à forma como estes compreendem as relações entre sistema social e sujeito.

Charlot (2016), por sua vez, se distancia um pouco da sociologia, mas não totalmente. Traz a antropologia e psicologia para avaliar como o sujeito elabora e constrói sua presença no mundo relacionando-a exatamente com o saber. A curiosidade é esta: o lado perverso desta subjetivação é justamente o reforço da meritocracia, tão combatida por Bourdieu. Na medida em que se empodera, também se responsabiliza o sujeito.

Dentro dessa esfera de reflexões pode-se perguntar: se há um reforço da meritocracia, qual forma de meritocracia interessa à formação de uma sociedade mais justa? Em quais bases ela poderia ser estabelecida?

Embora muito tenha mudado desde as pesquisas de Bourdieu nas escolas francesas, ainda seria possível recorrer a Bourdieu e, ao mesmo tempo, manter um diálogo crítico com ele? Há autores que pensam que sim. Souza (2018), por exemplo, vem propor uma estratégia para superar as limitações que os procedimentos conceituais típicos da teoria da modernização impõem – na percepção do autor, ao próprio Bourdieu. O aprisionamento do ser por certos modelos mentais da cultura hegemônica é denunciado por Souza (2018) que critica a existência de uma interpretação dominante sobre o Brasil. Isso, segundo ele, é um dos grandes entraves a serem superados para que a sociedade brasileira supere o *status* de continuidade da sociedade escravocrata de 500 anos atrás: é preciso “explicar o Brasil desde o ano zero. O que foi, como foi, por que somos hoje o que somos e o que isso implica para o nosso futuro”.

7.3.4 Para além da sociologia

Adicionalmente, um tópico que vale a pena ser mencionado, diz respeito ao que a educação se refere como sucesso escolar improvável, ou sucesso escolar das camadas populares. Trata-se do estudo que se faz daqueles indivíduos que iniciam suas trajetórias escolares em meio a todas as adversidades descritas na literatura: baixo capital cultural, dificuldades de sobrevivência, violência simbólica; em suma, um caminho cheio de obstáculos. Frequentemente, descritos como moradores da periferia, alunos de escola pública e filhos de pais analfabetos funcionais, esses sujeitos conseguem prosperar a ponto de adquirir acesso e formação superior. Muitas narrativas científicas investigam e categorizam grupos de pessoas persistentes, que instituem casos de sucesso no ambiente escolar e profissional. A literatura nacional e internacional tem se ocupado em proceder análises de elementos capazes de explicar este fenômeno. Exemplos respectivos têm os trabalhos de Vianna (1998), Silva (1999), Portes (2000), Romanelli e Zago (2000), Barbosa (2004), Pereira (2005), Amorim e Cruz (2000) e Rochex (2000) e Lahire (1997, 2000).

Referência na área, os trabalhos citados trazem em comum os escritos de Bernard Lahire, uma vez que é sobre as razões das improbabilidades que este se debruça. Ao mesmo tempo em que sua contribuição pode ser lida como uma crítica à obra de Bourdieu, também constitui um prolongamento da mesma. Para o autor, não se pode definir as posições escolares dos alunos direta e exclusivamente a partir das condições sociais, econômicas e culturais de suas famílias, muito embora esta seja fundamental na trajetória do sujeito. Como sintetizam Amorim e Cruz (2000, p.82):

Para Lahire (1997), são as características da organização familiar que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas na inexistência - total ou parcial

- de capital cultural. Um fator sozinho não explica o êxito. Há um conjunto de fatores que agem por interdependência. Somente via escola, dificilmente um aluno pobre chegará ao ensino superior, pois ele não possui o capital cultural da classe alta, nem a “boa vontade cultural” da classe média. Necessita de um conjunto de condições de possibilidade para chegar à universidade e se manter nela, tais como: um ambiente familiar organizado e estruturado, participação e apoio familiar, ajuda financeira de parentes e/ou bolsas de estudos, grupo de estudos na escola e/ou na universidade, apoio de terceiros (professores, amigos, e todos aqueles que já o conhecem).

Entende-se haver, portanto, uma vasta gama de fatores que resultam na diversidade dos perfis estudantis. O trabalho ativo e complexo de apropriação do mundo e construção individual pelos sujeitos envolve também os aspectos psicológicos. Demonstrando que existem razões culturais mais amplas para explicar o sucesso e o fracasso escolar Piotto (2008, p.4) explica que dentre esses fatores, destacam-se os aspectos psicológicos; ainda que, nas palavras da autora, Lahire nem sempre nomeie como psíquicas a dimensão de muitas das questões psicológicas por ele discutidas. A importância assumida pelo aspecto psicológico, portanto, parece ser indiscutível.

7.4 Perspectiva pedagógica

Considerando o objetivo primordial da educação, “conseguir que todos os alunos tenham acesso a essa cultura e dela se apropriem” (PERRENOUD, 2000 p. 1), diversas abordagens, linhas ou correntes pedagógicas se destacam no fronte da prática pedagógica, na busca de um ensino significativo. Este autor afirma que “a diferenciação da pedagogia e a individualização das trajetórias de formação estão, ou estarão, no centro das políticas de educação dos países desenvolvidos” (p. 10).

Elegendo o canônico estudo de Mizukami (1986) observa-se que a autora estabelece as diferenciações entre as linhas pedagógicas nas análises: relação Homem e Mundo; relação Sociedade e Cultura; relação Conhecimento e Educação; característica da Escola; relação Ensino-Aprendizagem; relação Professor Aluno; Metodologia e Avaliação. Em uma breve descrição destas abordagens, tem-se que:

A abordagem tradicional, conteudista, ainda que o termo seja ambíguo e assuma múltiplos sentidos, algumas características essenciais são a uniformidade e a grande ênfase na transmissão e na aprendizagem de conteúdos. Prevaecem programas rígidos, prescritivos e processos de avaliação baseados preponderantemente no que o aluno consegue reter na memória. Uma aula nesta perspectiva seria meramente expositiva, em uma relação vertical do

professor com os alunos e o êxito do aprendizado seria conceituado através de uma prova, sem a participação dos alunos e o convite para que os mesmos se manifestassem na atividade.

A **abordagem comportamentalista** se caracteriza pela primazia do empirismo e traz como expoente Burrhus Frederic Skinner. Tem uma estreita relação com a abordagem tradicional e prevê uma educação altamente contingencial, na qual probabilidades, circunstâncias e eventualidades tentam ser mapeadas para possibilitar a transmissão da cultura. Nesta perspectiva, o homem é fruto do meio e, tal como este, passível de ser alterado. O conhecimento incide na ordenação das experiências e dos eventos do universo em códigos simbólicos. A abordagem prevê a obtenção de conhecimentos específicos, voltados para um ‘aprender a fazer’ e fortemente baseada nas relações estímulo-resposta e recompensa. O princípio geral da abordagem comportamentalista é de que o homem sempre reage de acordo com o estímulo que lhe é dado, em uma sequência: Comportamento: Resposta do organismo a um estímulo externo (meio ambiente) > Estímulo: Toda a alteração do ambiente captada pelos órgãos receptores (dos sentidos) > Resposta: Alterações que ocorrem no organismo em função de estímulos externos.

Na sala de aula, o professor deve saber qual o estímulo certo para conseguir os resultados desejados de seus educandos. Exemplos de aulas nesta perspectiva contemplam a incitação de situações pelo professor, como um convite para que um aluno se manifeste livremente ou vá à lousa apresentar seu raciocínio à classe, sendo que o professor não pode prever exatamente qual será a reação dos alunos. São aulas planejadas, mas com eventuais aberturas: os objetivos iniciais não são estritamente definidos, as aulas não são conduzidas exatamente tal como esquematizada, mas trabalha-se com comportamentos pré-concebidos.

A **abordagem cognitivista** tem Jean Piaget e Jerome Bruner como ícones. Concentra-se nas formas pelas quais o sujeito lida com os estímulos do ambiente, processa os dados, sente e resolve os problemas. Como características gerais tem a investigação dos “processos centrais” do indivíduo, a capacidade deste de integração e processamento de informações e estabelecer reestruturações sucessivas na operacionalidade e organização do mundo. Segundo Piaget, aprender envolve a organização de *esquemas mentais*, de acordo com o *estágio de desenvolvimento cognitivo* de cada criança. O aprendizado não é linear, mas espiralizado, através de significações (assimilações e acomodações), a partir dos desequilíbrios (desafios) criados a partir de uma nova situação. Embora a ênfase maior esteja na capacidade que o aluno tem de integrar informações e estruturá-las, existe um caráter interacionista, uma vez que conjuga processos internos e externos.

A *abordagem construtivista*, eleita por esta tese, teve início com os estudos do suíço Jean Piaget, que adotou conhecimentos da psicologia, mesclando-os aos conhecimentos biológicos no estudo do sujeito. Contrastando com a principal teoria da aprendizagem, o behaviorismo, originada a partir dos estudos Watson e Skinner, entre outros, leva o estudante a construir seu aprendizado de forma ativa e propõe que os alunos tracem estratégias próprias e tentem solucionar uma questão formulada. Como nota-se em Mizukami (1986, p.76): “o ensino que seja compatível com a teoria piagetiana tem de ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não em aprendizagens de fórmulas nomenclaturas definições e etc.”. O ensino construtivista reúne múltiplos elementos na construção da aprendizagem, sem desconsiderar a individualidade do ser humano e sua bagagem cultural, que vem da família e do meio social. Todos estes aspectos precisam ser considerados na elaboração da metodologia construtivista, permitindo que seu maior objetivo – “a distinção do sujeito como ser ativo no processo de assimilação e construção de conhecimento” (NOGUEIRA, 2016, p. 5) - seja alcançado e possível.

Segundo Mizukami (1986), na *abordagem sócio cultural*, inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire e Vygotsky, a educação assume um caráter amplo e não fica restrita a situações formais de ensino-aprendizagem. Nesta linha de ensino, o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação de um sujeito – participante ativo e historicamente situado – com o seu ambiente sociocultural. O sujeito deixa apenas de receber informação e passa a interagir nas relações de aprendizagem. Trabalha-se ainda, nesta abordagem, a criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas dos elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que, discutidas, abrem perspectivas para a análise de problemas locais, regionais e nacionais.

O “método Paulo Freire” está estruturado em três etapas:

- 1) Etapa de Investigação: aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia.
- 2) Etapa de Tematização: aqui eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido.
- 3) Etapa de Problematização: aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido.

Uma aula típica desta corrente pedagógica se mostraria muito próxima da realidade dos alunos, realidade esta que está sempre em um contexto. Um exemplo visto em sala é eleger uma reportagem sobre um problema comum, que ocorre próximo à realidade dos alunos e depois perguntar sobre o que fala a reportagem, simular uma hipótese que poderia trazer soluções pontuais aos alunos e sobre isto desdobrar o raciocínio fazendo-o parte do cotidiano dos mesmos.

A *abordagem humanista*⁷⁹ considera a pessoa em um contínuo processo de descoberta de seu próprio ser. O foco é a autodescoberta, o autoconhecimento e um aprender ‘a ser no mundo’ em uma totalidade de integração, independência e autonomia. Sendo assim, com o núcleo da educação centrado na própria pessoa, a responsabilidade, os métodos e tempos da educação recaem fundamentalmente no próprio estudante. Os conteúdos externos assumem importância de acordo com o que é relevante para o sujeito e cada um tem seu arcabouço. Ainda que uma determinada aula seja oferecida para vários estudantes, nesta perspectiva, o envolvimento dos alunos na atividade pode acontecer em tempo e espaço diferentes. O escopo e fins do exercício são enfatizar a auto realização e o vir-a-ser ininterrupto característico da vida humana.

Segundo Candau (2012) é cada vez mais expressiva a constatação de que a dimensão cultural constitui fundamentalmente um elemento formador dos novos tempos. E, além disso, a cultura é um dos elementos mais dinâmicos das transformações históricas do novo milênio. Sendo assim, a *abordagem intercultural* da educação afirma a importância da mesma como um direito humano, que não pode ser reduzido a um produto que se negocia na lógica de um mercado universalizado e massificado (p.67). É uma linha que faz uma crítica ao caráter monocultural da escola e estimula a criação de práticas educativas onde a diferença e o multiculturalismo se façam mais presentes e categóricos, ou seja, que as diferentes culturas possam ser contempladas nas relações de ensino e aprendizagem e desconstruir práticas generalizantes. Uma aula típica desta linha contempla as características e peculiaridades do alunado.

Ao versar sobre as abordagens pedagógicas, Mizukami explica que cabem à explicação do fenômeno educacional e ao sucesso didático, muitas possibilidades de articulação das diversas abordagens propostas. Esta divisão é proposta, uma vez que, certas linhas teóricas são mais explicativas sobre alguns aspectos em relação a outros, mas nenhuma é superior ou

⁷⁹ As linhas pedagógicas Waldorf e Montessoriana fletam com a abordagem humanista e podem ser consideradas integrantes desta corrente, embora tenham peculiaridades próprias, que a gosto de alguns autores, configuram abordagens independentes.

concorrente a outra. A palavra de ordem é adequação, sendo que a autora comenta ainda que as disciplinas pedagógicas que analisam as abordagens do processo ensino-aprendizagem, não têm razão de ser se desvinculadas da prática pedagógica, ênfase das abordagens e dos cursos de formação de professores.

Mizukami acredita em criar teorias através da prática; aproximar cada vez mais as opções teóricas existentes da prática e a partir desta, discutir e criticar as opções teóricas. A tese que se desempenha aqui tem laços muito fortes com o construtivismo, na medida em que almeja a autonomia do estudante e o fortalecimento de sua competência informacional, ou seja, um aprendizado de longa vida, extramuros da escola.

7.5 Síntese: relevância destes conhecimentos para a Ciência da Informação

Oferecendo um breve fechamento sobre o que foi exposto sobre a escola, pensa-se nas razões de ser da mesma, pois falar da escola é falar de práticas e teorias que atravessam os tempos. A forma escolar que legitimou o *locus* escolar e dividiu a escola em horários, conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais e avaliações é um alicerce sem o qual a sociedade parece não se sustentar. Apesar de existir um descontentamento com sua configuração sócio histórica rígida ante a liquidez pós-moderna, a forma escolar é necessária, visto que ainda é insubstituível. Como Sibilia (2012) equilibradamente enuncia, é preciso harmonizar momentos de redes e paredes.

Já analisando a cultura escolar, no que tange às práticas e maneiras de transposição de conteúdos, comportamentos e normas sociais; a contribuição dos autores permite afirmar que a “crise da escola” é parte de sua instituição e que esta cultura, enquanto rede de significados compartilhados pelos atores sociais que interagem na construção do cotidiano da escola, é passível de sofrer mudanças.

Considera-se que todos estes autores que fazem parte dos discursos educativos estão corretos em suas assertivas. Nos ditames e linhagens de cada vertente analisada, cada qual a sua maneira, busca compreender a sociedade, os desafios da educação e colocar soluções. Se fosse possível mensurar a compensação das contribuições destes autores como um pêndulo, este:

- o Penderia para Bourdieu ao se considerar que os alunos só têm à escola e estão desprovidos de vantagens, mas voltaria aos seus opositores que empoderam o sujeito

através da sociologia do sujeito. Neste lado, a subjetividade do ator é colocada, portanto, na ação social; o mérito acadêmico volta a ganhar destaque e, portanto, não pode ser desprezado ao se pensar a educação. Faz-se pensar em elevar o capital cultural dos educandos através da escola, discutindo abertamente a questão e igualmente, investir em uma meritocracia paramentada (aquela que oferece ao sujeito ferramentas físicas ou intelectuais para realizar tarefas e um apoio reparativo e compensatório das dificuldades psicopedagógicas, sociais e econômicas prévias) não aquela que abandona o sujeito à própria sorte.

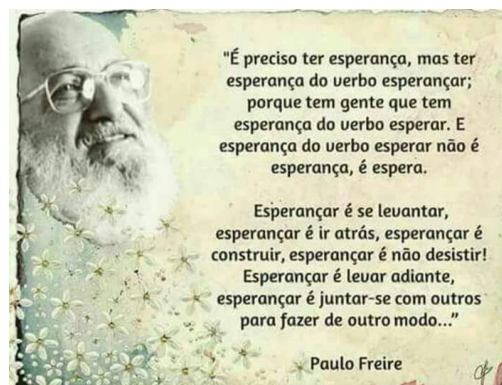
- o Penderia a Paulo Freire como uma perspectiva pedagógica desejada enquanto ideal de transposição de conhecimento, mas voltaria a Saviani, enquanto perspectiva pedagógica concreta - uma vez que na disputa por espaço no mercado de trabalho e educação formais, o conhecimento objetivo e universal ainda vigora expressivamente.
- o Se equilibraria em Weber e Durkheim diante da tenuidade das fronteiras entre o indivíduo e o seu meio e se estagnaria em Marx, por uma característica da pós modernidade de não conceber mais os meios de produção restritos às classes dominantes - estas hoje estão ao alcance de qualquer um que mostre habilidades para trafegar em espaços ortodoxos (habilidades estas oferecidas pela escola), haja vista os influenciadores digitais, “Tiktokers” e demais empreendedores de sucesso da internet. Ainda que que a amostra dos Tiktokers e influenciadores bem-sucedidos seja incipiente em relação à quantidade de pessoas que se aventuram nessa empreitada e não obtém sucesso, não se denega que houve uma ampliação do acesso aos ‘meios de produção’.

Isto posto, o que se deseja ressaltar aqui é a consideração de que a alternativa mais inteligente para fazer frente a problemas complexos, advém de um olhar holístico e da busca por equilíbrio. No caso, a educação de uma juventude brasileira em situação de vulnerabilidade social demanda uma análise complexa que envolve igualmente o *background* do sujeito, o seu meio e o protagonismo individual. Não cabe decidir qual teoria é a melhor ou mais acertada, mas considerar sua adequação e trabalhar com a contribuição das mesmas para criar soluções.

Considera-se, ainda, indispensável ao bibliotecário o conhecimento destas teorias da educação. São elas as reveladoras das minudências da escola uma vez que a educação se dá no contexto da sociedade e é marcada por uma relação entre ser humano, sociedade e ciência, na qual muitas nuances (como esferas pessoais, forças políticas, discursos científicos e correntes ideológicas, dentre muitas outras) confluem fortemente na composição de um cenário

complexo. E a partir do conhecimento trabalhado na área da educação consegue-se interpretar o que se observa na realidade escolar, realizar diagnósticos e parâmentar estratégias de ação.

8. A AUTOINFOEDUCAÇÃO



Como exposto na introdução, dentre todos os elementos que contribuem diretamente para as dificuldades das escolas públicas brasileiras – rol que foi elencado por Soares (2002) em *Elementos de uma escola eficaz* – esta tese segue abordando especificamente a baixa adesão dos estudantes aos percursos informacionais e o distanciamento dos mesmos da escola. Assim sendo, adota a direção de análises que sugerem que o principal desafio que compromete o aprendizado é o distanciamento dos jovens em relação ao papel que a escola assume em suas vidas profissionais; em partes devido ao seu caráter nomotético, analógico e engessado, em partes por não a visualizarem enquanto *locus* de crescimento diante das questões de mentalidade que tornam a escola e o aprendizado sem sentido (BARBOZA, CARDOSO, 2006; BINI, PABIS, 2008; BORUCHOVITCH *et al*, 2013; PEZZINI, SZYMANSKI, *online*).

Estes autores descrevem um triste encadeamento: alunos indiferentes diante da escola e da ação dos professores, que se frustram por não conseguirem atingir seu alunado e se sentem pouco apreciados. Na perspectiva dos autores, está havendo um descompasso entre os repertórios juvenil e escolar que alimenta esse ciclo, o qual se descreveu no item 7.1.1 desta tese.

Como colocado, a literatura analisada reforçou a estimativa de que este distanciamento entre o aluno e a escola decorre do caráter analógico desta, mas também de uma grande descrença afetiva dos alunos em si e na instituição enquanto lugar passível de obter transformação social - ainda que esta seja popularmente exaltada no discurso dos alunos que a admitem como única chance “de ser alguém na vida”.

Uma das razões mais citadas para explicar a contradição entre a escola e seu público é justamente a incorporação da tecnologia – expressa aqui no confronto entre as Lógicas de Rede e a Adolescente. Viu-se, em A Exclusão Digital (item 4.5), que a tecnologia está posta. A

Internet chega aos lares dos brasileiros, os smartphones se popularizaram, e através de dados obtidos nas citadas pesquisas [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do IBGE (2019); CETIC], constatou-se que muitos dos alunos em questão, usufruem de dispositivos tecnológicos. Por que o distanciamento da escola se mantém e a caminhada rumo ao conhecimento (através da busca e uso da informação escolar) continua apagada?

Contradições à parte, no dia a dia escolar são identificadas diversas barreiras levantadas pelos alunos (e também pelos professores) ancoradas em aspectos como hedonismo, niilismo, antipatia, conformismo e fatalismo que culminam em uma grande inação que atinge a comunidade escolar e que, se não confrontada, automaticamente dificulta qualquer proposta de trabalho e de transformação. É buscando os fatores capazes de dirimir a busca por informação, que esta tese se volta às mentalidades, buscando contornar as barreiras levantadas nesta realidade descrita.

Sob o perfil dos adolescentes disposto nesta tese e considerando: o impacto da presença das TIC's na sociedade; a ausência de uma estrutura, tanto física quanto de preparação dos docentes das escolas públicas no tocante ao uso das tecnologias digitais enquanto ferramenta pedagógica; as características de uma juventude altamente conectada e o papel estratégico do bibliotecário como mediador entre a informação e o alunado, a essência que unifica e orienta todo este trabalho transita na implementação de uma proposta aqui denominada autoinfoeducação (AIE).

Pode-se dizer que esse termo se trata de um neologismo, ainda que as ideias que o sustentam não sejam inéditas. Explica-se: o conceito de autoinfoeducação proposto apoia-se nas ideias de autores que consideram uma mudança da abordagem educativa e proclamam, quase em uníssono, uma linhagem de aprendizado que reúne quatro características: é autônomo, personalizado, colaborativo e midiaticizado⁸⁰.

Na autoinfoeducação considera-se interessante atuar em duas frentes: fazer o uso das mídias que os alunos têm em mãos e, em segundo, instigar no sujeito um tipo de mentalidade orientada ao desenvolvimento de competências, que uma vez incentivadas podem representar novas oportunidades para o aluno aprender, colaborar e partilhar os seus próprios meios de

⁸⁰Combinar os aprendizados *online* e *offline*, unindo aos benefícios dos métodos tradicionais de ensino a utilização de ferramentas tecnológicas educacionais. No ensino tradicional, valoriza-se a interação presencial entre professor, aluno e colegas. Já os recursos digitais – como games, vídeo-aulas e outras ferramentas – quando reunidos podem configurar plataformas de ensino adaptativo.

aprendizagem e comunicação. A primeira não vigora sem a segunda, como explicou Twenge (2019).

A necessidade dessa “nova mentalidade” considera, principalmente, dois pontos fundamentais destacados por Castro e Abramovay (2002, p.154) no tocante aos alunos de escolas públicas de ensino fundamental e médio. Os autores estimam que boa parte destes jovens, considerados nativos digitais, vive atualmente em condições precárias sem conseguir visualizar perspectivas de transformação. Sentindo-se desmotivados, fadados ao fracasso e sem a crença de que a mobilidade social através da educação é possível, faltam a eles fé e esperança em um futuro melhor. Demais autores (SOARES, 2001; CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, TIGRE, 2013) também mencionam que a realidade de muitas escolas públicas se mostra um ambiente desmotivador, no qual muitos professores estão esgotados, sobrecarregados e, por si só, não conseguem implantar todas as mudanças que um processo de aprendizagem eficaz demanda. Tampouco o Estado parece capaz de responder a todos os requisitos da educação contemporânea, pois como exposto na *Perspectiva Política* da Educação, longas discussões são materializadas através de documentos, que pouco refletem ou alcançam a essência da escola. Esse cenário favorece muitos destes jovens a assumirem um comportamento passivo ante o próprio aprendizado por considerarem contar, quase que exclusivamente, com um sistema de educação pública extenuado, sem o outro hemisfério fundamental representado pela família.

A outra frente de atuação na perspectiva da autoinfoeducação, relacionada a fazer o uso das mídias que os alunos têm em mãos, apoia-se no fato de que, apesar da carência tecnológica existente nas instituições de ensino públicas de nível básico, há uma tendência a que grande parte dos jovens de baixa renda não está excluída digitalmente (TONDO, 2015): não só o acesso à Internet está se tornando gradualmente mais facilitado, mas a conectividade é altamente valorizada e alcançada por eles, a depender da disponibilidade de conexão, através de dispositivos próprios e artificios que nada tem a ver com a sua aquisição via escola ou governo, a que se soma o anseio de eliminar as barreiras descritas, fomentando uma cultura de valorização do conhecimento.

Desta forma, a autoinfoeducação reforça a existência do potencial educativo presente na web (como Plataformas, Ferramentas, Ambientes Virtuais de Aprendizagens como Rede Futura, Acessa [SP], canais múltiplos no Youtube,) cujas grandes potencialidades demandam ser aliadas a uma mentalidade que torne propícias as capacidades de autoaprendizagem - estas relatadas como realidade conforme mencionam Nyhan (1996, p. 48), Faria, Rurato e Santos (2000) e demais autores que se observam em *Novas Tendências Educativas*. A diferença está

em promover um ambiente propício ao aprendizado através de novas relações na adoção das TIC's e do desenvolvimento e consolidação de uma cultura de valorização do conhecimento.

8.1 Então, o que é a Autoinfoeducação?

A autoinfoeducação não propaga exatamente o autodidatismo (embora o considere o estágio mais avançado da proposta). Preconiza basicamente que, em primeiro lugar, o sujeito seja mais ativo e se responsabilize pelo próprio conhecimento. Entende-se que esta postura inicial envolve a mentalidade que subjaz a noção “educação”, parte da mediação da informação pelo bibliotecário e se reflete nos alunos e professores. Considerando que os bibliotecários em suas bibliotecas, não detêm mais a custódia da informação, e que os professores em sala de aula, igualmente não são mais os únicos depositários do conhecimento, esta abordagem autoinfoeducativa, preconiza a possibilidade que a educação seja abordada em uma perspectiva construtivista, na qual os bibliotecários atuem instigando os alunos e professores a utilizarem as mídias que têm em mãos para buscar informação de qualidade e, respectivamente, complementar o aprendizado escolar, geral e o magistério. Essa prerrogativa é plausível visto que a formação do bibliotecário, e sua razão de ser nas escolas, o colocam como o articulador capaz de inserir no processo de ensino-aprendizagem novas perspectivas informacionais mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

A autoinfoeducação compreende uma linha que faz um contraponto à denominada educação bancária mencionada por Paulo Freire, na qual a informação é ‘depositada’ no aluno; como explicam Brighente e Mesquidan (2016, p.158):

Na realidade, o que Freire denominou “educação bancária”, atualizando a expressão e lhe dando uma conotação moderna é (...): quando nos preocupamos em encher a cabeça dos educandos com conhecimentos, sem levar em conta que eles precisam é de um “alimento” que vivifique as suas faculdades e os encoraje a seguir na direção da pesquisa da “verdade”, estamos apenas enchendo a jarra.

Da mesma forma concordam Pezzini e Szymanski (*online*) ao declararem que:

Os alunos precisam ser provocados, para que sintam a necessidade de aprender, e não os professores “despejarem” sobre suas cabeças noções que, aparentemente, não lhes dizem respeito.

Maieski, Oliveira e Bzuneck (2013, p. 53) atestam que “a qualidade da educação está diretamente ligada à qualidade dos profissionais que nela atuam”. Declaram ainda que o professor possui um papel decisivo na aprendizagem, uma vez que “a ele cabe despertar a criatividade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da *educação permanente*” (p. 90, grifo do

autor). As mencionadas ações de despertar a criatividade, o espírito investigativo e desenvolver a autonomia pressupõem sujeitos ativos diante do próprio conhecimento. Envolve, dentre outros, disciplina, seleção de fontes e o desenvolvimento de uma habilidade cronológica e metodológica de trabalho. Reflete o “aprender a aprender”, que traduz em seu preceito, a legítima essência da competência informacional. Esse papel, atribuído pelas autoras, à função do professor, é também assumido pelo bibliotecário no contexto escolar.

Em síntese, a autoinfoeducação pressupõe um sujeito ativo, interessado e responsável pela própria aprendizagem e conhecimento. É então definida, enquanto uma faceta da competência informacional que busca instituir uma cultura de valorização do conhecimento, ou seja, uma mentalidade de crescimento e de aprendizagem, suportada e mediada pelas tecnologias da Informação e do conhecimento TIC's. Em uma perspectiva ampla, a construção da autoinfoeducação envolve espaço para que os profissionais possam atuar nas escolas, a colaboração entre professores e bibliotecários, o papel da mediação e um aditamento dos teores de comportamento e competência informacionais, estratégias de ação consonantes às peculiaridades e necessidades de um alunado partícipe da complexa sociedade contemporânea.

Sendo assim, define-se que a autoinfoeducação é uma faceta da competência informacional, cujos teores tradicionais centrados na necessidade-busca-uso da informação, acrescenta-se a etapa anterior da sensibilização. Concebida para envolver a totalidade da escola, procura estabelecer um ciclo entre bibliotecários > professores > alunos no sentido de construir a referida comunidade investigativa e colaborativa. Representa uma mentalidade de crescimento a ser instituída na escola através da mediação do bibliotecário, na qual estes atuam instigando os alunos e professores a utilizarem as mídias que têm em mãos para buscar informação de qualidade e respectivamente complementar o aprendizado escolar, geral e o magistério. A educação é abordada em uma perspectiva construtivista, que faz com que o sujeito se veja mais ativo e se responsabilize pelo próprio conhecimento.

8.2 Origens e Inspirações

No cenário escolar, no aspecto que envolve a tríade informação-educação-sujeito, vários são os aspectos a serem abordados para que se compreenda como a proposta da Autoinfoeducação pode se consolidar. Neste capítulo pretende-se apresentar alguns elementos que compõem esse cenário com destaque para a) compreender como se dá a relação do sujeito com a informação nesse contexto, o que implica conhecer, não só aspectos ligados ao comportamento informacional, mas também o desenvolvimento de competências em

informação e como a mediação faz o entretido dessas vertentes; b) o agente que trabalha com a oferta de conteúdo informacional de modo a subsidiar as ações de ensino-aprendizagem.

8.2.1 Comportamento informacional - Definições

Assume-se aqui o conceito “comportamento informacional” como uma designação para *toda linha de ação humana relacionada às fontes e canais de informação, incluindo a busca ativa e passiva de informação e o uso da mesma*, como define Wilson (2000). Como Gasque e Costa (2010) colocam, esta temática é vista na literatura científica desde meados de 1940, sendo, portanto, considerado um assunto de pesquisa consagrado na área da Biblioteconomia e Ciência da Informação.

Narra-se aqui o constrangimento em retratar a vastidão dos teores do comportamento informacional, uma vez que, desde as primeiras pesquisas na área, até os dias atuais, há mais de seis décadas de publicação; em línguas, momentos e perspectivas diferentes (SANTOS, MARTINS, 2016). De fato, a própria história da ciência da informação se confunde com a história dos estudos de usuários e de comportamento e competência informacionais. Não obstante, Gasque e Costa (2010) sugerem a existência de um consenso geral, no qual o comportamento informacional surge das limitações dos Estudos de Usuários, campo com correntes teóricas e metodológicas bastante nítidas; tradicionalmente colonizado na Ciência da Informação e classicamente orientado na dicotomia sistemas de informação/usuários da informação. A fim de clarificação, tem-se que os estudos de usuários são: “o conjunto de estudos que trata de analisar, qualitativa e quantitativamente, os *hábitos de informação dos usuários*, através da aplicação de diferentes métodos” (CASADO, 1994, p.31, grifo nosso).

Segundo Figueiredo (1994, p.7), estudos de usuários são investigações destinadas a saber o que os indivíduos precisam em matéria de informação. Baptista e Cunha (2007) atestam que desde as últimas cinco décadas a temática tem sido amplamente analisada nas mais variadas perspectivas, todavia com a constante de “coletar dados para criar ou avaliar produtos e serviços de informação bem como entender melhor o fluxo da transferência da informação (CUNHA, 2007, p.168)”. Assim como Cunha, Amaral e Dantas (2015) adota-se o conceito de estudo de usuários como:

Um campo interdisciplinar do conhecimento que, no âmbito da Biblioteconomia e da Ciência da Informação, a partir da aplicação de diferentes métodos e técnicas de pesquisa, possibilita a análise dos fenômenos sociais e humanos relacionados com os diferentes aspectos e características da relação do usuário com a informação em suas ações, comportamentos e práticas informativas. Nesta definição, está implícita a aceitação da expressão

estudos de usuários da informação englobando todos os tipos de estudos de necessidades, desejos, demandas, expectativas, atitudes, comportamentos e demais práticas no uso da informação pelo usuário (CUNHA, AMARAL, DANTAS, 2015, p.36).

Viu-se que buscar uma determinação única para definir o comportamento informacional é uma tarefa inviável. Além da clássica definição de Wilson (2000) exposta no preâmbulo desta seção, em outro artigo publicado no mesmo ano, Wilson propõe quatro definições relacionadas ao comportamento informacional, como explicam Gasque e Costa (2020, p.22):

comportamento informacional: a totalidade do comportamento humano em relação ao uso de fontes e canais de informação, incluindo a busca da informação passiva ou ativa; **comportamento de busca da informação:** a atividade ou ação de buscar informação em consequência da necessidade de atingir um objetivo; **comportamento de pesquisa de informação:** o nível micro do comportamento, em que o indivíduo interage com sistemas de informação de todos os tipos; **comportamento do uso da informação:** constitui o conjunto dos atos físicos e mentais e envolve a incorporação da nova informação aos conhecimentos prévios do indivíduo.

Para Krikelas (1983, p. 6-7) o comportamento da informação está bastante relacionado à busca e pode ser definido como:

[...] qualquer atividade de um indivíduo que se compromete a identificar uma mensagem que satisfaça a uma necessidade percebida. Em outras palavras, a busca de informação tem início quando alguém percebe que o seu atual estado de conhecimento é menor do que o necessário para lidar com algum assunto [ou problema].

Crespo (2005, p. 31), também entende que o comportamento vinculado a uma atividade complexa de busca e uso da informação, o qual:

[...] envolve vários aspectos, podendo ser analisada sob muitas formas, as quais podem apresentar alterações devido a fatores, como o direcionamento que cada área do conhecimento dá para suas pesquisas, a atividade que a pessoa exerce, em que etapa da vida profissional se encontra, entre outros. Esses fatores podem fazer com que o indivíduo utilize fontes de informação específicas e adote etapas e procedimentos diferenciados de outros indivíduos.

Por fim, Pettigrew, Fidel e Bruce (2001) entendem o comportamento informacional abrangendo as necessidades de informação dos sujeitos: como buscam, usam e comunicam a informação em diferentes contextos, ponto em que Martínez-Silveira e Oddone (2007, *abstract*) ligeiramente discordam:

A necessidade informacional pode ser entendida como uma experiência subjetiva que ocorre na mente de cada indivíduo em determinada circunstância ou como condição objetiva observável quando uma informação específica contribui para atender ao motivo que a gerou. Comportamento informacional, em contrapartida, está relacionado à busca, ao uso e ao manejo de informações e fontes para satisfazer aquelas necessidades.[...] A busca informacional como principal manifestação do comportamento perante a necessidade.

Como se observa, é grande a vinculação do comportamento informacional do sujeito com os chamados processos essenciais ou ciclos da informação: a clássica pirâmide: necessidade, busca e uso (e demais processos que se colocam de forma interveniente, como à busca a avaliação e ao uso, o acesso). Existe, porém, uma vertente mais contemporânea que prevê outra associação ao mote comportamento informacional: a educação de usuários, estudos de comportamento e competência informacionais; igualmente vista com frequência na literatura científica da área. Enquanto algumas correntes identificam a relação do comportamento informacional ligado à construção de competências informacionais pelo sujeito (LACERDA; DA SILVA LLARENA, 2018) outras colocam a competência informacional como diretora de padrões e indicadores que norteiam o processo de busca por informação, sendo este comportamento de busca, definido como comportamento informacional (OTTONICAR; NASCIMENTO, BASSETO, 2018). Para estes últimos, para ser competente em informação é necessário apresentar o comportamento informacional orientado à busca de informação.

Martins (2016) também parece enxergar esta associação entre os estudos de comportamento, competência e os estudos de educação de usuários da informação. Segundo ela, a sociedade contemporânea vive submersa na informação, em ambientes nos quais a velocidade da renovação da informação e do conhecimento acontecem em uma velocidade excepcional. Neste cenário, então argumentado em *Lógica de Redes*, ela reforça que a necessidade de adaptação e requalificação é constante e desafiadora: “o que estamos aprendendo e discutindo nesse momento se torna obsoleto em uma velocidade extraordinária, o que exige de nós uma reciclagem constante” (MARTINS, 2016, p.3).

Esta autora declara então, que os estudos de comportamento e competência informacionais, são aqueles incisivamente capazes de desvelar quais são as necessidades informacionais e como supri-las, dentro desse contexto da Sociedade da Informação (MARTINS, 2016). A partir de uma pesquisa desempenhada, ela identifica uma postura de alguns autores da área aos quais faz a observância de dois equívocos: a) Considerar a Competência Informacional igual ao Estudo de Usuário; b) Considerar que Competência Informacional é saber usar tecnologia. Diante disso, a autora recorre à Belluzzo (1979), que coloca a educação de usuários o processo pelo qual “o usuário interioriza comportamentos adequados com relação ao uso da biblioteca e desenvolve habilidades de interação permanente com os sistemas de informação” (BELLUZZO, 1979, p. 89 *apud* MARTINS, 2016, p. 3).

Na referida frase de Belluzzo (1979), trocando as palavras *biblioteca* por *informação* e *sistemas da informação* por *ambientes de informação*, chega-se a um entendimento do que seja o

comportamento informacional capaz de responder aos desafios do mundo contemporâneo; visto que as informações hoje podem ser obtidas e trabalhadas em contexto de ubiquidade, através de uma enorme multiplicidade de fontes, formatos e tipologia - facilidade esta capaz de arrebatá-lo ou confundir o sujeito.

Dos autores analisados, nota-se de forma marcante que os textos sobre comportamento informacional escritos antes de 2000 trazem uma forte vinculação com os processos da informação, ao passo que os escritos após 2010, têm em comum o fato de ressaltar a centralidade do papel da informação no mundo pós-moderno, na sociedade da informação e do conhecimento, mostrando a grande relevância e real necessidade de preparar o sujeito para lidar com esta realidade. É certo que os estudos de comportamento transcendem o uso da biblioteca ou de algum Sistema de Informação. Para entender estas nuances do comportamento é necessário analisar o histórico do conceito e sua evolução.

8.2.1.1 Histórico do Comportamento Informacional e estudos da área

Desde a década de 1970 até o momento atual pode-se declarar uma grande evolução no enfoque das pesquisas na área de usuários da informação, tanto no que se refere aos conceitos e métodos quanto aos grupos de usuários estudados. A temática comportamento informacional, portanto, constitui a evolução desses estudos, ao se passar de um estudo de usuários mais voltado aos sujeitos do que aos sistemas de informação (GASQUE, COSTA, 2010). De forma geral, as investigações sobre essa área descrevem o comportamento humano perante as fontes e canais de informação, descrevendo os processos de necessidade, busca, acesso, recuperação e uso da informação. A grande relevância destes estudos se revela na contribuição dos mesmos para progressões nos produtos e serviços de informação relativos aos grupos estudados e à própria área.

Dentro da temática de comportamento informacional, existe uma categorização de modelos de estudos consagrados; reconhecidos, visitados, testados e aprimorados ao longo das publicações. Esta categorização não é única, nem consensual, mas através de uma sintetização proposta por Martins (2020, notas de aula) mostra-se um panorama geral da área:

Quadro 4: Modelos de Comportamento informacional⁸¹

Modelos Descritivos	Tom Wilson (1981)	Ellis (1989)		
Modelos de Processos	Krikelas (1983)	Tom Wilson (1981)		
Modelos Cognitivos	Tom Wilson e Walsh (1996)	Ingwersen (1996)	Kuhlthau (1980-2000)	Choo (2006)
Modelos Complexos	Foster (2003)	Goldbold (2006)		
Modelos de Percepção Individual	Brenda Dervin (2003)			
Ecologia da Informação	Nardi & O'Day (1999)	Pirolli (2006)	Huvila (2009)	
Perspectiva Evolutiva	Amanda Spink (2010)			

Fonte: Adaptação de Martins (2020, notas de aula)

Elege-se o abrangente estudo de Gasque e Costa (2010) para completar algumas das esquematizações propostas acima. As autoras explicam que os modelos descritivos e de processos (WILSON, 1981 e KRIKELAS, 1983), referem-se às atividades de busca, uso e transferência de informação estruturados em etapas e processos que podem ser identificadas, particularizadas e descritas. Os modelos cognitivos [a exemplo os modelos de DERWIN (1983), ELLIS (1989), KUHALTHAU (1993), INGWERSEN (2002), CHOO (2003)], caracterizam cada estágio do processo de busca, porém evidenciam os aspectos emocionais e cognitivos que se colocam no processo. Observa-se que na concepção de Martins (2020) o modelo proposto por Derwin (1983) se encaixa na Percepção individual, no qual a busca de informação reflete um processo interno de construção de sentido, enquanto Gasque e Costa (2010) o colocam sob a égide da cognição. Os modelos complexos de Foster (2004) e Goldbold (2006) entendem a busca por informação de forma não linear, dinâmica e fluida; a ser trabalhada numa perspectiva holística, abrangendo a interação dinâmica de processos e níveis de interligação contextual. Já a ecologia da informação enfatiza as atividades humanas mediadas pela tecnologia. (NARDI; O'DAY, 1999). O comportamento informacional nesta ótica se concentra no papel do ser humano numa sociedade informatizada; como as pessoas criam, distribuem, compreendem e usam a informação (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). A perspectiva evolutiva de Spink (2010), por sua vez, incorpora na nova compreensão sobre comportamento informacional teorias e modelos das ciências sociais, psicologia e cognição. Em sua composição, a autora examina os comportamentos de informação em diferentes épocas da existência humana, desde o Paleolítico, passando por sociedades pré-alfabetizadas, até os comportamentos contemporâneos de humanos do século 21.

⁸¹ Disposto nas Referências.

Além do trabalho de Gasque e Costa (2010) e das referências indicadas por elas, outro estudo, importante fonte de referência para esta análise, é o de Furtado e Alcará (2015, p.2). Em uma diferente classificação da apresentada por Martins (2020) as autoras mapeiam e analisam os modelos de comportamento e também de competência informacionais:

Os Modelos de Comportamento Informacional que descrevem as etapas do processo de busca da informação a partir da identificação das necessidades, e os modelos de Competência em Informação que estão direcionados para as características que qualificam os processos de busca e uso.

No que concerne aos modelos, as autoras concluem que:

Em sua maioria, são definições frequentemente na forma de diagramas, que descrevem uma atividade de busca de informação, as causas e consequências desta atividade, ou ainda os relacionamentos entre os estágios ou fases no comportamento de busca de informação (FURTADO, ALCARÁ, 2015, p.2)

Como o detalhamento pormenorizado de cada um destes modelos fugiria ao escopo desta tese, contenta-se nesta em ressaltar o eixo que estrutura suas principais características. Em comum, esses modelos clássicos fazem uma análise cujo ponto de partida se concentra na necessidade de informação; uma demanda ou exigência colocada por uma situação. A exemplo citam-se os modelos mais visitados de acordo com Martínez-Silveira e Oddone (2007), Costa, Silva e Ramalho (2009) e Furtado e Alcará (2015):

Wilson (1981) ofereceu dois modelos de comportamento informacional, um primário e uma atualização derivada do anterior. Baseado em proposições que consideraram teorias de diferentes áreas, como a Ciência da Informação, a Psicologia e a Comunicação, ele considerou que as necessidades de informação têm sua origem nas necessidades mais básicas do sujeito, (fisiológicas, cognitivas e afetivas), logo caracterizando necessidades secundárias. O contexto dessas necessidades seria determinado pelo próprio indivíduo; diante de seu papel na sociedade e do ambiente em que sua vida e trabalho se projetam. Neste contexto, ele sugere o acontecimento de barreiras (individuais, pessoais, interpessoais e ambientais) capazes de interferir na busca de informação, propondo então, formas de contorná-las.

Dervin (1977) desenvolveu uma teoria conhecida como *sense-making* ou atribuição de sentido, constituída de três elementos (situação > lacuna > uso). Uma determinada situação, apontada em tempo e espaço, seria o quadro no qual surgiria ou se constataria uma lacuna (*gap*) em informação, representada pela distância entre a situação real e a situação desejada. Diante desta lacuna, o indivíduo buscaria a informação como recurso para a construção de sentido, culminando em um o resultado, que representa a consequência do processo de *sense-making*.

Belkin (1982) propôs a abordagem do Estado Anômalo do Conhecimento (*Anomalous States of knowledge* - ASK). O modelo atribui ao conhecimento do sujeito um *status* de anomalia, por considerar que limitações ou inadequações podem ocorrer de diversas formas - como gaps, lacunas, incerteza ou incoerência - nas visões da situação pelos usuários. O modelo prevê então uma situação anômala, as lacunas cognitivas e as estratégias de busca.

Ellis (1989) pensou um modelo de comportamento de busca de informação, depois atualizado - Ellis, Cox e Hall, (1993) - inicialmente baseado em seis categorias de análise: Iniciar, Encadear, Vasculhar, Diferenciar, Monitorar, Extrair. Como dito, após a atualização duas categorias foram acrescentadas ao modelo original (Verificar e Finalizar) ficando o modelo então composto por oito categorias. Pode-se dizer que este modelo difere dos demais por não apresentar um diagrama; por apresentar etapas que *não* acontecem de forma sequencial, vistas como partes de um processo. É um modelo que considera uma série de categorias de atividades relacionadas à busca informacional; busca esta que é desencadeada por meio de aspectos cognitivos, constituído. O modelo de Ellis prevê interações entre essas categorias que dependem de circunstâncias específicas da busca no momento particular do sujeito.

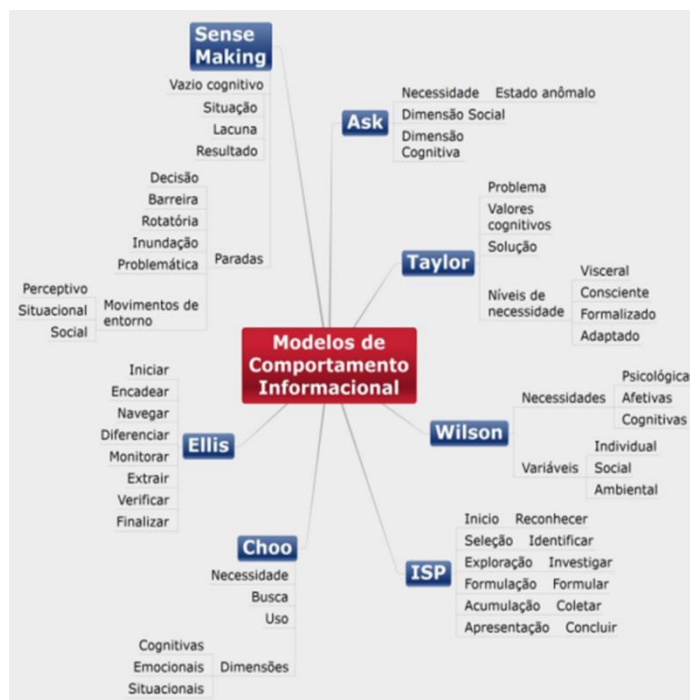
Por fim, tem-se Kuhlthau (1991, 1994, 2010) que apresentou diversos modelos denominados *Information Search Process* (ISP). Segundo a autora, o ISP é um modelo construtivista, que em que o processo de busca de informação se desenvolve em seis estágios: Iniciação, Seleção, Exploração, Formulação, Coleta e Apresentação e é balizado pela experiência dos campos emocional, cognitivo e físico. A cada um destes estágios, Kuhlthau sugere a associação de estados emocionais, como o princípio da incerteza, confusão e ambigüidade atrelado à etapa inicial, e a conseqüente substituição das emoções desconfortáveis por confiança e satisfação à medida que se avança na busca.

De acordo com Costa, Silva e Ramalho (2009), Martínez-Silveira e Oddone (2007), Kuhlthau (1991) acrescentou ao modelo de Ellis (1993) uma associação entre sentimentos, pensamentos e atitudes, fazendo uma sua perspectiva fenomenológica e não tanto cognitiva. Martínez-Silveira e Oddone (2007) consideram que Kuhlthau (1994) se baseia no conceito de estado anômalo do conhecimento de Belkin (1982), ao propor as fases de iniciação, seleção, exploração, formulação, coleta e apresentação.

Na atualização deste modelo Kuhlthau (2010) propõe um método no qual identificam-se oito fases e descrevem-se seis ferramentas que são essenciais para sua implementação. As etapas iniciar (*open*), mergulhar (*immerse*), explorar (*explore*), identificar (*identify*), reunir (*gather*), criar (*create*), compartilhar (*share*) e avaliar (*evaluate*), bem como os instrumentos de

empregabilidade: colaboração (*collaborate*), conversa (*converse*), composição (*compose*), decisão/escolha (*choose*), esboço (*chart*) e continuação (*continue*), são analisadas adiante, no dia a dia e nas tarefas dos alunos.

Figura 10: Síntese proposto por Furtado e Alcará



Fonte: Furtado e Alcará (2015, p.11)

A despeito da visão fenomenológica, identificada por Martínez-Silveira e Oddone (2007), Fialho (2013) atesta que o modelo ISP de Kuhlthau foi desenvolvido sob a visão construtivista do aprendizado. De acordo com ela, o construtivismo aborda o aprendizado como um processo dinâmico, no qual o sujeito é agente ativo do próprio conhecimento. Todos os aspectos da experiência interagem orientados por sentimentos, que por sua vez, dialogam com pensamentos e ações. Neste enfoque, um ambiente construtivista de aprendizagem propicia para que o indivíduo crie sentido através de informação contextualizada, o que Alves e Mendes (2000, *apud* FIALHO, 2013) denominam informação significativa – aquela vinculada às experiências do sujeito, por sua vez possuidor de conhecimentos prévios em relação a essa. Com o interesse em incentivar as habilidades do educando de avaliar e utilizar as informações para identificar problemas, apresentar soluções e adquirir crescimento pessoal, destaca-se uma análise feita em uma instituição que trabalha estes ideais: o embasamento construtivista.

Nesta tese que se desenrola, o construtivismo e a autonomia do estudante são considerados o carro-chefe da proposta. Detalha-se, mais à frente, no aditamento que se propõe com a autoinfoeducação, a entendida indispensabilidade de se esmiuçar um aspecto

considerado, pela autora desta tese, eclipsado na literatura: aquilo o que se coloca antes da necessidade. Ainda que os referidos estudos, comprovadamente considerem que a necessidade de informação é um processo complexo que se dá por meio de aspectos cognitivos, balizado pelas influências do meio, ainda se sente a falta de maiores substratos para avaliar o comportamento informacional e empreender a competência no perfil da amostra selecionada. Julga-se que sensibilizar o estudante de baixa renda sobre a existência de informações que, quando convenientemente trabalhadas com autonomia, têm um potencial transformador da realidade é o aspecto nevrálgico do trabalho desempenhado. Tocar o este estudante para que este consiga reconhecer a vantagem de traçar um aprendizado ao longo da vida.

Finalizando a breve revisão de literatura sobre comportamento informacional, considera-se importante ressaltar ainda que nos últimos anos, observa-se nos diversos círculos da Ciência da Informação (grupos de pesquisa, eventos e produções acadêmicas) a intensificação dos debates sobre *práticas informacionais*, temática cujo teor faz uma direta objeção aos estudos de *comportamento informacional*. Segundo autores que se dedicam a estudar o tema, como Rocha, Sirihal Duarte e Paula (2016, p.40), a referida dissidência deve-se à interpretação de que esse tece diálogos mais profundos com o paradigma cognitivo clássico, enquanto as práticas se estreitam com o paradigma social, dentro da proposta de Rafael Capurro (2003).

Vale destacar que esta proposta de Capurro oferece uma divisão conceitual, metodológica e epistemológica nos estudos da área em três orientações paradigmáticas, como explicam Maimone e Silveira (2007): *física* (na qual se privilegia o olhar em aspectos pontuais do armazenamento, manipulação e recuperação da informação), *cognitiva* (que inclui a cognição como fator fundamental do processo da informação – necessidade, busca e uso) e *social* (que se ocupa dos condicionamentos sociais da existência humana ao ponderar que a informação só é funcional quando é usada e compartilhada no meio social). Mostrada no 5º Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação em 2003, a proposta marcou profundamente os estudos da área, ainda que não tenha conquistado unanimidade. Chegou inclusive a ser vista como equivocada por membros da comunidade acadêmica e foi posteriormente completada e atualizada pelo próprio autor. O que se destaca aqui é a altíssima penetração da discussão nos diversos âmbitos da Ciência da Informação e o aspecto de marco axiomático instituído desde então, que parece inspirar a discussão das práticas informacionais:

Desse modo, entende-se que o principal ponto de distinção entre comportamento informacional e práticas informacionais é que essas compõem “[...] uma linha de investigação mais orientada sociologicamente e

contextualmente [...]” (TALJA, 2005, p. 123, tradução nossa), enquanto aquele entende que as interações entre sujeitos e informação são desencadeadas por motivos e necessidades, muitas vezes individuais (SAVOLAINEN, 2007).

Como a explicação de cada modelo de comportamento, assim como o debate atual comportamento *versus* práticas, excede o escopo da tese em questão (para mais inferências recomenda-se: Antunes, 2019), pontua-se que o delineamento deste trabalho não concebe que os modelos tradicionais de comportamento sejam de todo excludentes dos aspectos da esfera social e, portanto, mostrem pouco fôlego para sustentar análises mais complexas. Diante da crença de que a discussão das práticas ante o comportamento permanecerá ainda um bom tempo aberta à interpretação, contenta-se em ressaltar que a presente pesquisa trabalha o comportamento informacional atado de forma justa com a competência informacional e com as mentalidades ao refletir como as idiossincrasias do sujeito convergem a alinhamentos coletivos; o que demanda igualmente os teores cognitivos e psicossociais.

8.2.1.2 Comportamento Informacional na Escola

Para encerrar esta concisa revisão sobre o panorama de estudos sobre comportamento informacional, realiza-se uma breve visita aos autores que trabalham o comportamento informacional no ambiente escolar. A exemplo, destaca-se os abrangentes estudos de Fialho (2004, 2005, 2007), Aguiar (2012) e Santos (2012) que trazem publicações nacionais e estrangeiras sobre comportamento e competências informacionais de crianças e adolescentes. Há um consenso entre as autoras citadas sobre a relevância e atualidade do tema no presente contexto de rápidas mudanças tecnológicas e de grande fluxo da informação. Isso pode ser observado pela crescente produção intelectual nas áreas de ciência da informação e biblioteconomia, no Brasil e em diversos outros países.

Traçando os principais teóricos e fontes de informação em comportamento informacional de jovens e aprendizagem mediada pela biblioteca escolar, internacionais e nacionais, Aguiar (2012) elenca:

- o Ross James Todd (pesquisador australiano)
- o Christine Bruce (pesquisadora australiana)
- o Carol Kuhlthau (americana)
- o Bernadete Santos Campello (brasileira)
- o Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque (brasileira)
- o Janaína Ferreira Fialho (brasileira)

- o Magda Soares (brasileira, da área da educação, graduada em letras, estudo de letramento na perspectiva educacional)
- o European Network on Information Literacy
- o School of Communication and Information
- o American Library Association
- o International Association of School Librarianship

Estes atores são majoritariamente visitados por Fialho (2011, p.32) em seu mapeamento, que identifica as correntes mais trabalhadas por eles na crescente literatura sobre comportamento informacional de jovens:

Três linhas de pesquisa têm se apresentado: o aprendizado dos estudantes por meio da biblioteca escolar; crianças e adolescentes e a Internet; crianças, adolescentes e a busca de informação no cotidiano. Com fins didáticos, essas abordagens foram colocadas separadamente; no entanto, no hábito da experiência vivida pelas crianças e adolescentes, elas são inter-relacionadas e podem ocorrer concomitantemente. [...] Embora a pesquisa esteja avançando, ainda não está evidente quais os reais efeitos dos *programas de biblioteca escolar* sobre o aprendizado dos estudantes, como isso pode ser medido e avaliado na prática. Esse parece ser um importante desafio e também o objetivo que irá direcionar a pesquisa doravante.

Esses estudos citados por Fialho (2007, p.33) absorvem bastante os aspectos clássicos dos referidos modelos tradicionais, pois como a autora conclui:

Em relação a todos os trabalhos apresentados neste artigo, pode-se dizer que existe uma preocupação comum de ampliar o conhecimento sobre o processo de busca e uso de informação das crianças e adolescentes, facilitando a prática mais efetiva das bibliotecas e demais serviços de informação.

Enxerga-se, porém, uma tentativa de acrescentar elementos da tecnologia, e outras tipologias de fontes diversas à biblioteca, visto que seu público alvo corresponde a nativos digitais. São estudos mais recentes, de publicações de 2000 em diante, quando comparados aos outros tradicionais. Da mesma forma que a descrita, também com tênues linhas com a competência:

A complexidade absoluta das interações dinâmicas que configuram a *busca e uso da informação* por crianças e adolescentes é muitas vezes ignorada nos modelos de desenvolvimento de *habilidades informacionais presentes* nas escolas, assim como nas políticas de biblioteca e em muitos documentos de associações bibliotecárias que sustentam o valor do desenvolvimento da *competência informacional* (FIALHO, 2005, p.9, grifo nosso)

Estes estudos de comportamento informacional em ambiente escolar assumem, portanto, as feições do que aqui é discutido como competência informacional, a que se dedica uma seção à frente.

8.2.1.3 Aditamento à proposta

Esta tese assenta seu núcleo no ciclo da informação tradicionalmente estudado nos modelos clássicos: necessidade, busca e uso da informação. Partindo de uma releitura do tradicional, apresenta-se algo do qual se sente falta ao analisar este ciclo: necessidade-busca-uso da informação. Retoma-se um dos questionamentos dos antecedentes da pesquisa: *‘O que faz com que o ciclo da informação (necessidade-busca-uso) não se inicie e/ou não se conclua satisfatoriamente (culminando em conhecimento) enquanto processo para os estudantes de ensino médio no contexto das escolas públicas?’* para apresentar aquilo que se considera mais produtivo para sustentar a análise do comportamento dos jovens em situação de vulnerabilidade social ante a informação.

a) Necessidade;

O estudo das necessidades de informação é uma subárea igualmente clássica da Ciência da Informação, presente nos Estudos de Usuários e nos Estudos de Comportamento e Competência. Martínez-Silveira e Oddone (2007) explicam que, no que concerne às necessidades informacionais, duas interpretações são possíveis, sendo a primeira delas a de experiência subjetiva, ocorrente na mente de cada indivíduo e inatingível ao observador. Desta visão compartilham Wilson (1981), para quem a necessidade só pode ser descoberta por dedução ou pela enunciação da pessoa que a detém; Burnkrant (1976), que a considera a representação cognitiva da futura conquista de um desejo; Cooper, (1971) que a concebe não observável diretamente e Morgan e King (1971) que enunciam três tipos de motivos para a emergência de uma necessidade: (a) fisiológicos; (b) desconhecimento (incluindo curiosidade e estímulo sensorial); (c) sociais (desejo de aprovação, status etc.).

A estes autores, existe a visão de Derr (1983) que analisou o conceito da necessidade sob outro ângulo; numa lógica objetiva. Para este autor só existe a necessidade de informação diante da presença de uma finalidade para a informação e uma forma de alcançá-la. Ele define a necessidade como “uma relação que existe entre a informação e a finalidade dessa informação para o indivíduo” (DERR, 1983, p. 276 *apud* MARTÍNEZ-SILVEIRA, ODDONE, 2007, p.4). Os argumentos de Derr são que a falta de informação e o desejo de obter uma informação não implicam imperiosamente em uma necessidade de informação, assim como o fato de possuir a informação não encerra a necessidade da mesma.

Naturalmente, são muitas as dificuldades de interpretação das afirmações de Derr; naquilo o que seria uma finalidade legítima para uma informação. Portanto, conclui-se que

subjetiva ou objetivamente, definir a necessidade de informação tanto em questões conceituais, quanto em implicações para o sujeito é uma tarefa complexa que exige atenção a muitas nuances. Nem sempre o sujeito consegue elaborar sua real necessidade, nem sempre ele se dá conta de que tem uma necessidade; sem contar que na literatura a necessidade pontual de informação ainda contrasta com elementos como curiosidade e serendipidade - sendo esta os encontros fortuitos com uma informação de interesse sem a percepção da necessidade.

A estas referidas nuances Carvalho Silva (2012) acrescenta que a necessidade de informação tem ainda características e classificações específicas. Pode ser: consciente (quando o sujeito consegue constatar como a necessidade foi gerada) ou inconsciente (identificada indiretamente, sem um foco ou contextualização); real (definida como aquela que vai sanar um propósito) ou potencial (aquela interessante que pode vir a ser útil); real (aquelas que de fato correspondem à solução do problema) ou irreal/ fictícia (aquelas que se satisfeita conduzem a uma solução com qualidade inferior ou a um caminho falso na solução do problema); imediata (para cumprir um objetivo pontual) ou mediata (amadurecida a partir de um processo histórico); explícita (aquelas que o sujeito consegue formular) ou implícita (aquela que se amadurece através da análise do problema e pensamento); individual (originada e sentida através de uma reflexão do indivíduo) ou coletiva (percebida por um grupo de pessoas simultaneamente ou não - como em um comunidade de usuários - de uma reunião profissional, por exemplo).

Para fins de análise considera-se que a necessidade de informação, diante de sua amplitude, é uma orientação de estudo, a que não cabe uma definição engessada. Para aclarar o entendimento, porém, ressalta-se que a necessidade de informação engloba: conhecer o que um sujeito demanda ou pode demandar em termos de informação, avaliar produtos e serviços de informação, entender melhor o fluxo da transferência da informação e principalmente: verificar como a informação se insere no escopo do pensamento, da construção de sentidos do mundo cerca o sujeito; a consciência para a elaboração do conhecimento, como esta se envolve na sua realização pessoal e profissional e no seu crescimento intelectual.

Na dúvida de qual seria a unidade de análise da necessidade Martínez-Silveira e Oddone (2007, p.120) oferecem um norte ao declarar que:

Ao menos dois dos elementos que integram os diferentes conceitos de necessidade informacional podem ser identificados com segurança. O primeiro deles é que *há sempre implícito um motivo ou propósito*. O segundo é sua *natureza de processo cognitivo*, que diferenciaria as necessidades informacionais das fisiológicas, por exemplo.

É a estes elementos como propósito e a cognição envolvida, a que se agrega também o fator emocional, buscando compreender o que mais define uma necessidade de informação, no caso, da referida juventude de comunidade.

b) Busca e uso: da informação ao conhecimento;

A busca por informação, considerada etapa seguinte e natural, após constatada a necessidade de informação é amplamente versada nos modelos de comportamento, visto que enquanto processo, método e procedimento - com etapas e uma trajetória meio para se sair de um ponto a outro - a necessidade, busca e uso não se desvinculam.

O que se considera mais proveitoso ressaltar primeiramente, é seu caráter atitudinal; a factualidade que se imbrica na busca, uma vez que mesmo com a necessidade em vista, o sujeito pode decidir não saná-la. É o que confirma Fadel (2010, p. 13): “Partimos do pressuposto de que a busca, o uso e a apropriação da informação estão relacionados a uma ação, mesmo que inconscientemente”.

Considerada aqui o fator propulsor da trajetória rumo ao conhecimento, a busca da informação se refere ao modo como as pessoas buscam informações; quais canais, fontes e tipologia consultam, como selecionam e julgam o material encontrado. Assim como dito nos estudos de comportamento e necessidade, das quais não se desvincula, a busca por informação durante muito tempo foi avaliada por critérios estatísticos, predominantemente quantitativos. Porém, a literatura sugere ter havido um ‘salto quântico’ nos estudos da área, causado justamente pela ampliação do olhar na compreensão da complexidade dos fenômenos sujeito/informação, segundo Gasque e Costa (2010, p. 29). Com a evolução nos estudos da área, passou-se a se preocupar cada vez mais com as características do grupo de usuários que se pretende atender e com os avanços na tecnologia, que estruturou novas bases em que se dá a busca por informação. A consideração do sujeito ante a busca por informação - como a tecnologia trouxe consigo impactos na escola e na biblioteca e na pesquisa escolar - abordando o comportamento informacional e a qualidade de informação pode ser vista em Antunes (2015), dissertação que inspirou esta tese, continuação do estudo.

Regularmente classificada em ativa e passiva (quando respectivamente se dá o encontro do usuário com uma informação procurada por ele e quando este tem uma recepção passiva de informação, sem prévias intenções em relação à informação), a busca por informação é um dos pilares dos estudos em informação, pois seu referido caráter atitudinal constitui o primeiro passo

para a utilização da informação e conseqüentemente a alteração do *status* de conhecimento do sujeito.

O uso da informação, por sua vez, remete-se muito aos estudos de competência informacional. Reflete a maneira como as pessoas utilizam a informação, o que fazem com ela e qual o proveito tiram da informação selecionada. Contudo, dois elementos sobressaem da leitura de Fadel *et al* (2010): primeiramente, os autores pontuam que um usuário que possui diferentes opções de acesso à informação, via de regra, escolherá a que for obtida mais facilmente ou com a qual mais se identifica, mesmo que não seja necessariamente a melhor escolha. Sendo assim, estes autores salientam a necessidade de se conhecer as características do grupo de usuários que se pretende atender e investir na educação do sujeito, ou seja, na competência informacional. Orientar os procedimentos pós busca - a escolha e análise do material encontrado - deve ser uma preocupação instituinte da própria formação do bibliotecário (FADEL *et al*, 2010).

Em segundo, o caráter funcionalista, mecânico, utilitário, de execução de tarefas, trazido pelo próprio vocábulo usar. A esta frente, tem-se falado muito no termo apropriação da informação, que carrega em seu bojo, a ideia de alteração e soma ao conhecimento agregado. A ideia de apropriação pressupõe o entendimento e assimilação da informação através do estabelecimento de relações cognitivas. Os autores explicam que sendo que “o sujeito cognoscente ressignifica a informação, uma vez que infere síntese e contexto a ela” e que “o acesso físico aos suportes apenas inicia o processo de apropriação, não sendo de nenhuma maneira sua conclusão” (FADEL *et al*, 2010, p. 15-18)

Outra defesa feita pelos autores analisados (FADEL *et al*, 2010) é que os teores de informação previstos para o uso do sujeito, não devem abranger somente a informação científica e tecnológica, mas em igual medida, a informação pública, a social e as não registradas que fluem pela oralidade. O uso da informação abarca ações, reflexões e práticas de todos os agentes de informação, sendo estes o próprio sujeito ou o bibliotecário. Deve-se procurar ainda que a recepção da informação ocorra livre de influências, manipulações, tornando-se muito forte a questão da mediação, a que se dedica a seção específica mais à frente.

c) Sensibilização para a busca informação.

A proposta que se pretende apresentar aqui segue a direção de especificação do aprimoramento nos estudos de usuários e competência informacional. Segundo Gasque e Costa (2010, p. 29) a base teórica da ciência da informação precisa sustentar-se “na ideia de um campo

ortogonal” de perspectivas interdisciplinares, permanecendo a necessidade de aprofundar-se em cada um deles. Sendo assim, a proposição que se segue pondera a pertinência de incorporar um viés psicológico no teor epistemológico dos estudos de usuários.

A análise de alguns excertos dá indícios de que, ainda que de maneira implícita, mostra-se presente a relevância de uma linha que explicita por que os aspectos interiores (tais como pensamentos, emoções, sentimentos) agem sobre as ações humanas e respondem pela maneira como o indivíduo toma atitudes, se posiciona socialmente e age diante da informação. Muito embora este interesse não tenha sido retratado expressamente com questões terminológicas, verifica-se que existe um espaço para aprofundar as questões psicodinâmicas (teorização dos aspectos psicológicos que agem sobre o comportamento humano, enfatizando a interação entre as motivações consciente e inconsciente). São exemplos:

Segundo Kuhlthau (2004), o processo de busca de informação é interativo e cada estágio pode ser associado a **estados cognitivos e afetivos**. Constata-se, nessa perspectiva, que alguns estágios “são mais difíceis para os estudantes do que outros” (FIALHO, 2010, p.167)

As pesquisas buscavam conhecer as características únicas de cada usuário e o processo cognitivo comum à maioria deles, abordando questões como categorização técnica, **memórias de curto e longo prazos, estilos de aprendizagem, motivação, tipos de personalidades** e fatores semânticos ((GASQUE, COSTA, 2010, p.28).

Mais que isso, caracteriza-se, também, pela ênfase na interação entre os **contextos cognitivo, social, cultural, organizacional, afetivo e fatores linguísticos**, em que o fenômeno do comportamento informacional é parte do processo de comunicação do ser humano. (GASQUE, COSTA, 2010, p.29).

De todos os teóricos da atualidade talvez o que mais possibilite um diálogo direto com esta concepção seja Hjørland. Ele trabalha a análise de domínio e afirma que a matéria de estudo da ciência da informação é formada por campos coletivos do conhecimento ou domínios de conhecimento. Estes dizem respeito às comunidades discursivas, mas não como entidades autônomas; como construções sociais distintas, “formadas por indivíduos sincronizados em pensamento, linguagem e conhecimento” (MORADO NASCIMENTO, 2006, p.9).

Araújo (2010, p. 29) demonstra que na perspectiva de Hjørland (2002) nossos critérios sobre a realidade, critérios de julgamento informação são formados coletivamente, intersubjetivamente: “Somos conformados por consensos coletivos, os quais também não se impõem mecanicamente sobre nós – pois somos nós que os construímos” (ARAÚJO, 2010, p.27).

Considerando existir espaço para aprofundamento nas questões psicodinâmicas (teorização dos aspectos psicológicos) que agem sobre o comportamento humano e informacional, principalemten, volta-se à pergunta norteadora do estudo: *O que faz com que o ciclo da informação (necessidade-busca-uso) não se inicie e/ou não se conclua*

satisfatoriamente (culminando em conhecimento) enquanto processo para os estudantes no contexto das escolas públicas? Ressalta-se que o intuito aqui é fazer uma leitura do tradicional agregando um novo componente, já que a proposta da autoinfoeducação considera haver uma etapa que subjaz a necessidade de informação; e que para que possa ser melhor analisada, merece ser particularizada, diferenciada dela. A literatura aponta necessidades informacionais inconscientes, potenciais, mediatas e implícitas, mas ainda assim se sente falta de algo, acredita-se que cabe falar em uma etapa anterior.

Esta etapa refere-se à sensibilização. Considera-se mais produtivo para o ciclo da informação, trabalhá-lo na perspectiva Sensibilidade > Necessidade > Busca > Uso da informação. Sensibilizar trata de comover, emocionar, tornar alguém sensível a algo; sendo considerado sensível aquele sujeito capaz de sentir, receber, experimentar e apreciar algo que se oferece. Como descrito, a autoinfoeducação busca instituir uma cultura de valorização do conhecimento, ou seja, uma mentalidade de crescimento e de aprendizagem, suportada e mediada pelas tecnologias da informação e comunicação. Assim sendo, antes de partir para os estudos das necessidades informacionais dos estudantes, parte-se de trabalhar primeiramente a melhoria da receptividade dos mesmos, para motivá-los a buscar a informação.

Estima-se que a sensibilidade, mediada pelo diálogo, tem um poder conscientizador sobre a existência de informações que, quando convenientemente trabalhadas, têm um potencial transformador da realidade. Tocar o estudante para que este se dê conta que o não reconhecimento de carência ou interesse pela informação escolar advém de sua vivência em um contexto desigual que não a deixa ser percebida. Finalmente, conscientizar o aluno de que, ao tornar-se um usuário mais autônomo, crítico e hábil em sua relação com a informação, ele estará se capacitando para estabelecer uma relação libertadora com o conhecimento e com o mundo; perspectiva freiriana.

Esta epifania, ou desejo de se trabalhar a sensibilidade, se compõe das conversões no traçado perfil do alunado. Estas, por sua vez, se embasam nos elementos do contexto fomentador da autoinfoeducação. Como descrito, o contexto no qual vive grande parte dos alunos dessas escolas é de vulnerabilidade social e econômica, cujas consequências restringe suas alternativas de moradia a locais estigmatizados como definidores de seu caráter (as favelas) e, conseqüentemente, os reflexos dessa estigmatização na autoimagem se refletem novamente nas oportunidades/estímulo/motivação para o estudo.

No que diz respeito à realidade escolar-familiar, reafirma-se pela literatura, que os pais quase não acompanham o desempenho escolar dos filhos, não os incentivam, não os oferecem

exemplos relacionados ao estudo, uma vez que via de regra, vêm de uma longa cadeia de ascendentes com pouca ou nenhuma escolaridade.

A grande parte dos alunos dos centros urbanos, apesar da condição socioeconômica pouco favorável, possui celular e acesso à internet por meio deles (a entender dos referidos estudos do PNAD-IBGE e CETIC). Mas isso pouco ou nada representa quando se trata de melhorar e suas qualificações escolares e a relação com o conhecimento, dadas as referidas taxas de evasão e reprovação. Os dispositivos são usados para lazer e socialização. Seja por questões de estímulo, motivação, exemplos ou interesse, o ciclo da informação (percepção da necessidade, busca e uso) praticamente não começa. Daí o interesse na sensibilidade. Pode-se ver em Gasque (2020, p. 47):

A necessidade de informação deriva da forma como a pessoa lida com as situações do cotidiano e problemas que precisam ser solucionados, considerando o papel que ela desempenha na sociedade, bem como aspectos da personalidade, dentre outros. O reconhecimento da necessidade de informação é o primeiro passo para o processo de busca de informação.

Esta etapa, de sensibilização, é discutida com mais propriedade nas conclusões deste estudo. Como este estudo traz também em seu bojo a competência informacional - que apresenta um conjunto de habilidades e características desejáveis para trafegar com sucesso nos múltiplos ambientes de informação da sociedade contemporânea - visita-se os teores da competência informacional buscando igualmente contextualizar o aditamento proposto neste estudo.

8.2.2 Competência informacional - Definições

A diversidade de termos e definições existentes na literatura que retratam a competência informacional torna bastante complexa a tarefa de referenciar o que se tem trabalhado sobre o assunto⁸², bem como oferecer uma definição canônica. E justamente exemplificando a pluralidade de estudos e a opacidade da nomenclatura, retoma-se aqui o exposto nas falas sobre comportamento, a íntima relação entre os estudos de usuários, a educação de usuários, estudos de comportamento e competência informacionais.

A Unesco (2013, p.29) define a competência informacional como “um conjunto de competências que permite aos cidadãos acessar, recuperar, avaliar e usar, bem como criar e

⁸² Para isso recomenda-se as revisões de Vitorino e Piantola, 2009 e 2011, cujos estudos propõem a divisão dos estudos de competência informacional em quatro fases e oferecem quatro dimensões para a mesma - técnica, ética, estética e política.

compartilhar informações e conteúdo de mídia em todos os formatos, usando várias ferramentas de forma crítica, ética e eficaz”.

Dudziak (2003, p. 28), define competência informacional como um: ”processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida”.

Nota-se que, enquanto Lins e Leite (2008, p. 5) consideram haver uma relação, ainda não discutida, entre as teorias de comportamento informacional e competência informacional:

Há uma lacuna a ser preenchida quanto à flexibilização da determinação das habilidades previstas nos modelos de competência informacional, principalmente quanto às diferenças contextuais, já devidamente consideradas e explicitadas de comportamento informacional.

Johnston e Webber (2006, p. 113) apontam a enorme relevância da competência informacional na sociedade da informação definindo-a como:

a adoção de um comportamento informacional apropriado para identificar, mediante qualquer canal ou meio, informação adequada às necessidades, levando ao uso correto e ético da informação na sociedade. (VITORINO; PIANTOLA, 2011).

A definição que mais interessa a este trabalho segue a direção desta última e também na de Lloyd (2006, p. 571), que entende a competência informacional como uma metacompetência, na medida em que esta constitui uma faculdade criadora, permitindo a aquisição de habilidades que torna o indivíduo capaz de entender a complexidade dos ambientes informacionais que o cercam e o instrumentaliza para tráfegar com sucesso neste ambiente. Em síntese, a competência informacional é a “essência do que significa ser educado no século 21” (ANTUNES; DUARTE, 2016, p. 33).

O conceito de competência informacional desponta, portanto, como um conjunto de habilidades desejáveis a ser treinada e instituída. É centrada em alguns atributos individuais (descritos na literatura) que se relacionam com capacidades em utilizar a informação de forma efetiva e eficiente a partir do reconhecimento da necessidade de informação; passando pelas etapas de busca, seleção, acesso, avaliação, aplicação e comunicação.

Sintetizando a relações tecidas tem-se que Ottonicar, Nascimento e Basseto (2018, p. 29) colocam:

(...) para ser competente em usar a informação de maneira inteligente é necessário, primeiramente, adquirir um comportamento de acesso à informação, isto significa um perfil ativo para buscar conhecer e aprender

aquilo que não se sabe, “sair da zona de conforto”, pois muitas vezes os indivíduos consideram-se satisfeitos em saber/conhecer o mínimo possível.

Para fins de clarificação, o indivíduo competente em informação é aquele que demonstra um comportamento exemplar ante a informação; ou seja, aquele que de fato aprende a aprender e se engaja no ciclo da informação, inicia a busca e a realiza de forma produtiva, metódica e satisfatória agregando resultados. Em outros termos, ser competente informacionalmente implica em uma série de habilidades, tais como:

- o Valorizar o conhecimento;
- o Reconhecer o papel da informação no desenvolvimento pessoal e profissional;
- o Ser capaz de determinar quando e qual informação é necessária e útil;
- o Conseguir acessar a informação efetiva e eficazmente e avaliar criticamente as fontes de informação;
- o Compreender as dimensões envolvidas no uso da informação (econômicas, sociais, éticas, legais, morais);
- o Usar a informação para realizar o cumprimento de um propósito;
- o Incorporar a informação trabalhada em seu acervo pessoal de forma significativa, culminando em conhecimento e crescimento intelectual.

É também um conceito que foi ganhando nitidez com o passar do tempo.

8.2.2.1 Histórico da Competência Informacional e estudos da área

Assim como o comportamento, a competência informacional é uma subárea clássica da ciência da informação; tem sua história bastante demarcada e uma produção literária significativa. Segundo Campello (2003) a expressão competência informacional foi mencionada pela primeira vez por Caregnato em 2000, que a traduziu como alfabetização informacional. O termo *information literacy* surgiu no cenário internacional na década de 1970 e passou a apresentar outras expressões sinônimas como: alfabetização informacional, letramento, literacia, fluência informacional, competência em informação e competência informacional (ANTUNES, 2015).

Na área da educação, da qual se originam os estudos em competência apropriados pela Ciência da Informação, existem grandes debates entre alfabetização e letramento. Especialista da área no Brasil, Soares (2003) compreende que a alfabetização se refere à decodificação da

língua falada e escrita; a compreensão da relação entre seu sistema fonológico e gráfico. O letramento, por sua vez, reflete as habilidades de leitura e escrita necessárias para as práticas sociais e profissionais da língua escrita. Esta autora narra ainda alguns reveses na aplicação destes conceitos, nas discussões sobre alfabetização no Brasil. Constatado o problema da população, que, mesmo alfabetizada, não dominava as práticas sociais da leitura e escrita, deu-se um movimento de fusão entre os dois processos, cuja inconveniente integração (segundo ela), conduziu a certo apagamento da alfabetização; a perda de sua especificidade, ou como ela denomina: “a desinvenção da alfabetização”. Segundo a análise da autora, esta perda de especificidade refletia no apagamento da faceta linguístico-fonética e fonológica no ensino da língua escrita; fato este que inspirou a proposta de reinvenção da alfabetização: “retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele.” (2004, p.11). Soares (2003) passou a defender então, a especificidade e, ao mesmo tempo, a indissociabilidade desses dois processos – alfabetização e letramento, “tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica” (SOARES, 2003, p.5, 2º §). A questão permanece complexa, a partir de sua aparente contradição, que defende a especificidade e a junção dos dois conceitos. Como se analisa as particularidades de uma coisa que não se considera sem a outra?

Trazendo esta questão terminológica para a área, Gasque (2013, p.5) conceitua alfabetização e letramento como:

Alfabetização informacional: refere-se à primeira etapa do letramento informacional, isto é, abrange os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais. Nessa etapa, o indivíduo desenvolve noções, por exemplo, sobre a organização de dicionários e enciclopédias, de como as obras são produzidas, da organização da biblioteca e dos significados do número de chamada, classificação, índice, sumário, autoria, bem como o domínio das funções básicas do computador – uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros. O ideal é que a alfabetização informacional se inicie na educação infantil.

Letramento informacional: processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de competências para buscar e usar a informação na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável.

Competência informacional: refere-se à capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação,

avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos.

Estas nuances retratadas pela questão terminológica não são consensuais entre os profusos autores que se dedicam a estudar o tema. São, contudo, indicativas do crescimento e amadurecimento da temática. Retomando brevemente o histórico da área, tem-se que em sua evolução, da mesma forma que os estudos de usuários antecedem os estudos de comportamento informacional, é reconhecido na literatura que a educação de usuários é considerada a antecessora da competência informacional. Notada por absorver as influências de países como França e EUA principalmente, a biblioteconomia brasileira - e conseqüentemente a competência informacional - foram bastante influenciadas pelos acontecimentos que marcaram as produções norte-americanas (CAMPELLO, 2003).

Traçando um retrospecto, Campello (2003) e Reis (2016) explicam que até a década de 1950, a educação de usuários praticamente inexistia nas bibliotecas escolares americanas. Em 1960, a *American Association of School Librarians* (AASL) começou a trazer recomendações de ensino do uso dos materiais da biblioteca em diretrizes para bibliotecas escolares. Isso foi levando os bibliotecários a desenvolverem a preocupação em fundamentar sua função educativa e sua capacidade de participação nos ideais pedagógicos da época. Assim, foi crescendo o desejo e a demanda de ampliar o espaço da biblioteca no processo pedagógico. A partir da década de 1970 o conceito de competência foi ganhando nitidez e se relacionando com a cidadania e desenvolvimento.

Foi na década de 1980 que a competência informacional passou a se aproximar mais efetivamente da educação. A publicação de um relatório em 1983 pela Comissão Nacional de Excelência em Educação dos EUA, o documento "*A Nation at Risk: the imperative for educational reform. A Report to the Nation and the Secretary of Education*" (Uma nação em risco: uma reforma educacional decisiva. Um Relatório à Nação e a Secretaria de Educação – tradução nossa), causou uma verdadeira celeuma no meio bibliotecário, pois o relatório exaltava a importância de saber manipular informações e suas fontes (incluindo as eletrônicas), eclipsando integralmente o papel educacional das bibliotecas.

Dudziak, (2001, p. 27) afirma que depois desta ocorrência “os bibliotecários começaram a prestar atenção às conexões existentes entre bibliotecas e educação, *Information Literacy* e o aprendizado ao longo da vida” e que as reações da classe culminaram em pressões e articulações. Uma nova publicação surge em 1998, desta vez pela American Library Association, denominada *Information Power: Building Partnerships for Learning* (1998),

explicitou as habilidades informacionais a serem desenvolvidas na escola demonstrando as possibilidades de sua aplicação no âmbito dos conteúdos curriculares. Isso trouxe grandes inovações para a área, pois além de apresentar o bibliotecário como líder no estabelecimento e desenvolvimento do conceito de competência informacional no ambiente escolar, concretizou a apropriação do conceito de competência informacional pela classe bibliotecária (CAMPELLO, 2003).

É importante mencionar que críticas ao conceito de competência informacional não se prolongaram em chegar. Houve reações contrárias ao uso do termo por parte de alguns bibliotecários, que consideravam que o termo instrução bibliográfica era suficiente e adequado para representar o papel educativo da classe e da biblioteca. Estes consideravam que a competência informacional refletia um movimento de marketing da profissão, modismo destinado a captação de recursos para as bibliotecas (McCRANK, 1991, *apud* CAMPELLO, 2015). Outros desdobramentos relacionados à apropriação superficial do termo literacy, também chegaram a ser levantadas. O termo competência e ditas associações com a questão da alfabetização ou literacia apareceram na alegação de que a competência informacional não refletia nada mais que o domínio da leitura. Outros autores também declararam a imprecisão e insipidez do termo, ainda “em busca de seu significado” (CAMPELLO, 2003, p.). Esses reveses, contudo, não foram capazes de conter o desenvolvimento e crescimento da temática, tanto nos Estados Unidos, como no Brasil. A exemplo do que mostra Gasque (2013) iniciativas voltadas a educar o usuário em informação, especialmente considerando a Sociedade da Informação, têm crescido vertiginosamente.

Este crescimento, na literatura, tem sido profícuo em demonstrar a preocupação de autores com o avanço da temática, mas também em criticar as adequações do que vem sendo trabalhado à realidade brasileira. Como demonstra Dudziak (2008, p.50): “a competência em informação já é um movimento mundial”. Contudo, do ponto de vista nacional, entende-se que ainda faltam meios de apreender o conceito enquanto prática incorporada, o que, segundo ela, precisa ser primeiramente assimilado pelos profissionais da informação, para então atingir as práticas sociais, educacionais e de trabalho (Dudziak, 2008).

8.2.2.2 A competência informacional na biblioteca escolar

Assim como o comportamento informacional, os estudos de competência são vistos com frequência aplicados ao ambiente escolar. Esta seção traz alguns exemplos de como a competência informacional vem sendo discutida e aplicada.

Preocupada em ‘saber buscar e usar a informação’, subtítulo que nomeia sua obra, Gasque (2020, p.27) oferece um extenso estudo sobre a competência informacional. Preferindo o termo letramento informacional esta autora diz que este é “um processo de aprendizagem, pelo qual se identifica uma necessidade de informação ou se delinea um problema; busca recursos eficazes para resolvê-lo; seleciona, analisa e interpreta a informação para transformá-la em conhecimento e comunicá-la”. Ela propõe um modelo de letramento informacional - o *modelo nuclear de letramento informacional* - originado de um compilado dos principais modelos utilizados nos programas internacionais de letramento informacional: “letramento informacional do ensino superior; BIG6; modelo de pesquisa orientada e os sete pilares” (GASQUE, 2020, p.27).

A autora não oferece grandes detalhes sobre as fontes consultadas na concepção de seu modelo nuclear, então buscando complementação, tem-se que Pinheiro, Gasque e Vitoriano (2019) definem o Big6 como um modelo de processo de resolução de problemas de informação, criado por Eisenberg e Berkowitz (1990), no início da década de 90. Este, contempla seis etapas a serem concluídas, não necessariamente de forma sequencial:

- 1) definição da tarefa – diz respeito ao reconhecimento da necessidade de informação
- 2) estratégia de busca da informação – seleção dos tipos de fontes a serem consultadas;
- 3) localização e acesso das informações selecionadas com o uso da tecnologia disponível;
- 4) uso da informação – o processamento e a análise da informação;
- 5) síntese – organização e apresentação da informação; e
- 6) avaliação do processo e do produto. (PINHEIRO, GASQUE, VITORIANO, 2019, p.4).

Os modelos de pesquisa orientada, correlacionam-se com o *Guided Inquiry*, de Kuhlthau (2010), continuação de seu modelo ISP, que pode ser visto no item 5.3. Já os Sete Pilares, como explica Reis (2016), é um documento⁸³ concebido para estudantes universitários e aprovado durante a Conferência Nacional das Bibliotecas Universitárias em 1999. O escopo deste modelo era definir:

⁸³ 1999 - The SCOUNL Seven Pillars of Information Literacy - Core Model For Higher Education (SCOUNL, 1999).

as habilidades, competências e atitudes comportamentais inerentes ao desenvolvimento do aluno universitário ao longo da sua jornada na academia. Observa-se que tal modelo fazia menção somente aos alunos universitários. A mudança, devido às constantes evoluções sociais, aconteceu em 2011 com a nova edição do modelo (REIS, 2016, p.98).

Composto por sete etapas denominadas pilares, em cada uma delas o indivíduo poderia começar como aprendiz e avançar até chegar ao grau de experto. Assim, tem-se que o caminho a ser percorrido rumo à competência informacional prescrevia:

1. Identificar – de acordo com este pilar o indivíduo deve ser capaz de reconhecer sua própria necessidade de informação;
2. Contextualizar – o indivíduo nesta etapa deve ser capaz de avaliar seu conhecimento e reconhecer as partes faltantes;
3. Planejar – o indivíduo neste pilar deve ser capaz de construir estratégias para localizar informações e dados que necessita;
4. Reunir – espera-se que o indivíduo seja capaz de localizar e acessar as informações e dados buscados;
5. Avaliar – neste pilar a recomendação é para que o indivíduo reveja o processo de pesquisa para comparar e avaliar a informações sempre que se fizer necessário;
6. Gerenciar – aqui fica retratada a capacidade de organização do indivíduo que deve ser capaz de organizar as informações de forma ética e eficaz;
7. Apresentar – O último pilar destina-se à capacidade do indivíduo em aplicar o conhecimento adquirido através da apresentação dos resultados de forma concatenada e otimizada. (REIS, 2016, p.98)

Com base nestes referenciais o modelo nuclear de letramento informacional proposto por Gasque (2020) centra-se em quatro núcleos, os quais se dividem em conceitos, procedimentos e atitudes:

- Núcleo 1: necessidade de informação e problema de pesquisa.
- Núcleo 2: acesso eficaz e eficiente à informação.
- Núcleo 3: uso da informação de forma ética e legal.
- Núcleo 4: comunicação da informação (GASQUE, 2020, p. 27-33)

No geral o modelo constitui-se em um manual de informações para fundamentar a prática dos educadores e as pesquisas dos estudantes. Os conteúdos, procedimentos e atitudes descritos constituem-se no que a autora chama de ferramentas para o letramento informacional.

A grande contribuição da obra é o entendimento de que o letramento informacional deve ser ensinado, durante o período escolar do indivíduo e continuar ao longo da vida, o que requer a integração com o currículo escolar. Gasque considera, nas formas de integração desses conteúdos ao currículo, as diferentes concepções de ensino-aprendizagem, fundamentadas nas teorias pedagógicas. Ainda que a autora não explicita, entende-se a abordagem construtivista a que mais se casa com esta possibilidade, pois, segundo ela, o ensino por projetos de pesquisa é o que tem maior margem de materialização do letramento informacional.

A competência informacional na biblioteca escolar retratada por Santos (2008) também realiza um panorama geral da área, trazendo como principal incremento, a leitura de que os próprios bibliotecários precisam desenvolver a consciência sobre a necessidade de desenvolver sua própria competência informacional para depois educar os usuários das bibliotecas em que atuam. Citando Pepulim (2001, p. 48), Santos (2008, p.49) enfatiza que atualmente, a formação acadêmica do profissional já não basta para uma atuação efetiva e bem-sucedida:

Para que o profissional bibliotecário seja visto como um agente educacional, ele precisa se portar como tal, fazer com que o seu trabalho seja de tão fundamental importância que obtenha reconhecimento e assim divulgue a importância de sua profissão na sociedade contemporânea. Através disso, terá liberdade para promover o desenvolvimento da competência informacional em seus usuários, por meio de atividades que ensinem o aprender a aprender. Na biblioteca escolar, espera-se que ele promova, através de programas específicos, o aprendizado de cada um dos passos descritos no processo de aquisição da competência informacional. Como educador, que ele conduza seu usuário, desde a educação básica, a construir cada um dos pilares que o levarão à competência informacional.

Silva (2017), em sua dissertação, realiza um perfil dos diretores das escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis. Isto para conhecer as percepções dos mesmos acerca da biblioteca escolar e verificar o desenvolvimento da competência informacional infanto-juvenil nas bibliotecas escolares da rede. Ela considera o plano político pedagógico da escola, o PPP, um documento estratégico para consolidar a participação do bibliotecário, a qual, segundo ela, sofre bastante interferência da direção da escola. Sistematizar um planejamento participativo, aperfeiçoado e concretizado em uma gestão democrática da escola, viabiliza a construção de projetos educacionais articulados para avaliar a aprendizagem dos estudantes e reorientar a prática pedagógica. Assim sendo, segundo ela:

é de suma importância que a escola disponha de espaços de aprendizagem além da sala de aula, espaços de estudo, recreação, cultura e lazer, como a biblioteca escolar, que deve sempre fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, tendo a intermediação do diretor, coordenando e mobilizando todas as atividades no interior e também fora da escola, ou seja, em toda a comunidade escolar Silva (2017, p.82)

Silva (2017) conclui que os diretores pareceram não conseguir identificar muito bem as práticas educativas do bibliotecário e que consideram a promoção da leitura e a orientação à pesquisa escolar como as contribuições do bibliotecário para a escola. Este fato, faz pensar que elaborar passos para nortear as ações dos estudantes no desenvolvimento da competência informacional, bem como as ações do bibliotecário, não tem sido suficiente para contribuir com uma nova concepção de biblioteca escolar.

8.2.3 Competência infocomunicacional

Ainda percorrendo a literatura científica, torna-se importante destacar uma recente perspectiva, que tem despontado na subárea do Comportamento e Competência Informacional. Trata-se das Competências Infocomunicacionais, temática que tem atuado na busca de “ações pragmáticas, principalmente no âmbito da infoeducação” (PERROTTI, 2016, apud BORGES, BELINASSO, SOARES, 2022, p.302).

Esta temática foi sintetizada em um curso de extensão oferecido à distância, em junho de 2020, pelo Grupo de Pesquisa em Comportamento e Competências da UFRGS, através da plataforma *Moodle*. Surgiu no bojo dos acontecimentos trazidos com os problemas sanitários suscitados pela pandemia do novo coronavírus, que afligiu o mundo em 2020. O medo e as angústias decorrentes da presença do vírus impulsionaram, dentre outros efeitos, o fenômeno da desinformação, que começou a se pronunciar com expressividade preocupando a comunidade acadêmica.

Destacado pelas autoras como: “uma iniciativa, portanto, no escopo da infoeducação” o curso atuou como uma “experiência de promoção de competências infocomunicacionais”, atendendo ao objetivo de “fomentar estratégias que possibilitaram aos participantes desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à informação e à comunicação” (BORGES, HELLER, MACHADO 2022, s.p).

As competências infocomunicacionais trazem em sua teoria a particularização das competências que a representam: Competência em Informação, Competência em Comunicação e Competência Operacional (Quadro 05: Competência Infocomunicacional):

Segundo Borges, Heller, Machado (2022, s.p):

O termo “comportamento infocomunicacional” se coloca na contemporaneidade porque suscita a ampliação do conceito de comportamento informacional para articular práticas informacionais com as comunicacionais: estas de relacionamento, socialização, aprendizagem colaborativa (Pettigrew, Fidel & Bruce, 2001; Silva, Silva & Mealha, 2019).

Em outras palavras, uma das características do comportamento frente à informação na atualidade é a mediação constante de amigos, familiares, colegas de trabalho, enfim, pessoas atuando como fonte ou conexão para a informação necessária. Assim, conforme apontam Neves & Borges (2020, p. 2), o “[...] comportamento infocomunicacional refere-se às formas como as pessoas se informam e comunicam, ou seja, aos modos como consomem informação, mas também como a produzem, comunicam e como se relacionam”

Quadro 05: Competência Infocomunicacional

	Competência em Informação	Competência em Comunicação	Competência Operacional
Competências Infocomunicacionais	"Capacidade de busca, análise e uso da informação" (BORGES, HELLER, MACHADO 2022, s.p)	Capacidade de "ouvir, entender com empatia, elaborar um argumento para responder, negociar um sentido em colaboração" (BORGES, HELLER, MACHADO 2022, s.p)	Capacidade de "saber operar recursos e ferramentas" (BORGES, HELLER, MACHADO 2022, s.p)
	"Competência em informação pode ser caracterizada como a convergência de capacidades para perceber quando se necessita de informação, onde e como acessá-la; compreender o conteúdo, a mensagem e seu contexto; analisar esse conteúdo de modo a avaliá-lo e sintetizá-lo; e, a partir disso, gerar uma resposta, uma decisão ou novo conhecimento" (BORGES, BELINASSO, SOARES, 2022, p.302).		

Fonte: Elaborado pelo autor

Considera-se que ainda com suas especificidades, as competências infocomunicacionais da forma como sugerem as autoras, trace diálogos com a autoeducação, na medida em que ambas articulam uma preocupação tanto com a criticidade do sujeito quanto com o potencial informativo das tecnologias digitais, pois como Borges, Belinasso e Soares (2022, p.303) enunciam, esta temática, nos dias atuais “vai na direção da formação de um cidadão com um controle maior sobre qual tipo de informação está consumindo e comunicando”. A entender destas autoras, a competência informacional contemporânea já não se dissocia das tecnologias, inaugurando um “novo regime de informação” para o qual é imperativo “avançar na promoção de compreensão diante das potencialidades das tecnologias e da gama de informações que conformam o contexto infocomunicacional nos dias de hoje”.

8.2.4 Breve aditamento

Julga-se que a competência informacional tem tentado se aproximar da área da educação e se inserir de fato no dia a dia escolar, seja através da criação de programas de biblioteca, seja na postura de seus bibliotecários ou na busca por um *locus* ante os documentos formais que amparam a educação, como o plano político pedagógico. Porém, diante da pouca efetividade da competência informacional na escola, diante da pluralidade de estudos que a retratam, suscita a dúvida quanto à sua adequação.

Considera-se que os modelos de competência, muito semelhantes aos modelos de comportamento, são bastante expressivos para orientar as ações do bibliotecário diante de uma situação pontual. Porém, pensa-se se os modelos atuais de comportamento e competência não estariam mais para a alfabetização (como esta é retratada na educação, na medida em que esta, naturalmente, trabalha etapas definidas, preceitos e técnicas instrucionais), do que para o letramento em si, pois sente-se falta na literatura, de substratos práticos para sua implantação, de acordo com a ambiência de seu público.

Em uma crítica ao caráter tecnicista, prescritivo de etapas e orientações de atitudes, dos modelos de comportamento e competência, apresenta-se uma proposta de sensibilização. Uma competência informacional mais humanista e imaginativa. Como explicitado no aditamento feito à revisão de competência, estima-se que a sensibilidade, mediada pelo diálogo, tenha um poder conscientizador sobre a existência de informações que, quando convenientemente trabalhadas, têm um potencial transformador da realidade.

8.2.5 O comportamento e a competência na construção da autoinfoeducação

Em uma perspectiva ampla, expôs-se que a construção da autoinfoeducação envolve o espaço para que os profissionais possam atuar nas escolas, a colaboração entre professores e bibliotecários, o papel da mediação e os aditamentos do comportamento e competência informacionais. A descrição acima apresentada sobre colaboração e mediação e a existência de um espaço para que uma nova abordagem possa ser desenvolvida se soma aos teores do comportamento e competência informacionais da seguinte forma:

O comportamento informacional aqui é trabalhado:

Em sua versão diagnóstica, que simplesmente detalha a peculiaridade do sujeito alvo ante a informação (o comportamento demonstrado por este ante a informação centrado no ciclo

da informação [por que este (não) começa e (não) acaba? Como flui e quais resultados proporciona?].

E sua versão idealizada, traduzida pela competência informacional, retrata o comportamento informacional ideal, capaz de impulsionar o sujeito rumo ao desenvolvimento pessoal e à aquisição de competências para trafegar em ambientes complexos e diversificados, tanto no âmbito da informação como nos demais aspectos da vida.

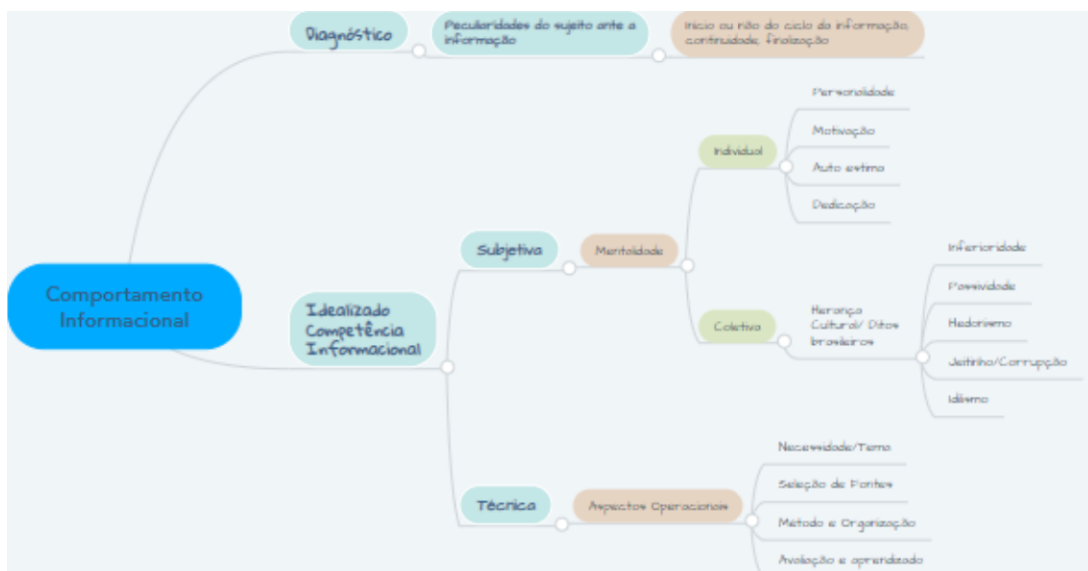
Com relação à vertente diagnóstica do comportamento informacional, entende-se que a evolução dos estudos de usuários da informação, ofereceu meios eficazes de se traçar um retrato das características e peculiaridades efetivamente assumidas e demonstradas pelo sujeito em um contexto situacional. Através do comportamento apreendido pode-se avaliar se este sujeito se mostra desinteressado ou interessado, ativo ou passivo, receptivo ou não, para dar início ao ciclo da informação⁸⁴ (necessidade, busca, uso) - que usualmente começa com a percepção de uma necessidade de informação ou com o reconhecimento de uma informação de interesse, com a qual o sujeito se depara sem decorrer diretamente de uma necessidade. O comportamento informacional diagnóstico é, portanto, o revelador da linha de ação do sujeito diante da informação; o que este efetivamente faz e como se comporta. O início (ou não) do ciclo da informação, bem como sua (in)completude, traduz a essência dos estudos que partem da tríade necessidade-busca-uso para pensar demais referenciais (como assim fazem os estudos clássicos de Ellis (1983), Kuhlthau (1991) e Derwin (1983)).

O comportamento informacional idealizado; o modelo ideal, por sua vez é buscado através da conseqüente avaliação diagnóstica do comportamento do sujeito, dos seus processos mentais e processuais, a partir do início (ou não) do ciclo da informação. Revela, portanto, pontos de sucesso/insucesso e contingências, o que permite estabelecer inferências de um comportamento informacional produtivo; ideal. Enquanto modelo idealizado, o comportamento informacional assume os aspectos da competência informacional, pois ao ilustrar uma passagem bem-sucedida pelo ciclo da informação que culmina no aprendizado do sujeito, termina por prescrever ou revelar as habilidades que precisam ser desenvolvidas e incorporadas para permitir um aprendizado efetivo e perene. Reúne aspectos subjetivos 'positivos' (como

⁸⁴ Nota-se que também é grande a denominação de ciclo da informação referenciando propriedades inerentes à gênese do fluxo, organização e comportamento informacionais (origem, coleta, organização, armazenamento, recuperação, interpretação, transmissão, transformação e utilização da informação) (SILVA, 2006, p.140-141). Também o ciclo de vida da informação. Aqui é centrado na busca, seleção, aquisição e uso.

interesse, engajamento e proatividade) e dimensões técnicas (como organização, foco, produtividade) que nesta abordagem se trabalha como competência informacional.

Figura 11 – Comportamento informacional na AIE



Fonte: Elaborado pelo autor.

A competência informacional enquanto versão idealizada do comportamento informacional e representada na proposta da autoinfoeducação – compreende um modelo instrutivo autônomo, personalizado, colaborativo e midiaticado; que faz um contraponto à educação bancária de Paulo Freire e tenta instigar uma cultura de estudo nos alunos; cultura esta que compreende a referida comunidade colaborativa e investigativa de Carol Kuhlthau (2010), longa estudiosa dos processos da informação à aprendizagem.

Figura 12 – Comportamento informacional na AIE



Fonte: Elaborado pelo autor.

Segundo Kuhlthau (1998) a educação, em uma sociedade democrática, incide sobre três pilares fundamentais: preparar o aluno para o mercado de trabalho, para a cidadania e para o mundo. Ainda que muito tempo tenha decorrido depois desta afirmativa – que foi feita pela autora no final da década de 1990 – pode-se dizer que pensar a escola da sociedade da informação é um desafio contemporâneo e envolve discussões complexas sobre como a escola está se modificando: o que representa ser alfabetizado informacionalmente nesta sociedade e qual o papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem?

Com estas preocupações, surge a premissa de conceber um método de aprendizagem para o longo da vida capaz de envolver o estudante em todos os estágios do aprendizado – desde o planejamento até o produto final. Esta conjuntura requer um currículo conectado ao mundo dos estudantes, a colaboração entre alunos e professores, a integração entre conteúdos de áreas diferentes e o uso de múltiplas fontes, gerando uma comunidade de aprendizes trabalhando conjuntamente (Kuhlthau, 2004, p.6).

A competência aqui então, além da capacidade ou aptidão, desponta também no contexto/ideia de alçada ou atribuição: pois compete ao aluno o desenrolar de seu futuro, munido das ferramentas que vão estruturar seu aprender a aprender. Como a autoinfoeducação vem ligada ao comportamento informacional no contexto escolar voltado para um aprendizado autônomo e de qualidade, é necessário que esta nova competência seja desenvolvida e mediada pelo bibliotecário até sua efetiva incorporação na escola.

8.2.6 Mediação e Colaboração Professor – Bibliotecário

Viu-se que a efetiva apropriação do aprender a aprender pelo aluno e a criação de uma cultura orientada ao conhecimento são elementos chave da autoinfoeducação. Este entendimento traduz uma nova competência, desenvolvida e mediada pelo bibliotecário até sua incorporação na escola. Neste bojo a mediação e colaboração são processos chave.

a) A mediação

Como conceito caro ao desenvolvimento da autoinfoeducação, a mediação é um processo que se faz presente em todas as atividades desenvolvidas por esse profissional. Os estudos sobre a mediação da informação possibilitam analisá-la sob vários aspectos e entendê-la com foco em alguns parâmetros.

Segundo Bicheri (2008, p. 93):

A mediação incide a todo o momento, em diferentes lugares e situações, abrangendo diferentes objetos e sujeitos. A mediação envolve a ação de alguém que interfere por algo ou por um outro; implicando em vários caminhos, opções e escolhas. Constatamos que na mediação alguém está entre duas ou mais pessoas/coisas, facilita uma relação, serve de intermediário, sugere algo, sem agir pela pessoa ou lhe impor alguma coisa.

Já Almeida Júnior (2015, p. 25) conceitua a mediação da informação como:

Toda ação de interferência, realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando a apropriação da informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais.

Destacando a mediação consciente e a inconsciente, tem-se que a primeira é dotada de uma intencionalidade clara e refletida, enquanto a segunda pode se mesclar de artifícios, manipulações, apelos sentimentais; em síntese, evitada de vieses que podem levantar barreiras à informação. Isto deve-se ao fato da mediação percorrer os vários setores de um espaço informacional e em todas as ações do bibliotecário, desde a seleção, processamento técnico, classificação, até o serviço de referência, cujo contato com o sujeito é mais intenso e a mediação é mais direta.

A isto cabe dizer que Silva e Redigolo (2015) enxergam uma visão de mediação presente no senso comum dos profissionais da informação, ainda bastante voltada às atividades do denominado Serviço de Referência e Informação: “escolha dos materiais que farão parte do acervo da biblioteca, em todo o trabalho do processamento técnico, nas atividades de desenvolvimento de coleções e, também no serviço de referência e informação ALMEIDA JÚNIOR, 2008, p. 46 *apud* SILVA; REDIGOLO, 2015, p.14).

A isto, porém, um contra movimento tem sido trabalhado, pois estes autores entendem que a mediação da informação deve ser considerada como uma ação de interferência, na qual o usuário precisa ser plenamente considerado, em um contexto que o influencia em suas escolhas, necessidades informacionais. A este entendimento Fadel *et al* (2014) declaram que a mediação da informação se constitui nas formas de interpor a informação, tratando de sua recepção e apropriação em diferentes contextos, de forma a alcançar o usuário em sua complexidade.

No âmbito da mediação, um entendimento considerado indispensável pelos autores analisados, se reflete na apropriação da informação, dirigindo a atenção aos estudos que pretendem aprofundar os conhecimentos acerca da ação interpretativa do usuário. Isto pois “a informação pode ser determinada pelas relações sócio-culturais construídas a partir da experiência anterior do usuário” (FADEL *et al* 2014, p.14). A mediação da informação se constitui então

no enfoque do acervo cultural daquele que informa, nos teores da informação em si e nas peculiaridades do usuário a que se destina.

Santos, Souza e Almeida Jr (2021, p.343) entendem a importância de existir uma conexão entre o mediador e o sujeito, envolvendo os dois agentes:

Nesse processo, é preciso considerar, ainda, que é sobremaneira importante reconhecer os valores pragmático, afetivo e simbólico atribuídos pelos profissionais da informação às ações mediadoras, que poderão reconhecer a importância de uma atuação humanizadora no processo de mediação da informação, tornando o seu fazer uma concepção de vida. Esse traço identitário pode ser reconhecido pelo usuário.

A mediação desponta como um tópico de grande relevância na autoinfoeducação, justamente a partir de um aparente contrassenso; ensinar o aluno a desenvolver capacidades autodidatas - pois o autodidatismo, em teoria, dispensaria a mediação. Porém, a entender dos autores que trabalham a autoeducação (Item 1.5 Revisão de Literatura) um dos fatores mais decisivos para a habilidade de ser autodidata é a motivação, conjuntamente com fatores da competência informacional: ensinar o estudante a focar assuntos de seu interesse, ser curioso, tomar iniciativa, selecionar recursos úteis disponíveis em rede, organizar-se por metas, ter horários para estudar e colocar o conhecimento em prática. Esta compreensão calha de forma inerente a esta tese, pois, a autoinfoeducação enquanto faculdade criadora do aprender a aprender e enquanto metacompetência, precisa ser trabalhada de forma contínua na escola: o embrião do autodidatismo pode sim ser incentivado.

Isso demanda a participação dos professores, sendo o bibliotecário o agente que inicia a criação da referida comunidade investigativa e colaborativa, de Kuhlthau (2010), começando pelos professores. O bibliotecário educador, compartilha a responsabilidade educativa com o professor, na tarefa de complementar e consolidar a educação do sujeito. Sendo assim, este não deve mediar a informação como um profissional que indica conteúdos e sugere a forma de trabalhá-los. É mais interessante que este instigue o aluno e se comprometa com seus resultados, atuando da forma como preconizam Santos, Souza e Almeida Jr: consonância com os sentimentos, as percepções e as necessidades do sujeito.

b) A Colaboração

Ainda na literatura da área, uma alternativa bastante indicada para trabalhar o desenvolvimento das habilidades em informação aparece na proposta de ação colaborativa entre professores e bibliotecários.

Pereira (2016) aponta duas perspectivas nas quais os estudos sobre colaboração professor/bibliotecário têm sido trabalhados: os que tomam por base conhecimentos coletivos do setor administrativo e da equipe pedagógica, e os que abrangem as interpretações da psicologia cultural, da educação e tecnologia. Para fins de aprofundamento nestas duas linhas, a autora recomenda, respectivamente, as pesquisas de Drucker (1999) e Senge (1996) e Bruffee (1999); Gray e Wood (1991) e John-Steiner, Weber e Minnis (1998) enquanto representantes da segunda orientação.

Ainda assim, o estudo da colaboração entre professores e bibliotecários que mais interessa a este trabalho, é observado na teoria proposta e desenvolvido pela pesquisadora Montiel-Overall (2005a, 2005b). Esta autora define esta colaboração como um processo no qual dois ou mais indivíduos trabalham juntos para integrar informações a fim de melhorar a aprendizagem dos alunos. Ao longo de sua trajetória, a autora propõe modelos de trabalho em conjunto, oferece descrição de experiências destas relações de trabalho, descreve os atributos de colaboração e práticas de coordenação. Segundo ela, esforços colaborativos totalmente desenvolvidos e soluções integradas têm maior probabilidade de impactar positivamente o desempenho dos alunos. Isso, quando o processo descrito ocorre em todo o currículo, durante todo o ano letivo, com todos os professores da escola a planejar, programar e avaliar o conteúdo da instrução integrada.

Pereira (2016) explica que foi a partir dos autores acima citados, nas duas orientações, que Montiel-Overall (2005a, 2005b, 2005c) desenhou sua teoria de colaboração. O modelo pensado por ela - Modelo de Colaboração Professor/Bibliotecário (*Teacher and Librarian Collaboration Model - TLC*) - foi estruturado em quatro níveis (na realidade quatro facetas, que anteriormente foram denominados por ela de modelos): coordenação; cooperação; instrução integrada e currículo integrado (MONTIEL-OVERALL, 2007).

Estas facetas servem para reconhecer, classificar, ou indicar o tipo de interação e comunicação que pode ocorrer entre bibliotecários e professores na escola. Interação esta que é balizada por interação, confiança, respeito mútuo, valorização do trabalho alheio até culminar em visão e objetivos compartilhados.

O objetivo do modelo é começar a interação e atingir uma relação profícua de trabalho no planejamento e execução de projetos didáticos compartilhados. Para a autoinfoeducação acontecer é preciso a integração da comunidade escolar, principalmente a parceria dos professores. Estima-se que este modelo tenha muito a oferecer para se conseguir integrar de

fato a biblioteca no dia a dia escolar, o que infelizmente, parece não traduzir a realidade atual das bibliotecas, como se infere do *locus* ocupado por estas nas escolas, a que se detalha a seguir.

8.2.7 A biblioteca

A biblioteca e sua passagem no tempo pode ser retratada através de alguns de seus ‘paradigmas’. Tendo em vista que retomar a história da biblioteca⁸⁵ foge ao escopo desta tese, contenta-se em situar sua prática pedagógica diante de alguns momentos peculiares. Houve uma fase profusa em apontar as precariedades desta instituição nas escolas do país, seguindo uma linha traçada por Waldeck Silva, ao compor o livro ‘A miséria da biblioteca escolar’. Seguindo-se este momento, outra fase ganhou nitidez. Chamada fase de exaltação, muitos dos textos ressaltavam a importância da biblioteca escolar e aclamavam suas possibilidades pedagógicas, contudo sem muitas aplicações práticas e demonstrações de resultados efetivos. Um terceiro momento, considerado atual, ainda se discute a intimidação trazida a esta instituição pelas tecnologias digitais. Como mostrado por autores da área, e como ilustra Corrêa (2016, p.65), as bibliotecas precisam acompanhar as transformações da sociedade digital e a imposição da complexidade do mundo atual:

Ainda há muito o que fazer para sairmos do contexto de biblioteca essencialmente analógica e 1.0. As bibliotecas precisam reinventar-se a fim de acompanhar as transformações da sociedade digital, e isso exige muita mais uma revolução de atitude do que uma revolução tecnológica.

É a questão de mentalidades. Spudeit (2016, p.21) autentica este ponto ao dizer que em relação à profissão e aos bibliotecários:

Sempre terá aquele grupo que vai relativizar tudo, aqueles prontos para a Batalha do Armagedom⁸⁶, aqueles que têm a síndrome de Pollyanna⁸⁷ ou os profissionais que estarão em dúvidas permanentes sobre a área e que ficarão em cima do mundo, assim como Alice⁸⁸ quando encontra o gato e não sabe que rumo tomar.

Diante de falas neste tom, infere-se que a biblioteca escolar parece ainda não ter encontrado e consolidado seu nicho de atuação. Porém, como Spudeit (2016, p.21) bem salienta,

⁸⁵ Para isso recomenda-se... CAMPELLO, Bernadete Santos. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. Biblioteca Escolar em Revista, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015. CAMPELLO, Bernadete dos Santos et al. Situation of school libraries in Brazil: what do we know?. Biblioteca Escolar em Revista; v. 1 n. 1 (2012); 1-29, v. 24, n. 2, p. 29-1. CAMPELLO, Bernadete; BARBOSA, Ricardo Rodrigues; PROENÇA, Samuel Gonçalves. Bibliotecas escolares no Brasil: uma análise dos dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁸⁶ Ver Bíblia - Apocalipse 16.

⁸⁷ Eleanor Hodgman Porter (1913).

⁸⁸ Alice no País das Maravilhas; Lewis Carroll (1832-1898) publicado em 1865.

momentos de incerteza e questionamento não são exclusivos da biblioteconomia; existem em qualquer área. Não é nada além de salutar explicitar discussões deste porte para redescobrir e fortalecer a área e a identidade profissional.

Indo além deste diagnóstico, retratando especificamente a realidade da biblioteca escolar no âmbito das escolas públicas estaduais de Minas Gerais, tem-se que além do desconhecimento dos teores da formação do bibliotecário, outros entraves se colocam: uma biblioteca desvinculada do currículo, a inexistência do cargo no rol de educadores e demais equívocos onerosos. Seguindo os documentos oficiais que norteiam a educação, explorou-se em fevereiro de 2019, o Portal do Centro de Referência Virtual do Professor (Secretaria de Educação de MG); plataforma de referência colocada à disposição dos professores das escolas estaduais mineiras e bastante utilizada por eles. Lá são disponibilizadas as versões atualizadas da Proposta Curricular – CBC – conjuntamente com outros materiais, como Orientações Didáticas, Sugestões de Planejamento de Aula, Roteiro de Atividades, etc. O objetivo foi verificar o que é dito sobre a biblioteca e como esta se apresenta (ou não) nos currículos. Assim, constatou-se que a biblioteca não está no currículo escolar.

Explica-se: ao realizar uma pesquisa com a palavra ‘Biblioteca’ no campo de busca geral do Portal, foram recuperadas 75 páginas com materiais cujos teores parecem exaltar a relevância deste espaço nas práticas pedagógicas, tal como a matéria “Biblioteca, um tesouro a explorar” (como mostra a figura na apresentação em anexo). O mesmo acontece ao acessar o documento da Proposta Completa: na Parte II – Fundamentos, Diretrizes e Resultados Esperados – pode-se observar no item “Melhores Condições de Ensino” a intenção de intensificar “os investimentos em outros recursos didáticos e na melhoria das bibliotecas”. Contudo, elegeram-se as disciplinas História e Língua Portuguesa (conteúdos referentes ao Ensino Fundamental II) e, ao repetir a mesma busca nas Propostas Curriculares, Orientações Pedagógicas, Roteiros de Atividades e Módulos Didáticos, a biblioteca aparece muito timidamente. Recuperou-se unicamente um tópico do Subtema ‘Livros Didáticos e Técnicos’ que trata a competência ‘Ler Livros Didáticos e Técnicos Produtiva e Autonomamente’, da segunda série do Fundamental II. Infere-se que a Biblioteca não aparece integrada ao currículo, materializada no mesmo através de propostas e prescrições. A regulamentação parece não reconhecer nas práticas didáticas diárias, a biblioteca como um espaço para complementar e consolidar a aprendizagem.

Ainda que seja improdutivo comparar realidades distintas, a fim de exemplificar a integração da biblioteca aos currículos, comenta-se especificamente iniciativa de países como

os EUA, Portugal e Austrália que já têm este modelo consolidado e avaliações consideradas produtivas. O modelo do Departamento de Educação da Flórida, EUA (FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION, online), mantém programas de bibliotecas que promovem a leitura e o uso efetivo de ideias e informações tanto por estudantes como por professores. Neste cenário os bibliotecários (que são obrigatoriamente professores de formação, com mestrado e/ou doutorado na área de Ciência da Informação) assumem semanalmente turmas de alunos, para consolidar conteúdos vistos em sala de aula através de ações de competência informacional, ações e práticas de incentivo à leitura, busca de informação na Web, produção de trabalhos escolares, orientações sobre realização de pesquisas, etc... Isto contando como carga horária de aula e parte prevista do currículo, currículo e mostra a consolidação do modelo de colaboração professor-bibliotecário (MONTIELL-OVERALL, 2005), explicado à frente.

O manifesto da Rede de Bibliotecas Escolares de Portugal ilustra claramente a aspirada frente de trabalho do bibliotecário escolar na autoinfoeducação, conforme o trecho:

Na sociedade actual os jovens têm de aprender a pesquisar, avaliar e utilizar a informação disponível e **saber mobilizá-la na produção de novos conhecimentos**, adquirindo competências que constituem o meio essencial para fazer face às rápidas mutações da sociedade, ao desenvolvimento científico e tecnológico acelerados que caracterizam o nosso tempo, à constante desactualização do conhecimento. A resposta da escola a estes desafios passa pelo inevitável desenvolvimento de processos de mudança a nível individual e organizacional, através de uma estratégia de **construção de novos modos de participação e relação entre os actores educativos** e da afirmação de novas práticas pedagógicas na escola. A literacia constitui, a este propósito, o conceito mais inclusivo para expressar o papel transversal que as bibliotecas escolares actualmente exercem na aprendizagem e no currículo. A **biblioteca escolar** constitui uma estrutura privilegiada para o desenvolvimento de um novo modelo de escola, ao **favorecer a emergência de novas modalidades de acção educativa** (RBE, *online*, grifo nosso).

Já a Associação Australiana de Bibliotecas Escolares (ASLA) é a autoridade nacional, instância máxima da área de biblioteconomia, de professores e serviços de recursos de bibliotecas escolares. Seu objetivo e compromisso é maximizar as oportunidades e possibilidades para que os alunos possam obter uma aprendizagem independente ao longo da vida e habilidades de tomada de decisão. Neste cenário, o ‘professor bibliotecário’ é um profissional de destaque, definido como um especialista que possui qualificações de ensino reconhecidas dentro dos campos da educação e da biblioteconomia. Segundo a política da instituição, “isso é valioso porque o conhecimento e a pedagogia do currículo são combinados com o conhecimento e as habilidades da biblioteca e da gestão da informação” (ASLA, 2021, *online*). Das atribuições do professor bibliotecário fazem parte:

Os Professores bibliotecários apoiam e implementam a visão de suas comunidades escolares por meio da defesa e construção de bibliotecas e serviços de informação e programas eficazes que contribuam para o desenvolvimento de aprendizes ao longo da vida. [...] Os professores bibliotecários têm três papéis principais: Professores bibliotecários como líderes curriculares: envolvidos no planejamento curricular e nos comitês de currículo escolar; Professores Bibliotecários como especialistas em informação e Professores bibliotecários como gestores de serviços de informação (ASLA, 2021, *online*)⁸⁹.

Porém, na realidade mineira, esta é uma luta longa. Desde 2012, o Conselho Regional de Biblioteconomia 6ª Região, (CRB-6) negocia com a SEE/MG a criação do cargo de bibliotecário na Rede Estadual de ensino. Ainda assim, infelizmente, nos dias atuais, a classe bibliotecária não se vê contemplada no rol de Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de MG. O exercício da função de bibliotecário é destinado aos “Professores para o ensino do uso da biblioteca (PEUB’s)”, muitas vezes ocupado por professores em desvio de função, sem capacitação específica. Somando-se a este fato, cita-se a última Resolução da SEE MG (nº 3.643, de 20 de outubro de 2017), que exclui a prioridade dos bacharéis em Biblioteconomia na habilitação de candidatos concorrentes ao cargo. O movimento mais recente do CRB6 (junto com diversas outras entidades[1] que representam a classe) em direção à SEE/MG culminou em uma manifestação junto ao Ministério Público do Estado, porém o processo como um todo já leva anos e envolve diferentes entidades.

Mais que isso, existe a queixa contra prioridades equivocadas na destinação de verbas. Vigora a máxima: falta de dinheiro. Porém, como lembra Paiva (via e-mail) “o dever da educação é constitucional” e existem sim recursos para a educação. A primeira evidência disso se mostra no grupo institucionalizado chamado BEM: Bibliotecas Escolares Mineiras, que conta com analistas educacionais, sem a atuação de bibliotecários. E segundo, a política da Secretaria que disponibiliza anualmente Vale-livros para alunos e professores adquirirem livros, o que também causa bastante descontentamento. Julga-se (e de fato, se comprova) que isto não traz impacto nas bibliotecas escolares, nem no letramento, enquanto o dinheiro se transfere para as editoras (aliás, repetindo os mesmos apontamentos sobre os livros didáticos). A isto se soma a equivocada forma de lidar com os professores em desvio de função. Não é segredo que professores julgados inaptos para o ensino em sala de aula, são transferidos às bibliotecas, onde permanecem sem conseguir incorporá-la ao universo de ensino. Eventualmente, estes professores em desvio precisam ser substituídos e são, por outras vagas abertas ao magistério, ao invés da classe bibliotecária.

⁸⁹ ASLA. What Is A Teacher Librarian? Disponível em: <https://asla.org.au/what-is-a-teacher-librarian>. Acesso: nov 2021.

Já a Prefeitura de Belo Horizonte, tem no seu quadro de funcionários, o cargo de bibliotecário; profissionais estes que atuam em uma Rede de Bibliotecas. Em 1997, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) implantou, em 1997, o Projeto de Revitalização das Bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte com o objetivo de criar espaços de incentivo à leitura e à pesquisa. A integração da biblioteca com a sala de aula e o atendimento das demandas por informação das comunidades na qual as escolas estão inseridas são os principais objetivos da Rede. As informações do site da Prefeitura de Belo Horizonte⁹⁰ indicam que o uso das bibliotecas cresceu e avançou como espaço privilegiado de incentivo e formação de leitores, tanto que em abril de 2019, foi criada a Rede Municipal de Bibliotecas Escolares de Belo Horizonte (RMBE). As escolas e suas bibliotecas recebem visitas esporádicas dos bibliotecários, ainda não contam com este profissional individualmente em seus espaços, mas a produção da Rede como um todo, envolve a produção de materiais como trilhas de aprendizagem, percursos curriculares e cadernos pedagógicos que auxiliam alunos e professores no ensino e aprendizagem. Isso certamente implica em um grande avanço quando comparado ao cenário estadual (PBH, 2021, *online*).

Com todo o entusiasmo e amor à profissão, deixa-se muito claro que não se considera que o bibliotecário seja a resolução dos problemas de educação ou que sua presença será suficiente para responder aos desafios que se colocam na tarefa da educação jovem contemporânea. Ainda assim, no concernente às práticas pedagógicas, considera-se que o mais promissor para a escola e sua comunidade, seja a instituição e regulamentação da classe bibliotecária nas escolas., que neste estudo, encabeça a proposta *autoinfoeducativa*. A chave de todo este empenho se traduz no fortalecimento da escola através da colaboração entre professor e bibliotecário, que tem muito a contribuir ao incorporar sua função de educador.

8.2.7.1 O bibliotecário educador

A carreira do bibliotecário, segundo o Conselho Federal de Biblioteconomia (*online*, 2020), prevê que:

O profissional em Biblioteconomia desenvolve atividades de organização, tratamento, análise e recuperação de informações em diversos níveis e suportes físicos, por meios manuais e automatizados, com vistas ao atendimento das necessidades informacionais de todos os segmentos da sociedade, ao avanço científico-tecnológicos e ao desenvolvimento social do país.

⁹⁰ PBH. BIBLIOTECAS. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/bibliotecas#>. Acesso: jun. 2021.

As possibilidades de atuação são amplas e variadas. Porém, no que tange às funções tradicionais executadas por este profissional na escola, principalmente a pública, ainda se percebe uma diversa gama de restrições. Paiva (2016, p.182 em sua tese – que analisa a contribuição da biblioteca escolar no efeito escola) afirma que “de um modo geral, as bibliotecas escolares não atuam de forma totalmente satisfatória, nem em sua dimensão física, nem em sua dimensão educacional”. Segundo ela, é a ausência dos conhecimentos que fazem parte da formação específica do bibliotecário, o principal problema que contribui para esse resultado insatisfatório.

Ainda que exista toda uma gama de dolorosos entraves para a efetivação do trabalho do bibliotecário, o desempenho da tese em questão não considerou ser estes um fator inibidor ao desempenho do estudo. Ao contrário. Reforça-se a urgência em conceber novas abordagens educativas e fomentar a educação visando minimizar os efeitos nefastos da desigualdade e da opressão na população brasileira. O bibliotecário, diante de sua formação plural nos estudos da informação e a biblioteca com seu papel transversal têm muito a oferecer no desenvolvimento de um novo modelo escolar. Considera-se que iniciativas como esta de investir em buscas de soluções configuram um primeiro passo para o reconhecimento profissional e o fomento da educação. Como Paiva (2019) pontuou, os conhecimentos específicos do bibliotecário são altamente capazes de se reverterem em resultados mais satisfatórios para a escolaridade.

Neste cenário cogita-se que os professores poderiam recorrer às mídias digitais para auxiliar as atribuições do magistério. Igualmente, os alunos poderiam evitar esperar a escola levar o conhecimento até eles; interrompendo a "lógica de espera" ou o “jogo de empurra”, começando a identificar seus interesses. Isto, contudo, requer um treinamento que dialoga com as ideias de Kuhlthau (2010) e pode ser descrito como um “modo de pensar, aprender e ensinar que muda a cultura da escola no sentido de instituir uma comunidade investigativa colaborativa” (KUHALTHAU; MANIOTES, CASPARI, 2012, p. xiii, grifo do autor). Parte também dos ensinamentos de Dweck (2006) que divide as mentalidades, basicamente em fixa e de crescimento, ao estudar as crenças e comportamentos pelos quais indivíduos atribuem seu próprio sucesso. Mentalidades têm implicações significativas para a educação. E em tempos de oportunidades desveladas pela Web e das ilusões despertadas por elas, muito pode ser feito quando a aprendizagem construtiva, somada ao desenvolvimento mediado da capacidade crítica, é aplicada nesses contextos.

Diante do exposto, a articulação da lógica de redes, a lógica adolescente e a ação das mentalidades, considera-se que o bibliotecário educador tenha que concentrar seus esforços no aprimoramento de duas frentes de trabalho: boas práticas e espaço curricular.

No âmbito da conciliação dos repertórios escolar e juvenil, dentro das lógicas de rede e adolescentes, uma frente de trabalho compreende o estabelecimento de boas práticas de trabalho, que consistem em aproximar o aluno da escola facilitando o diálogo entre a instituição e seus membros e a fluência da informação. Oferece-se como exemplo algumas tendências, ferramentas e iniciativas, tais como aulas pelo Whatsapp, criação de tutoriais, gravação de materiais, pílulas de conhecimento, para exemplificar estas frentes de atuação do bibliotecário. Entretanto, considerando a realidade das escolas estaduais da rede pública de Minas Gerais, o professor tem pouca abertura curricular para tratar temas transversais e quase não tem tempo de remodelar sua prática pedagógica, visto que muitos precisam acumular mais de um cargo para garantir a subsistência. Em termos de tempo, técnica, treinamento e iniciativa, teria este professor, os meios necessários para:

- o Criar um website e canal no Youtube para a escola ou turma?
- o Explorar a vasta gama de ferramentas gratuitas disponíveis na Web?
- o Selecionar vídeos para auxiliar os professores no magistério e complementar a formação dos alunos? Não ajudaria se estes já fossem pré-selecionados, apenas para serem validados?
- o Instruir a composição de vídeos avaliativos segundo uma das leis que regem a biblioteconomia: Poupe o tempo do leitor (Ranganathan). Um professor conseguiria assistir a 30 vídeos, de 30 minutos, para avaliar individualmente um determinado tópico?
- o Pesquisar para orientar e construir um roteiro de gravação sobre como é a essência de uma aula em EaD?
- o Alimentar um banco de dados sobre o progresso do cronograma docente e a produção dos alunos em termos de indexação para a posterior recuperação e composição da memória escolar?
- o Debater constantemente temas desdobrados do uso das mídias sociais como se proteger delas e nelas?
- o No quesito trabalhar fontes seguras e confiáveis, despertar o espírito investigativo:

- o Teria meios de acompanhar as tendências de educação midiaticizada, saber o que está sendo produzido, onde e por quem?
- o Teria tempo de documentar o trabalho desenvolvido na escola para efetivamente compartilhar experiências em uma rede?
- o Teria como fazer tudo isto e ainda empregar conhecimentos de estudos de usuários e estudos de comunidade para traçar o perfil do comportamento informacional do alunado e orientar estratégias mais direcionadas (saber o que os jovens querem, como gostariam que as aulas fossem conduzidas, para ver o que pode ser aproveitado)?

Não teria, pois não é esta a essência da sua formação. E sem melindres, nem qualquer bibliotecário teria, ainda! Essas discussões pouco a pouco ganham contornos mais nítidos e expressividade em tempos de mudanças.

A segunda frente de trabalho, considerada a mais promissora, coloca a competência informacional autoinfoeducativa em destaque. Materializada na forma de disciplina curricular e incorporada no currículo escolar de forma pontual, esta frente de atuação prevê o estabelecimento de um currículo, plano de aulas e atividades e claro, a atividade de lecionar. Não se trata exatamente de iniciativas como a trabalhada por Spudeit (2016) que preconiza a Licenciatura em Biblioteconomia. A abordagem da autoinfoeducação enquanto currículo objetiva trabalhar a valorização do conhecimento e instituir uma cultura de estudo. Em outras palavras, assentar as bases do aprendizado perene.

Esta construção não se mostra fácil, mas caminhos árduos podem ser belos de serem trilhados. Dentro das variáveis elencadas (a peculiaridade dos adolescentes e a complexidade do mundo atual) este conteúdo se apoia nos conhecimentos aprendidos ao estudar as mentalidades.

O apelo às mentalidades começa a despontar, ainda que timidamente. Lemos e Macedo (2019), são autores que analisam a intrincada relação entre educação e economia. Analisando a última versão aprovada da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), um dos documentos oficiais de grande impacto na educação – os autores colocam que apesar de se retomar o papel central das competências no currículo, ainda existe a submissão da educação à linguagem econômica. Isso, segundo eles, aprisiona a educação a um modelo sistêmico que a descaracteriza.

Lemos e Macedo (2019, p.65) dizem ainda que a elaboração da BNCC leva em consideração os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico,

do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes; da UNESCO e da ONU – com seu conhecido braço, o Banco Mundial: A OCDE, “vale-se também dos estudos produzidos, a partir desses dados, pela Mackinsey & Company, no que também é seguida pela BNCC”. E que Mackinsey conclui, conforme seu relatório de 2015, publicado em 2017, que “a mentalidade dos alunos afeta os resultados escolares quase duas vezes mais do que o contexto socioeconômico” (Mackinsey, 2017, p. 32). Sendo assim, os autores consideram “o papel da mentalidade dos alunos no aproveitamento escolar é um campo de estudo incipiente, mas intrigante”. Citando expressamente o trabalho de Dweck, acreditam que:

É preciso que fique claro que a mentalidade, por si só, não é suficiente para superar barreiras econômicas e sociais. Esta pesquisa sugere que, no entanto, ela é um poderoso fator para prever os resultados dos alunos, particularmente daqueles que vivem em circunstâncias mais desafiadoras. (Mackinsey, 2017, p. 25, *apud* Lemos, Macedo, no prelo,).

Estes autores se perguntam (p.70):

Mas já não é isso que os professores e todos nós fazemos, viver a vida como dá? Para que precisamos de uma ação, que se pretende política pública, para fazer exatamente o que já é feito e, pelos diagnósticos oficiais, parece não dar resultado?

Assim, entende-se que é hora de buscar outras soluções. E neste bojo, trabalhar a autoinfoeducação demanda que o aluno inicie sua trajetória rumo ao conhecimento, começando por compreender a si e o mundo que o cerca. A estratégia é colocá-los como protagonistas e discutir abertamente com os alunos para que eles entendam questões diversas, tanto sobre a questão da desigualdade, quanto a natureza da escola; diante da dificuldade da mesma em acompanhar a celeridade do mundo. Afinal, há dez anos, quem poderia supor que se teriam profissões rentáveis e de sucesso construídas com base nas tecnologias de comunicação móvel?

Seguir por este caminho significa demonstrar aos alunos que o conhecimento não só é legítimo quando adquirido no espaço físico escolar, muito embora este seja crucial para a formação dos mesmos. Significa trabalhar com eles o conceito de serendipidade, (descobertas prósperas feitas, aparentemente, por acaso; e que o acaso só favorece as mentes preparadas). Significa desenvolver a consciência de que o mundo é cheio de informações que podem ser obtidas em um contexto de ubiquidade e auxiliar a manipulação equilibrada destas possibilidades. Em síntese, significa instituir uma mentalidade de crescimento orientada para uma educação continuada, um perene “aprender a aprender”. O indivíduo autoinfoeducado é aquele então, preparado para aprender a aprender. Reúne características como curiosidade, método, critério, motivação, organização e, com o auxílio de mediadores qualificados, senso

crítico para não ser apanhado pelas armadilhas que se formam no entorno dos “Filtros Bolha” (SASTRE, DE OLIVEIRA; BELDA, 2018).

Para isso, visualiza-se todo um movimento de valorização da escola e de seus espaços enquanto lugar de vivências, experiências, maturidade, reflexões. A questão da crise dos diplomas pode ser paliativamente enfrentada (enquanto as transformações socioeconômicas necessárias para superá-la não acontecem) com ações para trabalhar a serendipidade, aprender criar oportunidades e empreender. Foram, ao longo dos estudos que compuseram o repertório que embasou esta tese, imaginados muitos teores e estratégias mescladas em um curso, a ser oferecido como disciplina curricular. Infelizmente, o escopo da tese não comporta a caracterização desses teores (ação que implicaria a continuidade do estudo), porém a reflexão em torno desses possíveis conteúdos trouxe o entendimento de que currículo é sempre uma seleção interessada.

No entendimento do que se considerar ao construir um, talvez a principal contribuição da área curricular para esta missão, seja concernente às especificidades do currículo. Corazza (2001), Silva (1999) e Santomé (1999), grandes curriculistas, oferecem excelentes bases para se pensar em como construir um para além dos seus teores. Eles explicam que nestes, cabe todo um conjunto de aprendizagens vivenciadas em todos os espaços e tempos escolares, na cantina, na quadra, no decorrer das aulas. Recomendam que se traga voz ao campo do silêncio, dos aspectos silenciados e negligenciados. E principalmente, não abordar as unidades didáticas isoladas, esporadicamente e de forma superficial. Afinal, trabalhar com a mentalidade é trabalhar com a lentidão.

8.2.8 Tendências educativas autônomas, midiáticas, colaborativas e personalizadas

Partindo da premissa de que professores e bibliotecários não são mais detentores da informação, esta seção apresenta iniciativas que apontam na direção de um ensino voltado ao aprendizado autônomo, personalizado, colaborativo e midiático, que sintetiza a essência das tendências encontradas no encontro com a literatura sobre educação e mídias, exposta na *Revisão de Literatura*.

Considera-se que um aprendizado autônomo pressupõe que o aluno compreenda e participe de forma ativa de todo o caminho que o conduzirá à aprendizagem. Na aprendizagem autônoma o aluno precisa igualmente focar seus esforços, planejar seus estudos, praticar a disciplina e comprometimento, tal como no ensino tradicional. Porém, na aprendizagem

autônoma, o estudante, com acompanhamento, recebe uma proposta de trabalho, busca informação em fontes e de modos variados (as quais se destaca muito a presença da tecnologia) e compartilha e discute as soluções descobertas com a liberdade de traçar suas escolhas e avaliá-las.

Da mesma forma, entende-se que o aprendizado personalizado implica em conhecer as peculiaridades do sujeito, seu estilo de aprendizagem, explorar as potencialidades e direcionar melhor aproveitamento de suas fraquezas. Um professor, diante de um tema determinado, pode sugerir um *podcast* para um aluno auditivo⁹¹, um vídeo para um aluno cinestésico e propor a confecção de um diagrama para um aluno visual.

O aspecto colaborativo está também relacionado com a interação e participação dos alunos no processo de educação. Como Jenkins (2015) pontuou, as tendências trazidas pela Internet e a cultura da convergência colocam o sujeito interessado em se ver parte daquilo que o envolve. A aprendizagem colaborativa refere-se a um método de aprendizagem no qual os estudantes trabalham em grupos, em torno de um objetivo comum. Cada participante tem responsabilidade por alguma tarefa que complete o projeto do grupo. Assim, uns são responsáveis pelo aprendizado dos outros, o que traz ganhos individuais.

Em relação ao ensino midiático, considera-se que a combinação de práticas *online* e *offline* (*Blended learning*) une a utilização de ferramentas tecnológicas educacionais e os benefícios dos métodos tradicionais de ensino, nos quais prevalecem um ensino verticalizado, técnicas predominantemente expositivas e conteudistas, que culminam, via de regra, em processos avaliativos considerados punitivos e desmotivadores. Neste, valoriza-se a interação presencial entre professor, aluno e colegas. E os recursos digitais – como games, vídeo-aulas e outras ferramentas – quando reunidos podem configurar plataformas de ensino adaptativo.

Essa tendência voltada ao aprendizado autônomo, personalizado, colaborativo e midiático, vem sendo desenvolvida e pode ser exemplificada por meio das seguintes propostas:

a) Educação baseada em problemas ou em pesquisa

Educação baseada em problemas ou em pesquisa, ou ainda propostas de buscas guiadas são tendências que assumem diversas roupagens dentre os educadores adeptos à temática.

⁹¹ Auditivo, visual e sinestésico referem-se às três formas de percepção de informações. O Visual faz uso da visualização como meio de obter e reter as informações; o Auditivo tem facilidade para absorver informações pela audição e o sinestésico: aproveita-se dos sentidos relacionados ao movimento e ao toque para guardar informações (SILVA, SILVA, 2006).

Tomando por base uma autora consagrada na área da ciência da informação, optou-se por trazer o *Inquiry Learning*, doutrina que abrange o *Guided Inquiry*, de Kuhlthau (2010, 2012). Este pode ser descrito como um “modo de pensar, aprender e ensinar que muda a cultura da escola no sentido de instituir uma comunidade investigativa colaborativa” (Kuhlthau; Maniotes & Caspari, 2012, p. xiii). Estes autores acreditam que o processo de investigação guiada incentiva os alunos a interagir com a informação, com foco na aprendizagem, ou seja; “*aprender a aprender*” ao invés da simples memorização dos fatos. O *Inquiry Learning* é descrito por eles como uma estrutura de formação de equipes e currículos interdisciplinares flexíveis, capazes de transformar a educação em um sistema mais apropriado para o século 21. Isto exige a criação e manutenção de uma cultura educacional de colaboração de toda a comunidade escolar, tanto envolvendo os alunos colaborando entre si, quanto uma cultura de colaboração entre os professores, na relação de ambos (professores e alunos), entre todos os níveis da administração da escola, dos pais e professores e também diretores e membros de conselhos. Prevê, ainda, a construção de uma fundação de estratégias de aprendizagem e habilidades de pesquisa que irão beneficiar os alunos em todas as etapas da educação, bem como em suas respectivas carreiras. (Kuhlthau; Maniotes & Caspari, 2012).

O *Guided Inquiry*, ou a proposta de investigação orientada, apresenta-se a partir desta ideia inicial: da busca dirigida objetivar uma preparação do aluno para o aprendizado no decorrer da vida, ao invés de uma tarefa específica. Trata-se de um processo constituído de duas partes: do modelo de Kuhlthau do processo de busca de informações (*Information Search Process – ISP*) e do estudo de um "terceiro espaço" ou “terceira dimensão”, teoria da informação de Maniotes, que idealiza uma interseção dinâmica entre os conteúdos do currículo escolar e dos conhecimentos do aluno, criando espaços de aprendizagem que envolvem o educando fora de sala de aula. Desta forma os estudantes usam o seu conhecimento de mundo como recurso no conteúdo do currículo e em novos entendimentos em suas vidas (Kuhlthau & Cole, 2012).

O diferencial deste processo reside no fato do mesmo ir além da mera capacidade do sujeito em identificar uma tarefa, coletar informação e cumprir a incumbência. Abrange um complexo processo de pensamento, aprendizagem e inovação no ensino que envolve os professores e a biblioteca. Segundo Kuhlthau (2004), os professores e bibliotecários capazes de reconhecer o momento crítico em que a orientação e instruções são mais essenciais, podem designar intervenções que capacitem os estudantes a pegar ideias, registrar novas informações e adquirir conhecimento de forma consciente no processo de aprendizado. Na sociedade da

informação estas asserções são estendidas para, além de ensinar o educando a utilizar os dispositivos, fazê-lo usufruir dos mesmos na criação do conhecimento. É o que acredita Kuhlthau (2010).

b) E-learning

Movimentos como os *Webinars*, *Massive Open Online Courses* e a Sala de aula invertida (*Flipped Classroom e Flipped Learning*) (HAMDAT *et al*, 2013; GARZA, 2014), entram também nesta seara. Valente (2014, p.85) explica que:

A sala de aula invertida é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados on-line antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Já os *MOOCs*, Cursos Online Abertos e Massivos, são cursos online, geralmente desenvolvidos por instituições acadêmicas, abertos e acessíveis a qualquer pessoa com acesso à internet, mesma filosofia tem os *Webinars* (Seminários através da web),

c) Microlearning

Traduzido como pílulas de conhecimento, o microlearning consiste em uma experiência de aprendizagem pequena, informal, autodirigida e recorrente, pois este plano de prática é projetado para atingir uma meta de aprendizagem estendida. Com características como ambientes pessoais de aprendizagem, o microlearning é suportado por aprendizado móvel. Aproximando-se dos domínios do *e-learning* e áreas afins, não existe ainda uma definição consagrada. O que não se questiona é seu direcionamento no sentido de uma nova perspectiva paradigmática sobre processos de aprendizagem em ambientes mediados (HUG, 2007).

d) Gamification

O programador Nick Pelling é citado como um dos criadores do termo *Gamification* (ou gameficação, em uma versão abasileirada). Este recurso tem sido abordado como uma técnica que usa, em situações concretas e específicas, os jogos e seus elementos, para aumentar a atividade do usuário, interação social ou qualidade e produtividade de suas ações. A competição, cooperação, a criação de estratégias para resolver problemas e passar de fases, somadas às recompensas, são consideradas lúdicas e fornecem efeitos positivos. Contudo Hamari (2014) ressalta que os efeitos são muito dependentes do contexto em que a gamificação está sendo implementada, bem os usuários que a utilizam. A Biblioteca Parque Villa-Lobos e a

Biblioteca de São Paulo já promovem oficinas de “Game Design – Universo Literário”, com objetivo de estimular a imaginação e levar conhecimento de forma divertida e original para crianças e adolescentes.

e) Personalização

A ideia de personalizar o ensino advém da exploração de técnicas para ajudar os alunos a produzirem conhecimento de forma mais eficaz (DUNLOSKY, 2013). A admissão de que existem diferentes estilos de pensamento e de aprendizagem (KOLB, 2007; DWECK, 2016) leva à exploração de meios não massificados de ensino, no qual cada aluno pode produzir um conteúdo de aprendizagem de forma mais própria e dinâmica (DUNLOSKY, 2013).

f) Minimally invasive education (MIE),

Também preconizando essas premissas faz-se interessante pensar o tema *Minimally invasive education* (MIE), ou Educação minimamente invasiva. Desenvolvido e popularizado por Dr. Sugata Mitra no projeto Hole-in-the-Wall (final dos anos 90) esta corrente não é explicitamente definida como uma metodologia de stand-alone (completamente autossuficiente). Em vez disso, o autor escolhe defini-la no contexto do construtivismo com a abordagem específica da tecnologia para suportar a metodologia. Em síntese, consiste em uma forma de aprendizagem em que as crianças operaram em ambientes sem (ou com pouca) supervisão. Ele acredita que a aquisição de competências pelas crianças pode ser alcançada através da aprendizagem incidental, desde que os alunos tenham acesso a uma instalação de computação adequada, com conteúdo divertido e motivador e alguma orientação humana, ainda que mínima. De acordo com ele:

A Internet com a sua capacidade ilimitada para entreter, educar e conectar as pessoas vai certamente formar a base de novas pedagogias para a aprendizagem. A abordagem que nossas experiências parecem sugerir é baseada no livre acesso e intervenção mínima. Chamamos de abordagem minimamente invasiva, educação minimamente invasiva (MITRA, 2000, p.11, tradução nossa).

g) Movimento Maker

O movimento "faça você mesmo" (GAUNTLETT, 2011), ou Maker, pressupõe “aprender a fazer, fazendo”, tipo de iniciativa que uma vez incentivadas podem engajar o sujeito para interagir com o mundo e criar conexões e novas oportunidades para criar, aprender, colaborar e partilhar os seus próprios meios de aprendizagem e comunicação. O aprender

fazendo pressupõe que o aprendizado do educando é mais produtivo quando vivenciado na prática, ao se deparar com os problemas e dificuldades da realização de uma determinada tarefa.

h) Autopoiese

Explorando a autopoiese (Maturana) observa-se também as apreciações de Demo (2009, p. 2) acerca das teorias do aprendizado:

O aproveitamento da visão autopoietica na escola é de repercussão instigante e disruptiva. De partida, tem em comum muita coisa com o construtivismo e o sócio-interacionismo, em especial em seu corte reconstrutivo (...). Talvez seja a visão mais contrária à **aula instrucionista, porque esta é um acinte à mente humana.** (...). Não é a fala docente que move a aprendizagem, embora possa ter seu lugar, mas a iniciativa do aluno que reconstrói naturalmente sua visão da realidade e de si mesmo.

Além destas tendências, mais ferramentas e iniciativas podem ser vistos sinteticamente no quadro abaixo (Quadros 5, 6 e 7). As ferramentas retratam softwares e aplicativos lúdicos e divertidos que podem ser aproveitados nos processos educativos. Há também repositórios de informação confiável e disponível para aproveitamento, os quais se destaca, enquanto iniciativa privada, o Canal Futura⁹², com videoaulas, podcasts e conteúdos educativos separados em disciplina e assuntos para a educação básica. Também se destaca a Khan Academy⁹³, organização sem fins lucrativos com a missão de “oferecer uma educação gratuita de alta qualidade para qualquer pessoa, em qualquer lugar” (KHAN ACADEMY, *online*, 2021), o Portal Só⁹⁴, o Portal TodaMatéria⁹⁵, que também oferece conteúdos de educação básica em um site com conteúdos escolares destinados ao apoio à educação livre no Brasil. A isto se somam canais diversos Youtube, nos quais muita informação de qualidade (legítima e confiável) pode ser encontrada.

⁹² Canal Futura. Disponível em: <https://www.futura.org.br/videoaulas/> Acesso: out. 2021

⁹³ Khan Academy. Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/> Acesso: out. 2021

⁹⁴ Portal Só. Disponível em: Rede educacional Virtuoso.

⁹⁵ Toda Matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/>. Acesso: out. 2021

Quadro 6 – Iniciativas na Educação

	Plataforma Teach Growth	Edtech nacional dedicada a desenvolver soluções tecnológicas para desenvolvimento e formação continuada de professores trabalhando a geração de evidências a partir da observação da sala de aula.	Startup Kanttum	Diversas ferramentas de formação que capacitam a escola e o docente a criar os próprios processos e programas de aprimoramento e formação continuada.	Plataforma não gratuita e voltada a grande escolas.	Pesquisar as ferramentas para construir o próprio instrumental pessoal. Utilizar a filosofia da ferramenta Replaytime (tela) que possibilita o professor gravar sua aula e compartilhar com seus alunos para que eles possam rever) e conjugar com opções gratuitas, como	http://ll.kanttum.com.br/ http://lreplayd.me/
Iniciativas	Ciência para todos	Iniciativa para aproveitar o tempo livre para aprender ciência de um jeito lúdico e bem humorado.	Adiane Vilas-Boas (UFMG)	Exerce um papel significativo no processo de divulgação científica. E ao traduzir o conhecimento acadêmico para a linguagem popular, alimenta um ideal de que a acessibilidade destes documentos pode instituir um movimento de 'Trocar em miúdos' a ser contemplado pelas Licenciaturas, para fazer frente à necessidade dos livros didáticos.		Estes conteúdos podem ser acessados no banco 'Arquivos de Texto' e usados para trabalhar as temáticas de sala de aula.	https://www.ufmg.br/ciencia/aparatodos/
	Pílulas do Conhecimento/Microlearning	Construção de pequenas 'doses' educacionais (textos, vídeos, áudios, animações, etc.) agregadas de conteúdo que contextualizem o aprendizado e fortaleçam a retenção do conhecimento.	Startups do mercado de educação (principalmente corporativa).	Tem o potencial de oferecer apoio no aprendizado para o aluno assimilar conteúdo de forma objetiva e natural.	Exige ainda um percurso metodológico a ser desenvolvido para ser aplicado com produtividade.	Fazer com que os alunos produzam este tipo de conteúdo, trabalhando o conceito de doses de conhecimento e por que razão.	Clarity Mobiliza
	Rede de Bibliotecas Escolares (PT)	Os professores bibliotecários asseguram na escola, o funcionamento e gestão das bibliotecas, as atividades de articulação com o currículo, de desenvolvimento da pesquisa, das literacias e de formação de leitores.	Ministério da Educação (ME)	Materializa o suporte dos bibliotecários na educação.	Divide a responsabilidade do ensino entre professores e bibliotecários.	Lançado em 1996, enfrentou dificuldades iniciais que foram sendo superadas.	http://www.rbe.min-edu.pt/rpd/home

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7 – Ferramentas na Educação

Ferramentas	Plicktochart®	Ferramenta que permite criar infográficos, folhetos, cartazes, apresentações e relatórios facilmente, sem experiência em design.	Diretoria de ensino GIZ UFMG na oficina 'Produção de recursos educativos' oferecida no Percorso Docente.	Gratuita, intuitiva e interface amigável.	Dificuldades no uso. Podem variar de acordo com habilidades de cada usuário.	Também como forma avaliativa de uma determinada disciplina; para propor campanhas de conscientização e para fazer com que os alunos aprendam ao contar uma história ou produzir conteúdos.	https://plicktochart.com/
	Pixton®	Ferramenta intuitiva que permite a criação de quadinhos.	Diretoria de ensino GIZ UFMG na oficina 'Produção de recursos educativos' oferecida no Percorso Docente. Disciplina Tecnologias Digitais na escola (Shirley Sales - FaE UFMG)	Rápido, lúdico, fácil de usar. A Pixton para Escolas permite gravar narrações para melhorar o aprendizado.	Ferramentas mais elaboradas não estão disponíveis gratuitamente. Dificuldades no uso. Podem variar de acordo com habilidades de cada usuário.	Cada aluno pode contar uma história (pessoal, um ponto de vista ou típico da disciplina) através de quadinhos.	https://www.pixton.com/br/
	Filmora®	Software de edição de vídeos.	Diretoria de ensino GIZ UFMG na oficina 'Produção de recursos educativos' oferecida no Percorso Docente.	Confere vida às histórias, tornando divertido e efetivo o processo de transformar vídeos em narrativas coesas e coerentes.	Marca d'água e limitação de algumas ferramentas na opção gratuita. Dificuldades no uso. Podem variar de acordo com habilidades de cada usuário.	De todas as ferramentas aqui descritas é a mais complexa. Pode ser usado para aperfeiçoar vídeos, usar filtros, efeitos e vários recursos, de maneira mais simples do que editores profissionais. Muito em voga em épocas de	https://filmora.wondershare.com/pt-br/efeitos-video.html
	Powtoon®	Originalmente concebida ao marketing digital, é uma ferramenta para criar vídeos em animação.	Diretoria de ensino GIZ UFMG na oficina 'Produção de recursos educativos' oferecida no Percorso Docente.	Oportunidades para quem sabe como aproveitar este potencial comunicativo são enormes. Há possibilidade de criar narrativas sem a exposição da filmagem.	Pacote completo de ferramentas não gratuito na versão online. Dificuldades no uso. Podem variar de acordo com habilidades de cada usuário.	Cada aluno pode contar uma história e desenvolver raciocínios através de animação. Pode ser usada para projetos escolares, pessoais e de trabalho. Gravar uma aula de difícil abordagem com compartilhamento de tela. Selecionar e sugerir tutoriais complementares das temáticas vistas em sala. Empregar como método de avaliação: solicitar ao aluno que grave um pequeno vídeo com as questões que seriam abordadas na prova e sugerir aos colegas que comentem os vídeos gravados entre eles.	https://www.powtoon.com/home/
	Tutoriais do Youtube	O Youtube é o site de compartilhamento de vídeos mais popular do mundo. Tutoriais são conjuntos de instruções sobre um assunto.	Silva, 2016. Youtube, Juventude e escola em conexão	Apresentam um enorme potencial educativo, colaborativo e criativo. Além de gravações autorais, podem sugerir e incluir vídeos nos canais.	Facilidade de disseminar inverdades, conteúdos tendenciosos, ausência de filtros de qualidade pode ser preocupante.	Pode ser empregado de forma com que o aluno sistematize o próprio aprendizado, as produções escolares e planejamentos. Pode ser empregado para extrair e relacionar os principais conceitos de uma matéria escolar.	https://www.youtube.com
	Mapas Conceituais	Ferramenta para organizar e representar o conhecimento	Diretoria de ensino GIZ UFMG na oficina 'Mapas Conceituais' no Percorso Docente.	Visão dimensional não-linear e do modelo de organização dos saberes.	Exige conhecimento extenso da matéria, o que implica em questões de tempo e maturação.	CmapTools, Mindomo, MindMeister, Mapa Mental, SimpleMind+, MindMaple, MindBoard Classic, XMind	
Google Classroom	Companhia Google	As escolas podem se cadastrar e criar perfis.	Gratuito, pode funcionar como uma plataforma virtual de aprendizagem como o Moodle; permitir a postagem de material, mensagens, etc.	Registro de dados dos usuários, perfis de alunos, etc.	Pode ser usada para estreitar o relacionamento professor-aluno e organizar os conteúdos do percurso formativo.	https://classroom.google.com/	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8 – Tendências na Educação

		O que é?	Quem trabalha/sugere?	"Prós"	"Contras"	Como pode ser usado?	Onde encontro?
Tendências	Movimento <i>Maker</i>	Tema a ser apropriado e debatido na educação. Processo potencialmente formativo de aprendizagem livre em situações reais. Cultura de aprendizagem e criação compartilhada que preconiza um 'aprender fazendo'.	FabLab Livre SP Porvir Mundo Maker MEDERIOS, Juliana et al SAMANGAIA, NETO GAVASSA, Regina CFB et al.	Possibilidade de deixar o aluno mais interessado na aula e coautor do próprio aprendizado.	Falta de espaço no currículo para abordagens de temas transversais e não escolares; realidade em muitas escolas. Temática de aplicação relativamente nova ao cotidiano de escolas.	Trazer esta filosofia para a sala de aula, adotando uma perspectiva freitiana. Propor atividades aproximando o dia a dia do conteúdo curricular. Ex: Monte um tutorial DIY sobre...	http://fablablivresp.art.br/fo-que-e http://porvir.org/especiais/maonamassa https://www.mundomaker.cc/ Referências...
	<i>Minimally invasive education</i>	Esta corrente não é explicitamente definida como uma metodologia de stand-alone. O autor escolhe defini-la no contexto do construtivismo com a abordagem específica da tecnologia para suportar a metodologia. Em síntese, consiste em uma forma de aprendizagem em que estudantes prosperam em ambientes com pouca supervisão, desde que tenham acesso a uma instalação de computação adequada.	Desenvolvido e popularizado por Sugata Mitra no projeto Hole-in-the-Wall (final dos anos 90).	Reconhecimento de que "a Internet com a sua capacidade limitada para entreter, educar e conectar as pessoas vai certamente formar a base de novas pedagogias para a aprendizagem (MITRA, 2000, p. 11, tradução nossa)".	Vertente ainda pouco difundida nos saberes considerados "tradicionais".	Com a mediação do professor, pode ser usada para trabalhar com Webquests, Guided-inquiry e aprendizagem baseada em problemas.	MITRA, 2000
	<i>Flipped Classroom e Flipped Learning</i>	Forma de ensino através da qual a lógica de aula é invertida por completo. A sala de aula física é usada para fazer exercícios, tirar dúvidas, provas e trabalhos em grupo.	Comunidade Flipped Learning	Coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Aulas mais produtivas.	Procrastinação e indisciplina do aluno para absorver o conteúdo extra-classe.	O professor pode gravar aulas usando o Youtube, com compartilhamento de tela e enviar aos alunos em comunicação formal ou informal, como grupo de Whatsapp.	HAMDAT et al, 2013; GARZA, 2014
	Whatsapp	Aplicativo de troca de mensagens instantâneas online.	Relatos autorais	Troca de mensagens com alunos, horizontalidade nas relações, chamativo para os jovens.	Dispersão da temática e desvios paralelos.	O professor envia sugestões de temas para discussão. As postagens dos alunos representam a participação <i>dos mesmos</i> .	ALENCAR, 2015; KAIESKI, 2016; NERI, 2015

Fonte: Elaborado pela

Para vislumbrar como essas ferramentas e iniciativas podem ser incorporadas ao ensino, conjuntamente aos aditamentos propostos nos estudos de comportamento e competência, apresenta-se o teor da Autoinfoeducação. As inferências obtidas a partir das vivências passadas e do recorte de literatura que criou esta narrativa são expostas nas Conclusões.

9 A AUTOINFOEDUCAÇÃO NA PRÁTICA

Retomando o argumento exposto na introdução desta tese, tem-se que a informação e o conhecimento são recorrentemente centrados como os pilares da sociedade contemporânea. Nesta conjuntura se enxerga uma estoica incongruência, pois julga-se que os tempos líquidos da sociedade atual aproximaram o sujeito da informação, sem necessariamente traduzir-se em uma sociedade do conhecimento. A ampla oferta de informação em ambiente digital, teoricamente concede o poder ou as condições para que o sujeito se instrumentalize de forma a resolver determinada situação, faltando ao indivíduo apenas a tomada de atitude ou consciência para ação; o que aqui se coloca no viés da competência informacional.

Os ‘faróis da sociedade da informação’, segundo Dudziak (2008, p. 42) - em artigo de mesmo nome - são a competência em informação e o aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*); fatores essenciais ao desenvolvimento das nações:

Ponderemos os desafios enfrentados por todas as nações, inclusive o Brasil: a busca por um desenvolvimento pleno; a necessidade de se construir uma sociedade equânime e inclusiva; a priorização do acesso democrático à informação, baseada em uma educação que conduz à formação de indivíduos emancipados; o direito à comunicação e ao exercício integral da cidadania; a busca pelo desenvolvimento sustentável como fator de promoção da qualidade de vida das populações, o avanço econômico e a preservação do meio ambiente.

É a educação, mais precisamente a informação, aquela que tem o condão de principiar este desenvolvimento pleno, mencionado por Dudziak (2008) - e praticamente todos outros autores que sustentam esta tese. Ao realizar um balanço sobre a narrativa aqui construída, considera-se deveras importante ressaltar, novamente, que a seleção literária sobre a qual se trabalhou reflete uma busca por respostas às angústias encontradas nos anos de estudo e atuação em escolas públicas por parte desta pesquisadora. O intuito deste estudo não foi prescrever verdades, mas tentar contornar as dificuldades características das escolas da rede pública e de um alunado em vulnerabilidade social; de um ensino que não se efetiva como poderia (ou deveria); de gerações de alunos que, por diversos motivos, permanecem sub educadas, com atitudes que revelam um “*desamparo aprendido*” ou “*profecia auto-realizadora*”⁹⁶. Em síntese, situações contribuintes para a permanência de um Brasil desigual e opressor, contrário aos ideais de Freire e Darcy Ribeiro.

⁹⁶ Retratados na seção Motivação e Autoestima desta tese.

À estas angústias considera-se que as temáticas comportamento e competências informacionais, à luz das teorias apresentadas, se mostram verdadeiras potências para se confrontar este quadro desolador. Contudo, faz-se o julgamento de que a literatura que as abrange, ainda hoje, apesar da pujança de seu volume, têm se centrado mais em discussões conceituais e prescritivas de etapas, ao passo que a dimensão prática de como colocar esses conceitos e reflexões em ação, permanece eclipsada. Assim sendo, esta seção oferece algumas sugestões para aplicação prática, para fomentar a discussão a respeito de sua aplicabilidade.

9.1 Breve retomada do contexto motivador da AIE

Dentre todos os elementos que contribuem diretamente para as dificuldades das escolas públicas brasileiras, o estudo em questão abordou especificamente o distanciamento dos alunos; o desinteresse e a apatia dos estudantes com a escola e o próprio aprendizado. Sentindo-se desmotivados, sem conseguir visualizar perspectivas de transformação e sem a crença de que a mobilidade social através da educação é possível, falta a eles fé e esperança em um futuro (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p.154).

Tal como descrito, o contexto no qual vive grande parte dos alunos dessas escolas é de vulnerabilidade social e econômica, cujas consequências restringem suas alternativas de moradia a locais estigmatizados como definidores de seu caráter (as favelas) e, conseqüentemente, os reflexos dessa estigmatização na autoimagem se refletem novamente nas oportunidades/estímulo/motivação para o estudo. Em relação às suas famílias, os pais quase não acompanham o desempenho escolar dos filhos, não os oferecem exemplos relacionados ao estudo, uma vez que via de regra, vêm de uma longa cadeia de ascendentes com pouca ou nenhuma escolaridade.

A realidade de muitas escolas públicas, também é desanimadora. Professores esgotados, sobrecarregados, que por si sós não conseguem implantar todas as mudanças que um processo de aprendizagem eficaz demanda. Muitos deles não têm muitas inspirações sobre como incorporar a tecnologia em sala de aula, não têm condições de investir em aperfeiçoamento e permanecem muito vinculados às determinações governamentais, que como visto (em *Perspectivas Políticas, item 7.2*), sofrem modificações sem provocar alterações concretas na escola. Tampouco o Estado parece capaz de responder a todos os requisitos da educação contemporânea.

A literatura e os citados estudos do IBGE (PNAD) e CETIC levam ao entendimento de que boa parte dos jovens de baixa renda não está excluída digitalmente (TONDO, 2015),

embora com condições de conectividade variável. Os alunos dos grandes centros urbanos e que apesar da condição socioeconômica pouco favorável possuem celular e acesso à internet por meio deles, podem usufruir de seus benefícios para sua instrução. Inclusive, não só o acesso à Internet tem se popularizado, mas como marca desta geração, a conectividade é altamente valorizada e alcançada por eles, através de dispositivos próprios e artifícios que nada tem a ver com a aquisição via escola ou governo. Isso, porém, pouco ou nada representará para melhorar e suas qualificações escolares e a relação com o conhecimento, se os dispositivos permanecerem usados apenas para lazer e socialização. Seja por questões de estímulo, motivação, exemplos ou interesse, o ciclo da informação (percepção da necessidade, busca e uso) carece de um começo e conclusão satisfatória para agregar valor ao crescimento intelectual do sujeito. Isto tudo pois capacidades de autoaprendizagem baseadas na Web já são relatadas como realidade.

Então, como sensibilizar o público-alvo (principalmente jovens de comunidades carentes) sobre a grande defasagem informacional a que estão sujeitos e suas devastadoras implicações, exemplificadas, no bojo de Paulo Freire (1921-1997) e Pierre Bourdieu (1930-2002), dentre outros? De dispositivos tecnológicos e acesso à Internet muitos jovens já dispõem. O que faz com que determinada pessoa se engaje ou não na busca do conhecimento e aprendizado na escola? Qual é o gatilho ou ímpeto desencadeador da busca por informação? Todo este esforço trata, portanto, de fomentar a demanda que dará início à trajetória de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

9.2 O contexto fomentador da AIE traduzido em Frentes de Trabalho

Em relação a seu contexto fomentador, primeiramente se desdobra os três referidos pilares no qual se concebe a autoinfoeducação, para então pensar o comportamento informacional dentro da lógica do adolescente e seu contexto atual de conectividade e aspectos formadores de sua mentalidade. Estes aspectos são interdependentes, pois um influencia e é influenciado pelo outro. Porém tudo conflui no sentido de investigar e trabalhar as questões de mentalidade.

9.2.1 A Lógica das Redes e a Lógica Adolescente nas escolas: aproximando a escola de seu alunado

No *Descompasso de Repertórios* (item 7.1.1) explicitado por esta tese, viu-se uma escola analógica e um currículo engessado, que pouco dialogam com os estudantes. A forma escolar, que fundou a escola da era moderna, institucionalizou a transmissão do conhecimento;

que passou a ser organizado e transmitido através de horários, conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais e avaliações, visando o enquadramento de toda população em uma sociedade posta. Esta institucionalização assim determinada atravessou o tempo e consolidou uma mentalidade e um imaginário do que é a escola e como esta deve ser.

Pensando se as razões do empobrecimento do ensino podem ser atreladas à tecnologia, Gadotti (2000, p. 8) pergunta: “O que cabe à escola na sociedade informacional”? Em uma chave de resposta este autor sintetiza que cabe a ela aproveitar a pluralidade da informação para organizar um movimento global de renovação cultural; servido de bússola para “navegar nesse mar do conhecimento”. Ele diz que a escola precisa superar a visão utilitarista de oferecer informações puramente objetivas, orientadas à competitividade e resultados práticos. Indo além, Gadotti (2000, p. 8, grifo do autor) destaca o papel é:

ensinar a pensar; saber comunicar-se; **saber pesquisar**; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; **saber organizar o seu próprio trabalho**; ter disciplina para o trabalho; **ser independente e autônomo**; saber articular o conhecimento com a prática; **ser aprendiz autônomo e a distância** [...]. Cabe à escola: selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; **ser criativa e inventiva** (innovar); ser provocadora de mensagens e não pura receptora; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado.

Para a escola ser criativa e inventiva e se construir uma nova relação com ela, envolve sintonizá-la com os novos tempos. As citadas virtualização, robotização e ergonomia trazidas pela *Revolução Digital* (item 4.2), integraram os universos digital e físico, fato este que já é sentido e assimilado no viver do corpo escolar. Todas estas inovações trouxeram consigo o surgimento de novas tendências e novas profissões, baseadas em uma estrutura de compartilhamento de informação e em conexões feitas entre homens e máquinas - softwares, hardwares, prestadores de serviços e usuários. Em um tempo em que a experiência das pessoas é extremamente valorizada, os depoimentos do sujeito têm influência muito forte nesta conjuntura. A ‘economia da informação’ mudou inteiramente o conceito de valor, colocando a riqueza nas ideias, na informação, que alimenta correntes que trazem elementos como realidade virtual, realidade aumentada, inteligência artificial, e Internet das coisas (Santaella *et al*, 2013).

Todas estas novidades trouxeram um questionamento direto sobre o *modus operandi* da escola. Trouxeram um descrédito com seus conteúdos, a preocupação com a obsolescência e a redução de sua capacidade de preparar jovens alunos para os caminhos que estes demonstram querer seguir. Para este entrave, a filosofia da *Transição Digital* (item 4.3) e a *Cultura da Convergência* (item 4.4) oferecem alguns caminhos. Em um momento de incertezas, orientar atitudes e operar a escola em uma lógica de redes pode significar procurar novas formas de

trabalhar seu conteúdo e reproduzi-lo, considerando o uso complementar de diferentes mídias (chamado de convergência), considerar a opinião de um público sequiso de se apropriar de conteúdos e difundi-los (cultura participativa), e a inteligência coletiva, conceito advindo de Pierre Levy (2007).

Para aproximar seu alunado da escola incorporando a tecnologia, algumas ações diretas já a serem tomadas pelo bibliotecário foram sugeridas em *O Bibliotecário Educador* (item 8.2.7.1) e em *Tendências educativas* (item 8.2.8) autônomas, midiáticas, colaborativas e personalizadas que podem compor a proposta de Autoinfoeducação, algumas das quais são repetidas aqui:

- Criar um website e canal no Youtube para a escola ou turma.
- Auxiliar os professores a explorar a vasta gama de ferramentas gratuitas disponíveis na Web.
- Selecionar vídeos para auxiliar os professores no magistério e complementar a formação dos alunos.
- Instruir novas formas de avaliação de conteúdo, como a composição de vídeos, infográficos, mapas conceituais com as ferramentas mencionadas.
- Pesquisar para orientar e construir roteiros de gravação sobre conteúdos escolares e não escolares (Leis que regem a biblioteconomia: Poupe o tempo do leitor - Ranganathan e outras).
- Alimentar um banco de dados sobre o progresso do cronograma docente e a produção dos alunos em termos de indexação para a posterior recuperação e composição da memória escolar.
- Debater temas desdobrados do uso das mídias sociais como se proteger delas e nelas.

Apesar destas ações pontuais e imediatas serem capazes de atrair a atenção e o interesse dos alunos, sozinhas não são suficientes. Antes, um equívoco precisa ser reparado. Quando Gadotti (2000, p. 8,) diz “superar a visão utilitarista de oferecer informações puramente objetivas”, muito do que se observa são queixas mais concernentes à forma como a escola permanece repassando seus conteúdos - métodos e linguagens analógicas - do que relativos aos teores dos mesmos. Ainda que exista a indagação ‘para que serve estudar isso’, uma cultura de valorização do conhecimento começa primeiramente com os alunos valorizando a escola e entendendo que existe legitimidade nos teores repassados por ela. Afinal, os tópicos que fazem parte do currículos refletem um compêndio de informações que farão com que os alunos sejam

capazes de articular a linguagem, pensamentos e raciocínio para conseguir expressar seus sentimentos, vontades e manifestações; valorizar a diversidade de saberes e vivência e respeitar o próximo; entender, apreciar e proporcionar manifestações artísticas; compreender suas vivências com números, formas, espaço, padrões; dentre outros, como preconiza a BNCC e demais documentos oficiais.

E para começar esta construção, o bibliotecário precisa conhecer muito bem os documentos oficiais que regulamentam o ensino, ou seja, a *Sopa de Letrinhas* (item 7.2.1). Eles precisam dominar o conteúdo dos currículos e compreender junto à coordenação pedagógica o que está sendo ensinado aos alunos e acompanhá-los junto com o professor. Ainda que seja contraditório, nesta perspectiva, a atuação do bibliotecário frente às novas tecnologias precisa começar por reafirmar a seu alunado a relevância destes conhecimentos “tradicionais”. Partir da ampla gama do conteúdo tradicional para trabalhar com os alunos a serendipidade e estimulá-los a encontrar suas paixões e aptidões, empreender, usar as mídias sociais para fazer conexões e promover seu trabalho. Explica-se: português, matemática, história, ciências, **isoladamente**, não mais sustentam os conteúdos necessários para educar no século 21. Mas são as aulas de português que ajudarão a melhorar a comunicação, a dicção e o raciocínio de um aluno Youtuber, ao elaborar um roteiro de um vídeo para gravação, como exemplo. São noções obtidas nas aulas de matemática que farão um aluno que se interessa por gastronomia, ter ciência de medidas, razões e proporções ao elaborar uma receita. Compreender a escola na *Lógica de Redes* (item 4.6), implica aceitar ainda que as antigas relações de passividade e obediência cega a normas sedimentadas, não se justificam mais. Para atingir seu alunado, a escola, além de *falar a linguagem dos alunos* utilizando as mídias e ferramentas digitais, precisa explicitar ao aluno *como lidar com conteúdos de informação*, fazendo-os trabalhar a seu favor, visto que a tônica dos novos tempos requer criatividade, resiliência, motilidade e dinamismo.

Por fim, outro aspecto a ser compreendido se refere ao ritmo de vida impresso pela *revolução digital* (item 4.2) coloca uma grande ênfase na prática, na ação. Os professores não podem esperar que um aluno de hoje consiga receber, placidamente, informações, desarticuladas de sua vivência durante todo o tempo de aula. A escola vai falhar em introjetar a mudança se continuar esperando a **adequação de seus alunos** a uma estrutura analógica e a um currículo que eles não compreendem e com os quais não conseguem se envolver. Usar ferramentas digitais para integrar o currículo e a sala de aula ao mundo do aluno implica demonstrar as saídas que a escola pode oferecer para que este consiga buscar seus caminhos de

emancipação. Assim sendo, a seleção de saberes selecionada pela escola ainda se mostra válida. Necessita, porém, se revelar ao estudante vinculada a sua linguagem.

O segundo pilar do contexto fomentador da autoinfoeducação, se coloca na força da questão geracional. Uma *Lógica Adolescente* (item 5) se delineia ao observar que a pós-modernidade e o alargamento da ciência trouxeram a ampliação de olhares e debates sobre as fases da vida. Descendentes de uma maior abertura de religiões, línguas, origens e costumes, a criança, o adolescente e o jovem ganham protagonismo e o direito de serem respeitados nas suas exigências. Não obstante, teorizar sobre o significado da infância e da adolescência, atualmente, demanda considerar a influência da sociedade em rede sobre as suas personalidades em formação. Os principais aspectos de suas vidas, como a escola, interações sociais, amizades e atividades cívicas são mediados pelas tecnologias digitais, de forma natural e espontânea. Eles influenciam e são influenciados por conteúdos, posturas e vivências virtuais.

Serres (2014) descreve uma juventude que habita o virtual e é formatada pelas mídias, na qual se reduzem drasticamente a faculdade de atenção, a concentração, a criação de imagens mentais e o tempo de estímulo-resposta. Os jovens manipulam múltiplas informações ao mesmo tempo, mas não as processam como seus ancestrais. Já não precisam reter na memória o que um buscador pode facilmente indicar e, portanto, têm uma cognição diferente da de seus ancestrais. Crescem com uma bagagem imensa e descobrem o tempo todo, que nada é tão definitivo assim: a ciência que já se opôs à fé mostra a Física Quântica mencionando dimensões extrafísicas.

Avaliar com precisão se os alunos estão bem preparados para lidar com os problemas do *boom* informacional, com as indefinições da pós-modernidade e com a titularidade de seus direitos, tornou-se indispensável para definir estratégias que promovam significativamente o aprendizado. Explica-se: com a naturalidade característica de quem é de fato um nativo digital, muitos deles não entendem totalmente o propósito de frequentar uma escola; o confinamento do conhecimento e o papel dos saberes escolares em suas vidas.

As barreiras identificadas que inspiraram os debates deste trabalho centram-se principalmente no *hedonismo*, na grande dificuldade de os jovens fazerem o que não consideram ‘legal’ ou o que não os traz uma recompensa imediata; na *rigidez do ensino*, que ainda prevê relações verticais de transferência (bancária) de conhecimento, sendo que nas redes sociais e virtuais eles são os protagonistas de suas histórias e nas *dificuldades cognitivas* de atenção, concentração e memória.

Viu-se que uma cultura de valorização do conhecimento começa primeiramente com os alunos estimando a escola e introjetando que existe legitimidade nos teores repassados por ela. Para contornar essas barreiras geracionais, Sibilia (2012) oferece uma boa alternativa ao declarar que a escola ideal deve alternar momentos de Redes e Paredes⁹⁷, ou seja, ao mesmo tempo em que a escola precisa buscar relações horizontais com seus alunos e novos parâmetros metodológicos que incorporem as tecnologias digitais, precisa igualmente debater suas controvérsias em um exercício de conscientização. Considera-se produtivo tecer diálogos com os alunos problematizando o sujeito diante das redes sociais, da pluralidade de informações, trabalhar treinos de concentração, e novamente, tratar de envolvê-los com a matéria que se ensina. Para isso, professor e bibliotecário precisam se valer de sua imaginação para conseguir cumprir esta tarefa.

9.2.2 A ação das Mentalidades

Inferiu-se que a presença dos dispositivos tecnológicos na escola tem se mostrado imprescindível, mas sua mera incorporação não é ou será suficiente para resolver os problemas da escola. Demonstrou-se inclusive (em *Lógica de Redes*) que isso não configura a transição digital, compreendida como um processo, uma adaptação da sobrevivência. Entende-se que nestes tempos líquidos, não só a adaptação e reinvenção tornam-se quase que imposições, mas abre-se mais espaço para a ousadia no surgimento de novas posturas, na medida em que se emerge a consciência de que não existem mais zonas de conforto.

Os problemas que a educação enfrenta são agudos, dependem de variáveis socioeconômicas, políticas e existenciais. E demandam muito mais uma revolução de atitude do que uma revolução tecnológica, pois como afirmam diversos autores, a atitude mental determina como o sujeito interpreta e responde às situações da sua vida (DWECK, Fadel (2010, p. 13) Dudziak (2003, p. 28) Corrêa (2016, p.65)].

Trazendo esta discussão para o bojo desta tese, acredita-se que por trás do comportamento informacional exista a ação de uma mentalidade, terceiro pilar. Formada pela ação dos pensamentos, as crenças e a psique humana, que urge ser avaliada e trazida à consciência – para que, a partir dessa consciência, possam ser pensadas e executadas ações voltadas para a sua transformação, ou, na perspectiva de Dennett (1997), de substituir um esboço de controle de comportamento por outro. Em virtude disso, novamente reputa-se o

⁹⁷ Em: *Descompasso de Repertórios*.

estudo das mentalidades como um instrumento potente para avaliar o comportamento informacional. O que é capaz de impactar a formação da mentalidade dos alunos alvo? O que faz com que o ciclo da informação não comece e não se conclua? Abaixo se elencam algumas chaves de resposta identificadas na literatura:

A *Crise dos diplomas*, expressa por Bourdieu, mostra vários aspectos capazes de minar a busca por informação. O desencanto de uma "geração enganada" com a baixa empregabilidade associada à escolarização; a crença de que o diploma escolar representa a porta de entrada na universidade, sendo esta a única razão de ser da escola; a baixa noção por parte das classes mais baixas e menos escolarizadas no entendimento de que a educação é um investimento que se mostra a longo prazo; o baixo capital cultural e exemplos de pais com estudo; todos estes elementos criam condições desfavoráveis à prossecução escolar. Segundo Bourdieu, a permanência na escola envolve um julgamento entre investimentos e estratégias objetivas de ação. A aplicação de tempo, incentivo e recursos financeiros na carreira escolar dos filhos, é algo que varia conforme a probabilidade de êxito, normalmente considerado baixo. Desde as primeiras reflexões de Bourdieu, houve uma considerável reconfiguração do capitalismo com uma significativa transformação nas formas pelas quais a força de trabalho é explorada, bem como nas formas de acesso aos diplomas. Fagiani e Previtali (2014), por exemplo, destacam um entrechoque entre o crescimento da classe trabalhadora na sociedade capitalista do início do século XXI e as novas relações laborais apoiadas no emprego flexível suportado pelo achatamento salarial e pelo discurso da autoaprendizagem como forma qualificação profissional. Nesse sentido, há que se ter cuidado, não se pode trocar a idealização da importância da titulação pela ilusão de que o conhecimento adquirido fora do espaço escolar pode substituí-lo e de que, a autoaprendizagem e o empreendedorismo capacitam as pessoas a disputarem espaços de trabalho num contexto de grande oferta de profissionais precarizados lutando para ocupar espaços de trabalho. Se não através da escola, como aprender a estabelecer critérios e referenciais?

O *Imperativo da sobrevivência* e a valorização do trabalho, demonstradas por Castro e Abramovay (2002), também contribuem para afastar o aluno de sua trajetória rumo ao conhecimento. O trabalho é visto como um meio de sobrevivência individual e, muitas vezes, das famílias. Os jovens o almejam por vontade de atingir a independência financeira necessária para se sentirem pessoas e construírem sua autoestima, ou seja, como meio de inspirarem respeito na comunidade. O trabalho ainda é citado como um meio para afastar-se das drogas como para assegurar o acesso a elas. As autoras indicam um consenso de que o desejo dos

jovens é se empregar logo, sendo esta a sua apreensão e a de seus pais acerca do futuro. O trabalho tem uma centralidade referencial, é uma preocupação constante, mas via de regra, o emprego exercido por estes jovens é irregular ou instável e frequentemente considerado pouco contributivo para suas vidas futuras. Os jovens, apesar de reclamarem da falta de reconhecimento profissional e da falta de oportunidades de mobilidade na atividade que realizam, costumam a conciliar duplas jornadas, fato que inspira o pensamento de que o desenvolvimento da autoeducação deve começar logo nos primeiros anos do ensino fundamental.

Viu-se que além da subjetividade, personalidade e cognição, parcialmente expressas nas teorias da motivação e na mentalidade fixa ou de crescimento, existe outra variável importante a se considerar diante do extenso rol apropriado para responder ao ímpeto dos alunos pela busca por informação, qualificação e aprendizagem: o imperativo da sobrevivência. Retornando às necessidades descritas por Maslow (1970), toma-se algumas das primordialidades mais básicas (as fisiológicas), como alimentação, moradia, vestimenta e repouso e as confrontamos com as visões trazidas por Castro e Abramovay (2002), Gouvêa (1993) e Tigre (2013) a respeito da ideia que alguns jovens fazem do trabalho e da escolaridade.

Voltando à Carolina Maria de Jesus (1960, p.45), sua icônica frase: “o custo dos gêneros alimentícios nos impede a realização dos nossos desejos. Atualmente somos escravos do custo de vida”, oferece muito a pensar. Investigando a percepção de jovens em situação de vulnerabilidade social em aspectos como trabalho, lazer, discriminação e violência, Castro e Abramovay (2002) empreenderam um estudo⁹⁸ com jovens de diversas capitais brasileiras, com idades entre 15 e 24 anos que, na ocasião, correspondiam a um quinto da população.

O estudo aponta o consenso de que o desejo dos jovens de baixa renda é o de se empregar prontamente, sendo comum a inquietação deles e de seus pais acerca do futuro. O trabalho na perspectiva dos jovens, assume uma centralidade referencial, é uma preocupação constante, incentivada por razões afluentes. Enquanto uns o citam como meio de sobrevivência individual e de familiares que dependem do seu trabalho, outros o desejam para se sentirem pessoas, construir sua autoestima e conquistar respeito na comunidade. Alguns também citam o trabalho como um meio para afastar-se das drogas, como para possibilitar o acesso a elas (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002).

⁹⁸Pesquisa coordenada pela Unesco, sob o título Cultivando vidas. Desarmando violências.

Porém, ainda que o trabalho seja altamente valorizado por esta juventude, esse não se mostra como saída para os problemas ou resposta às suas questões. As autoras revelam que eles enfrentam dificuldades singulares com a primeira inserção no mercado de trabalho. Na hora de batalhar por um emprego estes jovens permanecem à margem das oportunidades, pois habilidades cada vez mais indispensáveis, como conhecimento em informática e línguas estrangeiras, não são acessíveis a eles. Assim, sofrem com as alegações dos empregadores, de falta de experiência, exigência do ensino médio completo, falta de preparo para garantir competitividade no mercado e ainda casos de preconceito racial e discriminação, por residirem em comunidades. Castro e Abramovay (2002) citam também a questão do envolvimento e a associação dos jovens com a violência e criminalidade. Alguns deles já cometeram alguns delitos e se defrontam com a exigência do certificado de bons antecedentes, o que engessa ainda mais um restrito leque de opções.

Assim, o lamentável panorama retrata que é junto deles que estão as mais altas taxas de desemprego e subemprego no país. As autoras dizem que o emprego que muitos exercem é irregular, instável e na perspectiva deles, pouco ou nada contribui para suas vidas futuras. Eles se ressentem da falta de reconhecimento profissional e da falta de oportunidades de exercer uma carreira com ganhos e progressão. Há um triste encadeamento entre a falta de instrução e a precarização do trabalho que, cruelmente, se retroalimenta. Quanto menos instrução, mais instabilidade, como sugere um relato colhido por elas:

Um problema é o desemprego e o outro é o pessoal não ter a questão da educação. Um grande número não está estudando, uma parcela muito pequena que estuda. Desemprego gera o quê? Desmotivação, baixa autoestima... O fato de não estar estudando deixa eles despreparados para o mercado de trabalho e isso os leva a se envolver com outros tipos de atividades não saudáveis, como drogas e outras coisas (entrevista com diretora de projeto de ONG que trabalha com jovens; CASTRO, ABRAMOVAY, 2002, p.)

É este arranjo que faz com muitos jovens sejam seduzidos (empurrados, nas palavras das autoras) pela criminalidade, especialmente para o tráfico de entorpecentes, que se apresenta a alternativa mais viável, capaz de responder aos anseios econômicos, de exercício de protagonismo, acolhimento e lugar de poder, como novamente ilustra o trecho:

Tem o depoimento de um jovem que eu achei lindíssimo: “Sou negro já tenho outra barreira para mim, eu sei que eu nunca vou ter uma casa boa para morar, eu sei que eu nunca vou ter um carro como eu gostaria de ter. Mas na minha rua, professora, tem um pessoal que faz ‘aviãozinho’, e acho que desse jeito eles têm mais condições. Porque olha, eles têm tênis de marca, eles andam muito arrumados. E eu que fico lá, meu pai falando que é importante ser honesto, ser isso, ser aquilo, eu não tenho nada. Então eu preciso ficar muito firme com minha cabeça para eu não ir desse lado, porque eu sei que o meu

pai mora nessa favela há quinze anos, não conseguiu sair. Tudo o que a gente conseguiu fazer foi um cômodo de alvenaria”. Então, para esse rapaz, o futuro é ter uma casa para morar, um carro, um emprego. E ele, de antemão, já está vendo que vai ser impossível com a sociedade que está aí. Uma sociedade seletiva, discriminatória, então ele está sentindo que ele não vai conseguir, e ele também está vendo o outro lado. (CASTRO, ABRAMOVAY, 2002. Entrevista com professor, p. 160).

E diretamente ligada ao mundo do trabalho, a valorização da escola e da educação também desperta preocupações. Gouvea (1993) analisou uma comunidade de baixa renda da região central de Belo Horizonte e identificou que a escolaridade compreendia apenas os quatro primeiros anos do ensino fundamental, ou então, quando após sucessiva reprovação a criança desistia da escola, aos 10 ou 11 anos. Ainda que quase duas décadas tenham se decorrido do empreendimento do estudo, é bastante chocante o quão atual o seu relato consegue se mostrar. O tempo escolar aumentou consideravelmente, julgado estável até o nono ano (segundo as métricas da SEE-MG); mas o abismo intransponível entre a escola e suas relações com as necessidades familiares, que torna esta instituição um investimento descabido, consegue se manter desconfortavelmente vigente.

Esta autora fala que o mercado de trabalho a que os jovens têm acesso não requer maior qualificação, dialogando com Castro e Abramovay (2002) sobre a cruel dialogia deste panorama. Gouvea (1993) diz ainda que os poucos jovens que se propõem a continuar os estudos geralmente desistem diante das dificuldades impostas: como inexistência de escolas noturnas próximas à residência, o investimento financeiro exigido no deslocamento, o cansaço decorrente da carga horária excessiva e a baixíssima repercussão da escolaridade no campo de trabalho.

Outras incidências apontadas por Gouvêa (1993, p.53), já visitadas em Bourdieu, narram o fato de a escola não representar um campo de preparação para a vida profissional, mas um espaço de aprendizagem de um hábito cultural, transmitindo valores “totalmente alheios à vivência na favela”. Para os pais, a escola figura mais como espaço de aprendizado da norma, que por seu papel disciplinador, mantém as crianças fora da rua. Gouvea (1993) fala ainda que, embora as crianças frequentem as aulas e permaneçam nelas boa parte do tempo, a escola não constitui tema de suas conversas e prioridades: “rituais escolares (como dever de casa) são inexistentes para elas. Além disso, assim como seus pais, não manifestam preocupação com frequência escolar. É comum ficarem em casa “porque estava frio”, “porque eu acordei com preguiça”, etc”. Estas atitudes, vistas com muita frequência na amostra durante a observação, denunciam a desvalorização do papel da escola e a perda de seu valor simbólico.

Trechos das entrevistas realizadas por Gouvea (1993, p.52) são usadas para ilustrar as situações descritas: os relatos de uma mãe (p.53) e de jovens que, respectivamente, expõem as necessidades urgentes tomando a frente da escolaridade e a baixa expectativa demonstrada diante de suas possibilidades futuras:

Eu queria que meus filhos estudassem e eu sei que eles não vão estudar não. Mal, mal o que eles vão fazer é o quarto ano. A moça começou a crescer, quer trabalhar para vestir e calçar. A gente não pode ficar vestindo ou calçando.

Repetindo o exposto em Mentalidades coletivas, tem-se novamente:

[Entrevistadora]: Quando você pensa em profissão, pensa em quê?

- Que é ruim demais trabalhar na casa dos outros, mas o que a gente pode fazer?

[Entrevistadora]: Você tinha vontade de trabalhar em outra coisa?

- Tinha

[Entrevistadora]: De quê?

- Lixeiro (risos). Não consigo pensar em nada.

Escola... A gente estuda, estuda e quando consegue tirar diploma, não consegue emprego do mesmo jeito. Acaba mesmo é na beira do fogão.

Adianta estudar não. Para gente que é preto, pobre, favelado e feio a escola não resolve nada!

Este aspecto amarra todos os demais, pois no fundo, a sobrevivência com toda sua força, traz representações poderosas, que têm consequências de longo alcance, afetando como os jovens veem a si mesmos e aos demais. Esses sujeitos advêm de uma série de confluências das quais se cita: privações, discriminação, todo um processo de violentamento simbólico que trabalha para colocar esses indivíduos no lugar que as elites destinaram para eles, famílias com poucos exemplos profissionais bem sucedidos⁹⁹ e pais que não sabem o que passar aos filhos ou o que esperar da escola; escola esta que não os atinge. Toda esta aglutinação traz consigo baixíssimas autoestima e crenças de autoeficácia, admissivelmente uma mentalidade fixa que não consegue conceber alternativas e traz a certeza de que eles não têm escolha. É o trabalho e ponto; o estudo, portanto, não tem razão de ser.

Diante da necessidade do repouso e do lazer colocadas por Maslow (1970), reconhece-se o quão difícil é a vida de um jovem que, para estudar, precisa empreender uma jornada desafiadora e extenuante por não poder abdicar do trabalho. A própria palavra escola vem do grego *scholé*, que significa "ócio" - o mesmo ócio que erigiu a sociedade ocidental na figura

⁹⁹ Por bem-sucedido, aqui se entende resguardados os direitos básicos de todo trabalhador, de estabilidade, remuneração e jornadas condizentes com a qualidade de vida.

daqueles que puderam orientar o "tempo livre e liberado das urgências do mundo", como diz Bourdieu (2001, p.9) à filosofia e ciência. Como, em tese, o tempo de ser jovem é o tempo de formação educacional, em um cenário ideal estes jovens não trabalhariam em idade escolar. Todavia, ainda que não se negue a relevância de se criar fontes de sobrevivência para a maior parte da população jovem, no sentido de permitir que estes sujeitos consigam investir na educação, esta realidade está longe de ser tangível¹⁰⁰. Deste modo, indaga-se: como esses sujeitos (como o depoente que se disse pobre, favelado e feio e por isso não adianta estudar) serão afetados se a única possibilidade competir no mercado de trabalho, que é estudar, se caracterizar um hiato sem nada a retribuir?

Sendo assim, admite-se a força excepcional que o imperativo da sobrevivência imprime na busca por informação e qualificação, mas pontua-se o alinhamento de que este pode ser encarado como um fator de influência, mas não o único determinante, vide os casos de "sucessos escolares improváveis" (também expostos no capítulo 6). Nota-se que o tempo de escolaridade aumentou. Ainda assim, a literatura mostra estes jovens desconexos com a escola, por considerá-la distante de si e bastante desconectada do mundo do trabalho, não guardando com esta nenhuma relação. É este o ponto no qual se reforça a necessidade de se construir nestes a ideia da competência informacional; a autoinfoeducação curricular para conduzir os estudantes a traçarem objetivos e valorizar a informação, buscando-a para conquistar metas. Eles não devem deixar para se preparar na hora de se preocupar com o emprego.

Ainda que o pesar de uma carga horária cansativa imprima altíssimos desafios para o aluno e seus educandos, não se visualiza outra alternativa imediatamente capaz de romper a cruel relação entre a desqualificação e o subemprego. Isto pois, na ausência de políticas públicas - encaradas como políticas de governo, que não são garantidas e que ainda se fossem, demandam tempo para se consolidarem - investir na motivação individual é a alternativa que se apresenta. Colocar os meios de superação na trajetória escolar e profissional na mente e nas mãos do educando é retirar a pá de cal que soterra os sonhos e a longínqua possibilidade de igualdade social. Como diz o no slogan da epígrafe, que traduz a inspiração desta tese: *“Não espere por oportunidades extraordinárias. Agarre ocasiões comuns e as faça grande. Homens fracos esperam oportunidades. Homens fortes criam”*.

¹⁰⁰ Castro e Abramovay (2002) pontuam que, em muitos casos, são oferecidas oportunidades aos jovens para desenvolverem atividades remuneradas no campo das experiências, como artistas e monitores, mas estas iniciativas não têm o desejado alcance a ponto de ser um diferencial.

A motivação, descrita aqui enquanto ‘motivo para ação’, representante da mentalidade individual, é outra variável capaz de explicar a busca por informação e a dimensão do esforço que o sujeito vai dedicar a ela. Esta se reveste de muitos elementos, como a personalidade do sujeito, sua autoestima, sua noção de “autoeficácia” e suas estratégias de enfrentamento, já que a aferição do resultado pode afetar o modo como o indivíduo responde a uma situação. A constatação de que a motivação e a persistência na tarefa estão relacionadas a padrões atribucionais específicos, bem como o entendimento da autoeficácia como constructo motivacional, tem orientado a elaboração de programas de intervenção, visando trabalhar nos alunos o desenvolvimento de fatores internos, instáveis e controláveis, como o esforço, por exemplo. Na Ciência da informação, Wilson e Walsh (1996) conjecturam que determinada pessoa, mesmo ciente da utilidade de uma fonte de informação, pode malograr sua busca pela mesma, se estiver insegura sobre sua capacidade de lidar com ela.

As ***Crenças limitantes*** são traçadas por Dweck (2006) quando esta avalia as crenças e comportamentos pelos quais indivíduos atribuem seu próprio sucesso. Segundo ela, enquanto alguns acreditam que o mesmo é baseado em uma habilidade inata e demonstram uma teoria fixa de inteligência, outros acreditam que o sucesso está baseado no treinamento de uma mentalidade de crescimento. Dweck (2006) mostra que o sucesso é algo a ser alcançado, o que é conseguido ao ir adiante de limitações impostas à personalidade. Segundo ela, a influência da mentalidade, ou seja, a atitude mental na qual o sujeito se baseia para conduzir sua existência, influencia decisivamente o êxito em todos os âmbitos – pessoal, escolar e profissional. Neste enfoque o sucesso está associado não ao potencial da personalidade, mas à abordagem que se faz destes potenciais. Assim sendo, posturas como: “Não vou conseguir”, “isso não é para mim”, “não vale a pena esforçar” precisam ser identificadas e trabalhadas com os alunos.

Os traços de uma Mentalidade Coletiva forjada por séculos de dominação que se dispôs a criar as condições para a manutenção do *status quo*, é abordada aqui como busca pela análise dos aspectos mentais, temperamentais e também culturais, institucionais ou de situação conjuntural intrinsecamente integrados à uma “moralidade hegemônica conformativa” que, porventura, estejam impedindo o desejado progresso, econômico, social e cultural. A investigação do imaginário formador da mentalidade que concebe a existência de um caráter do povo brasileiro obriga qualquer análise a penetrar mais a fundo em sérios problemas de natureza cultural que não se mitigam com simples exames em bases históricas, geográficas, antropológicas, sociológicas, econômicas ou de ciência política (MEIRA PENNA, 1999). As pressuposições em torno de supostos aspectos debilitantes como a suposta passividade do

brasileiro e o seu possível comportamento de Infantes perpétuos sempre à espera estatal ou com sua noção de fé precisam ser reavaliados criticamente. Aspectos outros como a Nostalgia do Impossível; Pátria predestinada (Chauí), e uma luta mais orientada à resiliência do que à resistência - de fato pontualmente identificados nas atitudes de indivíduos ou grupos, mas que os autores estudados apontam como tendências coletivas amplamente disseminadas e quase hegemônicas precisam ser trabalhados.

Os *Annales* com o estudo das mentalidades, mais precisamente Braudel, consolidaram o conceito de longa duração: a busca pelas estruturas mais profundas cravadas pelo tempo histórico em detrimento das ocorrências adventícias. Ao longo da história, o correr do tempo é constante, mas na cadência pela qual sua corrida rege os aspectos da vida social se percebem temporalidades desiguais. *A Lentidão* reflete o tempo das estruturas, das relações estáveis, daquilo que permanece na vida social e que, portanto, custa a se modificar. Pensamentos, inclinações, crenças - mentalidades; são forjadas no gotejar do dia a dia e, portanto, só são passíveis de sofrer alterações com a (des)construção de unidades de sentido. Um estudante que exiba uma mentalidade fixa só alterará seu *status* com um trabalho pontual, constante, no passar do tempo. Não adianta dizer a um aluno que a escola é importante, não adianta exaltar as maravilhas da informação. Essa percepção tem de ser sentida e, para isso, materializada através de caminhos curriculares.

9.2.3 Materialização dos pilares da AIE no dia a dia das aulas

Pontuou-se que reafirmar ao alunado a relevância dos saberes escolares “tradicionais” em novas bases de leituras e inovação; falar a linguagem dos alunos incorporando a tecnologia; conchamar a participação dos mesmos evocando a cultura participativa; trabalhar a resistência, a consciência da mudança, a capacidade de adaptação; as dificuldades do jovem fazer o que não considera “legal”; bem como aspectos da redução da faculdade de atenção, concentração e disciplina, confluem para serem trabalhadas na conversão de uma nova mentalidade. Mesmo as pontuais iniciativas para aproximar o aluno da escola, desvinculadas de um *corpus* garantidor de seu fundamento, vão se mostrar meras técnicas, um conjunto de procedimentos sem o estofamento necessário para cumprir seu fim. Acredita-se que todo o fomento do ciclo informacional acontece através da conscientização. A chave, portanto, é tecer diálogos contínuos e progressivos com os alunos, através da mediação bibliotecário > professor, bibliotecário > aluno e depois professor > aluno, em um ciclo.

E como seria esta interlocução? Um programa de biblioteca? As Diretrizes da IFLA¹⁰¹ para a biblioteca escolar (2015, p.31) citam as competências necessárias e as condições para assegurar um programa de biblioteca escolar, nas quais se concentram nas qualificações do bibliotecário. Esta tese considera que, da mesma forma que com os estudos de comportamento e competência em suas etapas prescritivas, ainda não se enxerga nas análises dos programas de biblioteca, substância e robustez para responder o que faz com que o ciclo da informação (necessidade-busca-uso) não se inicie e/ou não se conclua satisfatoriamente (culminando em conhecimento) enquanto processo para os estudantes de ensino médio no contexto das escolas públicas. Sendo assim, o artifício mais razoável pensado para prosseguir neste caminho é a composição de um currículo. Um currículo que atua duplamente: ao estimular a aquisição de saberes aos bibliotecários no próprio currículo da biblioteconomia (e pedagogia?) e também na sala de aula/biblioteca; enquanto disciplina, que da mesma forma que português e matemática, tem seus conteúdos e a forma de trabalhá-los.

Lembra-se que a proposta do magistério aplicado à biblioteconomia não é exatamente nova. Spudeit (2015, 2016) defende a licenciatura no *ensino da biblioteconomia para o âmbito técnico profissional*, cujas principais diferenças do bacharelado estão relacionadas ao foco, local de atuação e nomenclatura. Segundo a autora, o foco do bacharelado é o mercado de trabalho, enquanto o foco da licenciatura é o ensino, pois os profissionais licenciados atuarão diretamente com formação e capacitação.

A proposta da autoinfoeducação, extrapola a apresentada por Spudeit (2015), pois o exercício do magistério aplicado pelos profissionais da biblioteconomia, prevê a formação de pessoas para atuar como auxiliares e técnicos nas bibliotecas escolares. Já o desenvolvimento de uma competência informacional autoinfoeducativa e de uma cultura de valorização do conhecimento, prevê o bibliotecário defronte ao alunado, compartilhando em uma rede colaborativa o espaço e a responsabilidade formativa com o professor.

Cabe dizer ainda que, da seleção bibliográfica apresentada em *Pensando a estrutura curricular (item 7.1.5)*, constata-se que existe espaço para a inclusão de novas abordagens e conteúdos educativos no currículo escolar em ação. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seus art. 15 prevê que: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de

¹⁰¹ Diretrizes da International Federation of Libraries Association para a biblioteca escolar. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso: maio 2022.

educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Isto, sem mencionar o Plano político pedagógico da escola, que de todos os documentos, é o que mais permite construtos que agreguem à formação do aluno e à prática docente. Isto, porém, nada representa sem a corroboração e participação dos professores. Sendo assim, para corporificar toda esta proposta, certamente o primeiro passo é investir na formação de uma equipe. Para fins didáticos sintetiza-se que a aplicação da abordagem da autoinfoeducação prevê três frentes de trabalho que não se excluem mutuamente. Pelo contrário, uma se reveste das demais, sendo a primeira delas:

1 - Trabalhar a colaboração professor-bibliotecário.

Uma vez que se almeja dividir com os professores o compromisso e a tarefa de educar, principiar, fortalecer e consolidar a parceria dos bibliotecários com os professores (e coordenação pedagógica) é essencial. Para tanto, escolhe-se o modelo de Montiel-Overall (2005 a, b, c), cujas etapas oferecem excelentes oportunidades de aproximação.

1.1 - A primeira delas, a *coordenação*, envolve práticas colaborativas simples, como convidar o professor para utilizar o espaço da biblioteca para propor atividades aos alunos, mudando a ambiência das aulas e aproveitando a atmosfera lúdica, acolhedora e favorecedora de leitura e pesquisa que as bibliotecas podem ter (ANTUNES, 2015). Nesta etapa, o bibliotecário pode buscar uma forma de aproximação com o docente, explicar seus objetivos, a amplitude de seu trabalho e os potenciais de uma biblioteca. Entende-se ser este um convite para que o professor reflita a proposta de uma caminhada conjunta.

1.2 A *cooperação*, segunda etapa, implica em um nível mais elevado de intencionalidade que a anterior e requer mais do que um compromisso com a eficiência. Trata-se da união de esforços dos dois profissionais, guiados por um fim semelhante e específico, por exemplo, quando ambos compartilham responsabilidades para a realização de um produto a ser realizado pelos estudantes. São exemplos uma feira de ciências, a confecção de cartazes sobre a conservação do patrimônio escolar, a composição de um infográfico sobre bullying, uma mostra de profissões, enfim.

1.3 Na *instrução integrada*, os bibliotecários e professores se envolvem e participam simultaneamente no planejamento, criação e implementação de conteúdos, ações e estratégias que envolvem a aprendizagem. Neste bojo tanto apropriação de conteúdo do programa escolar como as habilidades de uso de informações, integram a sala de aula e a biblioteca. Os

professores e bibliotecários atuam como parceiros, cujas experiências são socializadas e se complementam para proporcionar experiências significativas de aprendizagem para os alunos. Neste ponto os bibliotecários precisam da ajuda dos professores para compreender o conteúdo do currículo e mostrar a pluralidade de fontes disponíveis, as ferramentas educacionais digitais disponíveis e o que tem produzido na área de competência informacional, para ambos trabalharem as formas de passar o conteúdo e avaliar os alunos.

A última etapa do modelo compreende o *currículo integrado*. Este ocorre quando a instrução integrada consegue se concretizar a ponto de não se desvincular mais das atividades dos bibliotecários e professores. Trabalhando juntos, os profissionais conseguem a plena articulação dos conteúdos programáticos das disciplinas com as atividades da biblioteca, ou numa consonância presente, das ações de informação; explicitar ao aluno *como aproveitar conteúdos de informação*, fazendo-os trabalhar a seu favor. O bibliotecário trabalha regularmente, com o uso da informação. Nesta perspectiva, trabalhar coletivamente com o professor significa desenvolver conexões e propostas de aplicação dos conteúdos curriculares e tentar aproximar os conteúdos oficiais com a realidade de um alunado sem grandes perspectivas acerca do que lhe é oferecido na escola.

Neste contexto de currículo integrado, iniciativas de buscas guiadas, como exposto em *Tendências educativas (item 8.2.8)*, trabalhadas em um contexto de aprendizagem baseada em problemas e no movimento ‘Faça você mesmo’, (DIY) podem instigar um aluno a identificar seus interesses e iniciar uma trajetória de pesquisa. Afinal, como mostrado por Jenkins (2015) e demais autores, a toada contemporânea é aprender produzindo conteúdo, gerando conhecimento em práticas de pesquisa. Como referido no início deste capítulo, isso exige parceria e criatividade dos dois profissionais, uma vez que há uma lacuna de conexões diretas entre os teores escolares com a vida cotidiana dos alunos, sentida inclusive por muitos professores.

Trata-se, portanto, de levantar e mapear possibilidades de relacionar os conteúdos das disciplinas ao seu cotidiano como um referencial a ser construído e aprimorado. O bibliotecário, com suas técnicas de estudos de usuários pode empreender um *survey* convidando os professores a manifestarem suas ideias. Pode também, usar suas habilidades de busca para encontrar o que já tem produzido a respeito do assunto, como se nota em Paula e Talim (2018) e na produção desenvolvida por Garcia (2016, p. 2):

Atualmente é comum observarmos que os alunos ingressam no Ensino Fundamental com dificuldades, seja de defasagem de conteúdos, quanto de

organização e preparação para os estudos. A pouca participação da família e a falta do hábito de estudos aliada ao distanciamento entre os conteúdos escolares e vida dos alunos, têm interferido diretamente no processo educativo. Diante desta constatação, o objetivo desta Produção Didática é propor material pedagógico aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental que os auxiliem refletir sobre os conteúdos escolares de forma a torná-los mais significativos para os alunos de forma a estimulá-los ao hábito de estudos por conta própria. Este material se destina aos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e enfatizará a importância em relacionar os conteúdos escolares com o cotidiano dos alunos, tornando estes conteúdos mais significativos e interessantes e conseqüentemente estimulando-os para a aprendizagem.

Porém, a mesma queixa observada nos estudos de comportamento e competência ainda se observa aqui. São materiais muito apurativos de uma carência ou situação, porém pouco contributivos factualmente. O que se almeja aqui é um exercício de abstração, ao qual se recorre a Jenkins (2013, p.35, 38) novamente: na ênfase na cultura participativa, na inteligência coletiva e na segurança de se “admitir que não se sabe nada, não há como prever os resultados” e que “nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades” (pág. 32).

Um exemplo aleatório, pensado para fins de exemplificação, indica pensar as aulas de física confrontando-as com um dos problemas que afligem a vida da comunidade dos grandes centros: a poluição sonora. Para trabalhar o conteúdo em roteiros com os alunos:

- Um problema que tem na sua casa (o barulho de som alto e dos bailes na comunidade - relato percebido durante a vivência na escola)
- Entenda o que acontece (conteúdo tradicional; no CBC: Como o som se desloca);
- Pense uma uma solução (uma cortina anti-ruído)
- Use a internet para pesquisar se alguém já fez algo do gênero.
- Ache um tutorial, teste, aprimore, comente, compartilhe.

O conteúdo tradicional está colocado e a tecnologia vem auxiliar a elaborar a ideia. Ponto este, em que as etapas dos modelos de comportamento e competência tradicionais se fazem muito úteis. Formule a pergunta, pesquise, faça, comente, compartilhe.

Figura 13: O CBC



Fonte: SEE-MG Centro de Referência do Professor (2021).

2 - Boas práticas bibliotecárias na escola;

Como os bibliotecários trabalham como administradores de informações, além de localizá-las, processá-las e disseminá-las, são também capazes de enriquecê-las por seus contextos. Considera-se que aplicar os conteúdos do da ciência da informação à pedagogia tem capacidade de trazer resultados muito bons para a comunidade escolar. Por boas práticas entende-se aqui a articulação das Lógicas de redes e adolescente aplicadas à escola.

A exemplo, tem-se o uso de ferramentas digitais nas quais os alunos possam se sentir instigados pela escola (tendências, iniciativas e ferramentas), auxiliar os professores a enriquecer a prática do ensino com a oferta de novas fontes e legitimar o conhecimento passado nas escolas diante de seu alunado. Para aproximar seu alunado da escola utilizando a tecnologia, algumas ações diretas já a serem tomadas pelo bibliotecário foram sugeridas em *O Bibliotecário Educador* e em *Tendências educativas autônomas, midiáticas, colaborativas e personalizadas que podem compor a proposta de Autoinfoeducação* e repetidas neste capítulo.

Além das atividades descritas nestas seções, destaca-se o auxílio na criação de roteiros de aprendizagem, nos quais as etapas de modelo de comportamento e competência informacionais trazem grandes contribuições. Outra aplicação é representada na amplitude de saberes demarcados pelos Estudos de usuários. O bibliotecário tem todo o know-how para aplicar as técnicas descritas pela literatura e contextualizá-las de modo a entender quem é o professor: quais as dificuldades e expectativas em relação à tecnologia, à escola, suas principais dificuldades e sonhos. O mesmo com os alunos. A aplicação de um estudo de usuários oferece um bom diagnóstico para saber como atender as necessidades da comunidade escolar e potencializar os esforços orientando-os aos objetivos.

3 - Sensibilizar o aluno para a importância da informação.

Expôs-se que trabalhar a autoinfoeducação demanda a criação de uma mentalidade, de uma cultura de valorização do conhecimento. Esta mentalidade reflete uma predisposição psicológica que um indivíduo ou grupo social têm para reproduzir determinados pensamentos e padrões de comportamento e se conduzir no mundo. Formada por valores e crenças oriundas de um viver de experiências, grupos de convívio, questões culturais e ideológicas, só pode se transformar pelo diálogo e pela provocação de epifanias, que aqui se refletem na mediação.

Para que o aluno inicie sua trajetória rumo ao conhecimento, estima-se que este precise começar por compreender a si mesmo e o mundo que o cerca. A estratégia é colocá-los como protagonistas e discutir abertamente com os alunos questões diversas, sobre eles, sobre as desigualdades e estigmas que os rodeiam, sobre a natureza da escola diante da dificuldade da mesma em acompanhar a celeridade do mundo, sobre a legitimidade de seus saberes e sobre as expectativas que eles têm de si e do mundo. Para isso, visualiza-se todo um movimento de valorização da escola e de seus espaços enquanto lugar de vivências, experiências, maturidade, reflexões.

Idealiza-se que estes conteúdos se expressem naqueles capazes de afetar sua mentalidade e minorar o interesse pela busca de informação. Idealiza-se igualmente que possam ser trabalhados em uma disciplina - Competência Informacional Escolar- com os alunos semanalmente, em currículo aplicado à sala de aula; dos anos finais do fundamental (II) até o ensino médio, completando 8 anos de ensinamentos. Isto, pois, os estudantes são vilipendiados pela desigualdade social em doses homeopáticas, demandando um perene contragolpe nesta violência. A saída pensada foi conceber um currículo para os alunos e professores e trabalhá-lo de forma pontual, afinal, como exposto, em currículo é um projeto de sociedade.

Da mesma forma que, no divã, o psicanalista intervém, elucidando os comportamentos e as crenças limitantes, em sala de aula o bibliotecário trabalhará a disciplina Comportamento Informacional, como preconizado pela Abordagem Clínica da Informação; considerando o uso afetivo e simbólico da informação pelo sujeito – feito, muitas vezes, de forma inconsciente – como um recurso de acesso e compreensão às expressões de sua subjetividade.

Novamente, não se trata de uma ideia inteiramente nova. A BNCC na Competência 6: inclui a formação *Trabalho e Projeto de Vida*. O Currículo de Referência de Minas Gerais¹⁰² (2018, p. 46) prevê que:

Ainda dentro dos itinerários Formativos, outra possibilidade para o desenvolvimento integral do estudante é o **Projeto de Vida** que, de forma sistematizada e com intencionalidade pedagógica, visa a proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autoconhecimento, de potencialidades, aspirações, interesses e objetivos de vida.

Porém, igualmente pontua-se o desagrado com a granularidade dos teores. Como aplicar? Assim sendo, foram concebidos alguns conteúdos e estratégias mescladas em um curso, a ser oferecido como disciplina curricular, que preveja: como a informação pode contribuir no meu **Projeto de vida**? Em outra fala, como dar início à busca por informação? São partes reflexivas que acontecem através de uma série que nos mesmos moldes do Ciência para todos e Pílulas de Conhecimento¹⁰³ transforma ideias complexas em construtos inteligíveis para o entendimento popular.

Como exemplo do que faria parte desta disciplina tem-se que:

A questão da *crise dos diplomas* pode ser enfrentada com ações para trabalhar a serendipidade, entender que muitas oportunidades são postas por acaso, mas este acaso só favorece as mentes preparadas. Pode-se explicitar o contexto de desigualdade do país e seus motivos para criar condições favoráveis à ascensão social em adaptações dos teores de Bourdieu e Saviani de forma que suas ideias consigam chegar aos alunos. Trata-se de criar um material apresentando aos alunos coisas que não fazem parte de seu repertório, usualmente restritas à família das classes médias. Incentivo à leitura, cultura erudita, formas de aumentar o capital cultural.

Ao *imperativo da sobrevivência*, levar à compreensão do aluno que, ainda que existam sérias desvantagens como suas famílias contarem com sua participação financeira, conciliar duas rotinas mostra-se complicado, mas não inviável. Um aluno que consiga traçar e manter uma rotina de estudos correrá o tempo com um acúmulo de leituras e saberes que culminará em

¹⁰² Currículo de Referência de Minas Gerais. Disponível em:

<https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20do%20Ensino%20M%C3%A9dio.pdf>

¹⁰³ Iniciativas que traduzem o conhecimento acadêmico para a linguagem popular, exemplificando com situações do cotidiano. Disponível em: <https://www.ufmg.br/cienciaparatodos> Acesso: agosto, 2020.

vantagem competitiva em uma hora decisiva, seja a de optar por um curso superior ou de aprender a criar oportunidades e se aventurar pelo empreendedorismo.

A motivação, compreendida no âmbito da mentalidade individual, trata de acolher um alunado com carências diferenciadas; afetivas, intelectuais, disciplinares... Trabalhar a autoestima e a melhorar a crença de autoeficácia, com estratégias como a promoção de experiências de sucesso. Trata-se de uma motivação extrínseca para trabalhar a motivação intrínseca de alunos desmotivados, cansados e fadados ao fracasso escolar.

Com o aporte das *crenças limitantes* pode-se direcionar o entendimento do aluno à compreensão de que alguns comportamentos não são interessantes de serem adotados, enquanto outros, sim, pois o passar do tempo determina a ramificação dos caminhos refletidos nas escolhas. Trazer estes problemas à consciência significa ensinar a traçar metas escolares para depois traçar metas de vida. Informe-se, Reflita, Descubra-se, Articule-se.

A *Mentalidade Coletiva*, a mais polêmica vertente desta análise, segue a convexidade dos autores que se questionam por que o Brasil permanece desigual e opressor, situando esta resposta na interferência das condições e das violências históricas, políticas, sociais, econômicas e simbólicas na mentalidade de seu povo. Descontente com as explicações sociológicas e deterministas que citam os fatores culturais (como a herança ibérica) e étnico-raciais que condescendem ou sentenciam a miscigenação e a tropicalidade, esta análise desconstrói mitos e tabus da cultura brasileira para pensar como os termos da produtividade, pró-atividade, desenvolvimento, remissão de responsabilidades, resignação podem ser repensados a partir dessa crítica históricas e convertidos em pautas de discussão crítica dos mediadores / bibliotecários educadores.

Para orientar este compêndio, algumas perguntas chave foram elencadas para fomentar as discussões e trabalhar dinâmicas.

SOBRE O SUJEITO:

Quem sou eu?

Como é onde vivo?

Onde me situo no mundo?

O que eu ouço dos meus pais a meu respeito?

O que eu penso da minha escola?

O que eu quero para minha vida?

De quais informações necessito?

Quais posturas podem me levar?

Qual matéria eu mais gosto?

Quais minhas expectativas em relação a mim?

O que me faz pensar que sou bom/ruim nisto; que isto é /não é para mim?

SOBRE A ESCOLA:

O modelo de escola que temos, atende às necessidades atuais?
 Você sabe os problemas pelos quais a escola enfrenta enquanto instituição?
 Como seria a escola ideal para você?

SOBRE A INFORMAÇÃO:

O que são fontes de informação?
 O que eu tenho a aprender na escola?
 Você conhece a serendipidade?
 E o empreendedorismo?
 Qual a real diferença entre empreender e montar uma empresa?
 O empreendedorismo que você vê por aí, torna de fato a vida das pessoas diferentes? Porque?
 Qual a relação entre empreendedorismo e precarização do trabalho?

SOBRE A TECNOLOGIA:

Quais os perigos do digital?
 Você conhece o conceito de “Filtros Bolha”? Sabe como esse fenômeno ocorre?
 Como posso usar a Internet para Empreender?
 Como usar a web para fortalecer e consolidar meu aprendizado?
 Como usar a web para aprender um novo idioma? Como usar o tradutor, a pronúncia, ouvir música, ou mesmo investir em um curso online EaD com custos inferiores e boa qualidade?

A seguir apresenta-se o esboço dos núcleos de trabalho. Ressalta-se que na condução dos diálogos e conteúdos (especialmente a com os alunos) é interessante desenvolver uma sensibilidade para que os sujeitos não se sintam julgados, ofendidos ou acuados.

NÚCLEOS DE TRABALHO:**A. CONTEXTO FAMILIAR/AMBIÊNCIA**

Se você fosse me contar a história da sua vida, o que você me contaria? [Cartografia afetiva]
 Como é sua família? Conte-me uma história que aconteceu com você que sirva de exemplo de como ela é. Você se lembra de mais alguma? Qual é a profissão dos seus pais/com o que eles trabalham? [Reprodução de Bourdieu].

Em sua opinião, quem mora na favela? E você? Mora na favela? (Verificar se consideram a comunidade em que moram uma favela). Como você se sente morando aqui, você gosta, tem vontade de sair? Por quê? O que tem de bom aqui? E o que tem de ruim? Você já se sentiu alvo de preconceito por morar aqui? Seus pais e avós são daqui também? [Gouvêa, Souza].

B. MENTALIDADES

Como é estudar para você? Você gosta? O que te faz sentir assim? Conte-me uma história que aconteceu com você que sirva de exemplo disso.

Estudar leva as pessoas a algum lugar? Você visualiza/enxerga nos estudos uma possibilidade de crescimento pessoal? O que te faz sentir assim?

Você conhece ou já conheceu alguém estudioso? O que você acha ou achava dessa pessoa? Qual sua principal queixa/elogio em relação à escola? Conte-me uma história que aconteceu com você que sirva de exemplo disso. Você se lembra de mais alguma?

Você já se imaginou vivendo em outro lugar? Onde? Como era esse lugar? Porque você se imaginou lá?

As pessoas costumam falar em “mudar de vida”. O que isso significa? Você acha que isso é possível para você? O que você precisaria fazer para que essa mudança acontecesse? Você acha que as pessoas que você conhece tem o que é necessário para mudar? Por quê? [Verificar

o quesito responsabilidade e pró-atividade para tentar alcançar as mudanças que se deseja] Observação como, muitas vezes, é difícil admitir uma perspectiva negativa de si mesmo, verificar se, ao falar dos outros, esses fatores limitantes aparecem.

C. COMPORTAMENTO INFORMACIONAL

Quais informações são desejadas e como são obtidas,

De onde o acesso ocorre (casa, escola, biblioteca, *lan house*, de quais dispositivos),

Para que usa principalmente (pesquisa, socializar, trabalhos de casa, autoinstrução, passatempo, curiosidade); encontram todos os dados de que necessitam online; Que tipos de coisas buscam na internet? Alguma dessas informações os ajuda em alguma coisa? Em quê?

Acreditam ter compreensão suficiente para surfar na Web de forma produtiva,

Como você faz os trabalhos da escola?

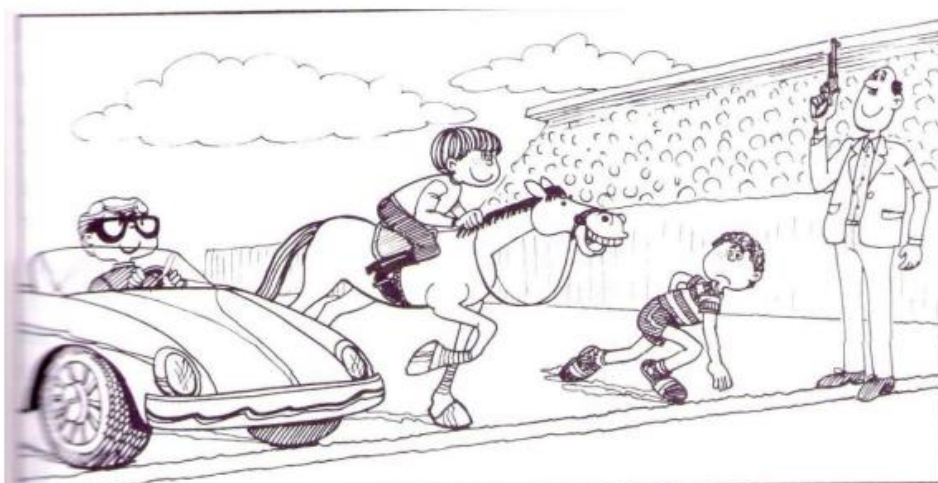
D PROJEÇÃO DE FUTURO

Como você imagina que será o seu futuro? O que te espera lá? Quais são as suas estratégias para alcançar seus objetivos (provocar metas pontuais). Qual é o seu maior medo? Como você pode se proteger dessa ameaça?

Em sua opinião, qual é o principal problema do Brasil? Quem é o responsável por eles? E os problemas da educação? Quem pode resolvê-los?

E. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS:

Figura 14: Escola: Uma corrida desigual



Fonte imprecisa, vista pela primeira vez no Prezzi de Sales (completar). Na legenda: "a escola é uma corrida que nem todos dispõem dos melhores meios para participar". A vida.

O que você acha que está acontecendo aqui? Quem vai ganhar esta corrida? O que esta imagem significa para você? Em qual das figuras você se encaixa? Com as coisas chegaram a ficar desse jeito? Como você vai abrir espaço para você nesta sociedade estratificada e desigual?

No que tange a disciplina Comportamento Informacional Escolar, ementa curricular pensada para fomentar a competência informacional em sala de aula, envolve o desenvolvimento de temáticas como:

a) **Trocando em Miúdos** (Tal como o 'Ciência para Todos', inaugurar uma série na qual textos analítico-científicos sobre os problemas sociais e dificuldades históricas do Brasil são

adaptados para uma linguagem que os alunos consigam acompanhar e debater; afinal trata-se de fomentar uma mudança de mentalidade através de instrumentos institucionais de diálogo e reflexão),

b) **Imaginação Literária** (Corrente inspirada na Pedagogia do Imaginário. Dedicase a pensar como a Web 2.0 e o hipertexto ofereceram aos sujeitos a imagens postas, reduzindo drasticamente a capacidade/necessidade de criação de imagens mentais próprias do imaginar; o que culmina em redução da capacidade de concentração e desinteresse em conteúdos puramente textuais).

c) **Escalada Literária,**

d) **Pílulas do Conhecimento** (valendo-se da técnica do *microlearning*, trata-se de ensinar e disponibilizar conteúdos para os aprendizes em pequenas doses; tópicos únicos, de comprimento limitado e ‘consumido’ rapidamente. Como exemplo as habilidades em informação: ao invés de falar de todas em um só vídeo ou texto, fazer conteúdos diversos sobre cada uma das competências e trabalhá-los de forma recorrente).

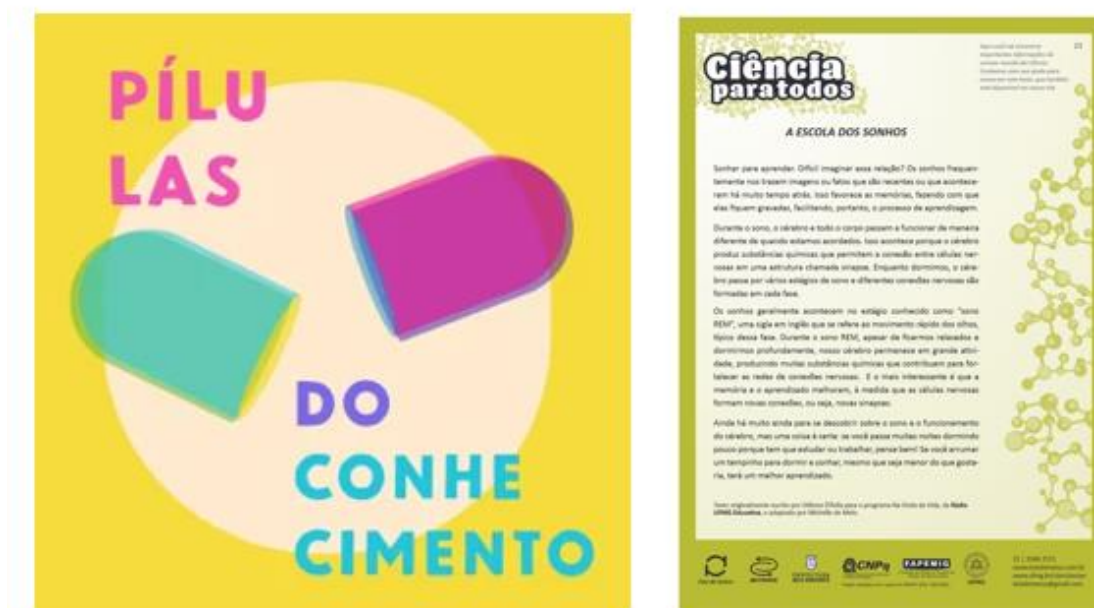
e) **Empreendedorismo** (conjugação entre os teores aprendidos nas matérias curriculares, suas peculiaridades e a pertinência de sua inclusão no currículo com possibilidades de transposição para o mundo do trabalho e direcionamento de objetivos futuros).

f) **Cultura Erudita**, (seguindo a acepção de Demerval Saviani, apresentar aos alunos aspectos da cultura erudita, aos quais de acordo com Bourdieu, estes não estiveram expostos.).

g) **Competência Informacional em si** (teor de propriedade da Ciência da informação; ensinar aos alunos sobre fontes de informação, busca, acesso, seleção, avaliação crítica da informação e critérios de organização, como método, disciplina, etc...).

Contudo, ainda que se preocupe bastante com a granularidade dos teores, a exibição pormenorizada deste conteúdo, por seu caráter enciclopédico, caracterizaria outro estudo; ficando para desenvolvimento e refino futuros. O constrangimento dos limites de uma tese não permite caracterizá-los, porém a maturação destes teores trouxe o entendimento de que currículo enquanto seleção interessada é capaz de conduzir o aluno rumo ao conhecimento. Currículo é caminho, é trajetória, é um projeto de sociedade.

Figura 15– Pílulas do Conhecimento e Ciência para todos



Fonte: Site institucional da UFMG (Acesso em jan. 2022).

Porém muitos bibliotecários ainda carecem de conhecimentos da área da pedagogia ao passo que professores, também se beneficiariam dos teores da biblioteconomia. Estes profissionais, sozinhos, têm dificuldades de ousar, experimentar, testar; fato que inspira o pensamento de que a isto cabe também uma composição nos currículos de graduação.

9.3 Novas competências curriculares

A duplicidade entendida na questão curricular deve-se a duas possibilidades de enfoque: o currículo para a sala de aula (que contempla a sensibilização do aluno, visto acima) e aquela que se coloca detrás deste currículo, nos profissionais que o concretizariam; e portanto, a um enfoque na inclusão de novas competências nos currículos de graduação ou formação continuada.

Com relação aos teores da biblioteconomia, mais especificamente da competência informacional - farol da sociedade da informação - Dudziak (2008, p.50) constata a necessidade de ampliar os estudos e debates sobre o tema incluindo novas bases epistemológicas, práticas e políticas próprias, adequadas à realidade nacional. No que se refere às bases epistemológicas e práticas, a falta de conhecimentos da área da educação no currículo da biblioteconomia é evidente, basta analisar a ementa curricular. No caso da UFMG não existe articulação da Escola de Ciência da Informação, que abriga o curso de biblioteconomia e a Faculdade de Educação, que oferece o curso de pedagogia. O percurso curricular da biblioteconomia não contempla, nas

disciplinas obrigatórias, sequer um compêndio de iniciação aos estudos pedagógicos. A oferta de disciplinas eletivas, além de ocasional, não é suficiente para oferecer aos bibliotecários entendimentos necessários para compreender profundamente como acontecem as relações de ensino e aprendizagem, quais são os principais teóricos da área, como sua teoria encabeçam ou orientam posturas, as diferenças nas abordagens educativas e os principais desafios enfrentados pelos professores em suas vivências.

No que se refere aos professores, estudos têm demonstrado evidências para fomentar o debate sobre um novo olhar para os cursos de pedagogia e licenciatura, alinhado com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, aprovadas em 2019. Antes destas, em 2018, foi também aprovada a BNC (Base Nacional Comum para a Formação de Professores). Apesar de serem políticas duramente criticadas por alguns especialistas da área da educação, ambas estão alinhadas com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que vem centrada em competências, de modo que a formação dos bibliotecários têm muito a agregar para o alcance dos objetivos. A contribuição dos estudos de usuários tem a capacidade de traçar um perfil dos estudantes e os modelos de comportamento e competência informacionais podem ser aplicados no desenvolvimento de habilidades: aprendizagem baseada em problemas, na criação de rotinas de estudo e roteiros de aprendizagens, nos quais o método da busca por informação trabalha a seleção de fontes, a busca e o uso da informação.

Mizukami (1986, p.109) coloca uma grande ênfase na experiência pessoal do educador enquanto equilíbrio entre teoria e prática. Esta autora acredita em criar teorias através da prática, analisando e questionando o dia a dia das aulas, evitando a utilização cega de uma teoria que desconsidere a prática; “Receituários pedagógicos”, como ela diz. Sendo assim, no confronto entre abordagens, ambos profissionais podem se beneficiar de um conteúdo estruturado nesta narrativa, que fomente a busca por informação, a valorização do conhecimento, uma forma de se aproximar conhecendo melhor o perfil dos estudantes. A dinâmica da atualidade requer a especialização e a formação contínua de seus profissionais. Iniciativa de investir em suas carreiras, complementando-as com os aspectos silenciados em sua formação e requeridos pela vivência da sociedade.

Explicita as teorias da motivação e que a tecnologia não está distante e não é difícil ser trabalhada incorporada. Como se percebe de Dudziak (2008), Spudeit (2016), Garcia (2016) e outros autores, os profissionais precisam desenvolver a iniciativa de completar seus conhecimentos, pois desconsiderar a influência de seus próprios conhecimentos e comportamentos no rendimento do aluno impede a concepção de métodos e técnicas de ensino

mais eficazes. E não há meios de se repassar um conteúdo sem que este configure em sua bagagem intelectual e afetiva, o que coloca as discussões sobre currículos, sempre atuais.

No entendimento do que se considerar ao construir um currículo, talvez a principal contribuição da área curricular para esta missão, seja concernente às especificidades do mesmo: a necessidade de se trabalhar os conteúdos de forma constante. Corazza (2001) e Santomé (1999) clássicos estudiosos de currículo, oferecem excelentes bases para se pensar em como construir um para além dos seus teores. Eles explicam que nestes cabe todo um conjunto de aprendizagens vivenciadas em todos os espaços e tempos escolares, na cantina, na quadra, no decorrer das aulas. Recomendam que se traga voz ao campo do silêncio e cuidado às negligências. E principalmente, não abordar unidades didáticas isoladas, esporadicamente e de forma superficial. Afinal, trabalhar com a mentalidade é trabalhar com a lentidão.

10. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditemos! Tentemos!

Este estudo implica em uma continuidade da pesquisa anterior¹⁰⁴, que comprovou existir informação de qualidade na web, desde que se saiba como encontrá-la e usá-la. Concentrando-se no ciclo da informação (necessidade-busca-uso), o desejo de desempenhar este trabalho inspirou-se no anseio de encontrar auxílio para algumas das inquietações que desafiam a educação contemporânea e também no ideal freiriano da emancipação do sujeito através da educação. A seguir apresenta-se um balanço de todo o trabalho empreendido.

10.1 Avaliação do trabalho desempenhado

Todo o trabalho se iniciou de alguns questionamentos. Repetindo-os; como sensibilizar o estudante de baixa renda sobre a existência de informações que, quando convenientemente trabalhadas com autonomia, têm um potencial transformador da realidade? Como tocá-lo para que este estudante note que o não reconhecimento de uma carência, por vezes colossal, desse tipo de informação advém de sua vivência em um contexto tão desigual que não a deixa ser percebida? Como conscientizá-lo de que, ao tornar-se um usuário mais autônomo, crítico e hábil em sua relação com a informação, ele estará se capacitando para estabelecer uma relação libertadora com o conhecimento? A pergunta, apesar de singela, enunciou alguns motes norteadores desta tese, sendo o principal:

O que faz com que o ciclo da informação (necessidade-busca-uso) não se inicie e/ou não se conclua satisfatoriamente (culminando em conhecimento) enquanto processo para os estudantes de ensino médio no contexto das escolas públicas?

10.1.1 Resposta à questão norteadora?

Na tentativa de responder à pergunta norteadora, buscou-se na literatura elementos que pudessem explicar alguns pressupostos considerados capazes de impactar a busca por informação. Os fatores mencionados como pilares do estudo – o perfil de alunado, o contexto escolar, a lógica das redes, a lógica adolescente e a ação das mentalidades - ganharam contorno e nitidez à medida em que os cenários relatados (escola pública estadual e o contexto das favelas) e seus personagens foram se descrevendo na literatura. Isto posto, pensa-se que o objetivo geral de *pensar substratos para fomentar o ciclo informacional; dentre um público de*

¹⁰⁴ ANTUNES, 2015. Comportamento informacional em tempos de Google. Dissertação.

um perfil específico foi contemplado, ao se propor a composição de um currículo de Competência Informacional Escolar, desdobrado na análise dos objetivos específicos:

10.1.2 Objetivos específicos atendidos?

Ao problematizar a *ambiência das escolas públicas estaduais situadas nas regiões periféricas de Belo Horizonte*, foi possível compreender bem o perfil de um alunado em situação de vulnerabilidade social, os problemas e desafios por que passam. Isto inspirou ideias para estabelecer uma comunicação eficiente, definir um planejamento e desenvolver metodologias para atender às suas necessidades específicas e desenvolver um relacionamento.

Ao *interpelar as novas formas de organização da sociedade trazidas pela tecnologia digital, os reflexos na escola e nas práticas educativas*; constatou-se um descompasso de repertórios no que diz respeito aos alinhamentos entre a escola e o estudante. A relevância em aproximar o alunado da escola se traduz na mudança de posturas em relação ao modo de viver a atualidade. Os professores precisam considerar a linguagem juvenil em suas práticas e propostas e os alunos precisam enxergar a legitimidade da escola. Neste ponto, as ferramentas digitais e as boas práticas bibliotecárias (que demandam criatividade e conhecimento dos teores da educação) conseguem contribuir para esta aproximação.

Ao *se discutir o que significa ser adolescente hoje, contrastando a força da questão geracional ante a compreensão cultural da escola*, foi possível começar a compreender o somatório de fatores que respondem ao comportamento dos adolescentes. Este entendimento é útil para conduzir a aprendizagem em consonância com as características, necessidades e desejos dos sujeitos, orientando os educadores sobre formas de lidar com este público.

Ao *verificar como a influência da mentalidade pode se manifestar na motivação para a busca por informação* evidenciou-se a influência das crenças, ideologias e padrões de pensamento nas posturas e escolhas do sujeito. Disso, foi possível concluir a relevância em investir no desenvolvimento da autoestima do aluno, na elevação de sua crença da autoeficácia e nos benefícios de uma postura liberal, incentivando os usos que este mesmo pode fazer de si.

Ao *se identificar na literatura como a influência da mentalidade (em suas dimensões coletivas e individuais) pode se manifestar nas competências informacionais dos estudantes*, em situações de ensino-aprendizagem, identificou-se também algumas frentes de trabalho para entender o distanciamento dos alunos da busca por informação e investir na sensibilização.

Ao desdobrar algumas *teorias da Educação com vistas a compreender a sociedade, os desafios da educação e colocar soluções pensadas; conseguiu-se estabelecer* a reflexão sobre o motivo de a escola de hoje ser a mesma praticamente desde a sua instituição. Também foi possível visitar os momentos e teóricos marcantes da educação e constatar os complexos desafios e possibilidades na efetivação da aprendizagem - em perspectivas estruturais, políticas, sociológicas e pedagógicas - conhecimentos essenciais para o bibliotecário e para a proposta da autoinfoeducação.

Ao se apresentar uma proposta da Autoinfoeducação, com base nos estudos de comportamento e competência informacionais, propondo substratos para o fazer bibliotecário junto aos alunos da escola pública, foi possível realizar uma exploração teórica sobre a relação entre comportamento e competências informacionais, fazendo uma releitura do tradicional e associando-os aos conceitos de mediação e colaboração. Foi possível também chegar ao entendimento sobre a relevância de sensibilizar o aluno para o ciclo informacional. Disponibilizou-se também elementos para operar em um contexto desafiador no qual a aprendizagem não se efetiva como poderia. Esta tese reforça que o bibliotecário – diante do apelo social de sua função e de sua formação plural ante os estudos da informação – através de sua práxis tem o potencial de instituir uma mentalidade de crescimento orientada ao fomento do ciclo informacional.

10.1.3 Limitações do estudo?

Apesar de se considerar que o propósito desta tese foi atendido, considera-se importante destacar também algumas de suas limitações. A primeira delas reflete a dificuldade em sopesar a aplicação do estudo. Por se considerar que a autoinfoeducação se justapõe e se expressa nas mentalidades e esta é um fenômeno lento que demora para sofrer alterações, o esforço para isso deve ser contínuo. Isso, apesar de não inviabilizar a proposta, demonstra que ela deve ser pensada como um processo paulatino e constante, que não oferece (e nem pode esperar) resultados imediatos, mas graduais.

A segunda limitação se refere a fragilidades que a teoria não foi capaz de contemplar. Reflete algumas nuances como a arte em saber como se comunicar com os alunos de acordo com sua maturidade, idade, dores e vivências familiares, sem ofender ou provocar seus traumas. Também inspira muito cuidado para não deixar que a transformação de mentalidade se converta em efeitos indesejáveis, como doutrinação, manipulação ideológica ou formação de “massa

de manobra”. A educação para a liberdade e autonomia pressupõe criticidade, tanto a ser ensinada ao aluno, como por parte de seus educadores.

Outra restrição que pode ser apontada ao presente estudo se mostra na eterna dualidade sobre o papel da escola. A esta cabe retratar somente conteúdos oficiais e prescritos ou oferecer uma formação humanista? Esta tese entende que educar pessoas difere de programar máquinas e que a informação desvinculada de seu contexto são dados não significativos. Movimentos como a Escola sem Partido¹⁰⁵ frequentemente alegam que a escola não deve atuar com fins de propaganda ideológica, política e partidária, a que inclusive se concorda. Porém, juntamente com esta frente, vem a alegação de que a escola não pode ocupar um espaço que tradicionalmente deveria estar restrito à família. A literatura (Bourdieu, como ícone) e a vivência da pesquisadora comprovam que os alunos têm somente a escola. Restringi-la à função de instruir conteúdos “puros”, técnicos desvinculados dos clamores da existência é decepar as possibilidades de uma geração alcançar seu próprio desenvolvimento. Trabalhar com a realidade que se tem e não com a que se quer, traz duros inconvenientes.

Cita-se ainda a própria constituição da tese, que, para conseguir responder aos desafios colocados, demandou amplitude na apropriação de correntes teóricas, talvez pecando em verticalidade ao compor seu instrumental. Porém, o esmero de uma colcha de retalhos está justamente em um todo composto pela união de pequenas partes.

Por fim, tratou-se de um estudo otimista, que colocou sobre o bibliotecário a responsabilidade de suprir a carência de informação que demanda uma educação libertadora, lidar com o descaso governamental e a atualização dos professores em tendências tecnológicas.

10.2 O que se conclui?

Diante de todo o exposto, conclui-se no que se refere à escola, que atacá-la é muito fácil, mas não se cogita ficar sem ela. De fato, o conhecimento não só é legítimo quando adquirido no espaço escolar, mas se não for a escola, como aprender a estabelecer critérios e referenciais? A relevância da mesma faz-se, portanto, inequívoca. Diante da máxima de que “a falta de

¹⁰⁵ Escola sem partido é um movimento político surgido em 2004, iniciado pelo advogado Miguel Nagib, que desde então congregou vários adeptos e projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em câmaras municipais e assembleias legislativas pelo Brasil. Defendendo uma formação ideologicamente neutra e voltada ao aprendizado, o movimento visa consolidar uma agenda conservadora para a educação brasileira. Colocando-se como representantes de pais, estudantes e de toda a sociedade, manifestam-se contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Segundo a opinião deste grupo, questões como religião e gênero não devem ser abordadas em sala de aula, mas ficarem restritas à esfera familiar. Ainda que a ideia soe inteiramente legítima e coerente, o dia a dia escolar em sua realidade parece não comportar a neutralidade. Por isso, grande parte dos professores e demais especialistas em educação não só criticam duramente o movimento, mas posicionam-se completamente contrários a ele. Recomenda-se Frigotto (2017).

recursos não pode ser utilizada como justificativa para um desempenho negativo dos alunos e que é possível encontrar soluções positivas diante de situações extremamente adversas”; uma vez identificado onde se pretende chegar com a escola e com a biblioteca escolar – à emancipação intelectual – confia-se que o caminho é trabalhar a mentalidade que rege o funcionamento dos sujeitos.

No que se refere à autoinfoeducação, os tempos atuais convidam a sociedade a pensar “fora da caixa”, propor novas soluções, deixar o medo de errar e de cair em ridículo. A conclusão do trabalho realizado aponta para a condução de um currículo orientador da trajetória rumo ao conhecimento, juntamente com as competências informacionais. Conclui-se, por fim, que investir na sensibilização (trabalhando as mentalidades) para a busca por informação se faz deveras necessário, pois as etapas prescritivas dos modelos tradicionais são muito eficazes quando o aprendiz já está debruçado no caminho da informação, mas são pouco efetivas para casos em que o sujeito ainda se encontra distante da informação. Se a sensibilidade, mediada pelo diálogo, tem um poder conscientizador sobre a existência de informações que, convenientemente trabalhadas, têm um potencial transformador da realidade, confia-se que a sequência é traçar um programa de biblioteca; um currículo de competência informacional escolar. Ainda diante das referidas fragilidades reafirma-se a crença no potencial deste estudo.

10.2.1 Angústias e Alegrias

Retomando o prefácio, relata-se que a impossibilidade de pôr à prova os teores desenvolvidos para o curso, o currículo concebido para a sala de aula, deixa a pesquisadora com a sensação de um trabalho não finalizado. Em primeiro, pois a inclusão dos teores pensados para a composição do currículo de Competência Informacional Escolar derivaria bastante do objetivo geral em termos de conteúdos, o que demandaria exclusividade e poderia caracterizar outra diligência. Em segundo, devido ao caráter do estudo das mentalidades, só o tempo seria capaz de responder sobre a efetividade do mesmo. As ideias não amadureceram com a rapidez necessária para aproveitar toda a duração do doutorado para trabalhar o conteúdo, acompanhar a turma, seus caminhos individuais, enfim...

E enfim, a maior frustração de todas deixa a pesquisadora, no término deste trabalho, com “um acre sabor na boca”¹⁰⁶. Essa tese preconiza a todo tempo a autonomia, a atitude, a vontade de

¹⁰⁶ Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho. Em *Desencanto (A cinza das horas)*. Teresópolis, 1912

fazer ante à espera da estaca governamental. Porém, em uma perversa ironia, tem-se que é justamente o estado, através das políticas públicas, aquele que tem o domínio de legitimar o bibliotecário nas escolas, para ser possível esta atuação. O fato de não existir bibliotecários atuando em boa parte das escolas estaduais mineiras não foi um fator considerado capaz de inibir o estudo. Porém não há como não desejar sua atuação nestes contextos e realidades descritos e também não há como empreender o trabalho sem a presença reconhecida e remunerada do bibliotecário escolar. Trabalhar com a realidade que se tem, não com a que se deseja, traz duros inconvenientes. Porém, como prefaciado, nem tudo foram lágrimas!

10.2.2 Sonhos para estudos futuros...

Uma tese é o que é e não se pode querer resolver todos os problemas da educação, por mais tentador que se coloque. Como recomendações estudos futuros, sugere-se apurar e refinar o estudo desempenhado seja a conjuntura apresentada, ou alguma de suas vertentes delineadas, tais como:

No relativo aos estudos sobre as mentalidades coletivas, permanece o interesse de aprofundamento sobre como estas convergem a alinhamentos individuais e podem responder pelas atitudes do sujeito. Pensa-se que os conceitos trabalhados, a exemplo o patrimonialismo, colateral e diametralmente debatido por Meira Penna e Souza; os mitos fundadores, trabalhados por Chauí, Ribeiro e Gambini, bem como as demais teorizações oferecidas pelos autores trabalhados, são substanciais para se construir um instrumento de coleta de dados que pode ser muito revelador. Ainda que se considere serem estes fatores altamente impactantes na condução do agir de um povo, sopesar a granularidade com que isto afeta a competência informacional de uma amostra demanda construir um ‘panorama de ditos’ sobre o brasileiro e ir à campo para verificar suas incidências, problematizar com os alunos em grupos focais a percepção dos mesmos, aferir e produzir conhecimento sobre quais posturas os sujeitos identificam em si. Afinal, a autoinfoeducação implica trazer à consciência todos os eventuais fatores capazes de frustrar ou dificultar o ciclo informacional.

Propõe-se ainda, produzir conhecimentos derivados da parceria professor-bibliotecário. Ainda que estas ainda não se mostrem totalmente efetivadas, um trabalho orientado a desdobrar como conteúdos trabalhados em sala de aula - como estes podem ser vistos de perto, no dia a dia dos estudantes - tem o potencial de inspirar os caminhos futuros dos alunos, (seja no

aprofundamento dos estudos rumo a Universidade, seja na construção de uma carreira autônoma e empreendedora). Afinal, ainda se considera que os alunos das classes mais pobres têm somente a escola e encontrar soluções para que estes a valorizem e possam se desenvolver com a ajuda dela é a razão de ser da educação.

No tocante à ciência da informação, sugere-se também investir na temática da sensibilização à necessidade de informação, enquanto etapa anterior às clássicas consagradas na literatura. Esta tese considera bastante a sensibilização no viés da mentalidade; na intermediação, diálogo e pela discussão aberta sobre os conteúdos capazes de afetar a busca por informação: a realidade do país, a escola que se tem, a motivação para estudar, as crenças limitantes, a projeção de si e do futuro. Porém, considera-se que outras interpretações sobre o tema são muito bem-vindas para a ciência.

Sugere-se ainda investigações sobre os estudos de sucesso escolar improvável. Estes ressaltam a presença familiar como fator decisivo na trajetória bem-sucedida de sujeitos advindos de contextos totalmente controversos. Pensa-se que investigar seus elementos constituintes pode trazer novos olhares para a ciência da informação.

Em síntese, sugere-se enquanto temáticas de estudo todas aquelas capazes de trazer esperança. Esta tese foi escrita por uma idealista incorrigível, cujos ditames do fazer científico ainda que reconhecidamente legítimos e respeitados, não conseguiram conter a esperança e a vontade de mudar as desventuras observadas. Traçam-se sempre muitas ideias e metas, mas a vida faz planos que não resultam no que se espera; mas não importa. O mais valioso não é o que se procura, mas o que se acaba encontrando; o que importa na viagem não é a chegada, mas a jornada que se empreende. Encerra-se esta tese com a crença que o Brasil e sua educação têm solução, para aqueles que desejarem o conhecimento e aprenderem a se relacionar com ele. A mesma concepção expressa na frase que abre a epígrafe finaliza esta caminhada. Afinal, quem quer fazer, tenta e quem não quer fazer, justifica.

Caminhos longos e espinhosos também podem ser trilhados com alegria.

*

REFERÊNCIAS

- ABE, Stephanie Kim. O brasileiro valoriza a educação? *Educar para crescer*, jan. 2014. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/brasileiro-valoriza-educacao-768335.shtml>. Acesso: mar. 2018.
- ABRAMOVAY, Miriam *et al.* Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina. *Vulnerabilidade Social*, v. 192, 2002.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Drogas nas escolas. *UNESCO/Rede Pitágoras*; 2005. 143 p. Monografia em Português | Sec. Est. Saúde SP, Sec. Est. Saúde SP, SESSP-ISACERVO
- ABREU, J. Capistrano de (João Capistrano de). **Ensaio e estudos**: critica e historia, 1. Serie. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. 240p.
- ABREU, Jonas Silva. A crise das identidades na América Latina. *Revista Ambivalências*, v. 1, n. 2, p. 178-202, 2013.
- AGUIAR, Niliane Cunha. Organização da informação em bibliotecas escolares: contribuições para a competência informacional infantil. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 1, n. 2, p. 31-44, 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Mediação da Informação e Múltiplas Linguagens. In: ENANCIB – ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2008.
- ALVES, I. R. . A importância da mentalidade de crescimento para o alcance de objetivos. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 386–391, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i12.3391. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/3391>. Acesso em: set. 2021.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. *Dados*, v. 56, p. 571-603, 2013.
- AMORIM, Andréa Moreira; CRUZ, Raiane Jéssica da. A escola conservadora: um caso de sucesso escolar improvável. *Saberes Interdisciplinares*, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 78-89, maio 2020. ISSN 2675-2255. Disponível em: <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/360> Acesso em: 01 jul. 2021.
- ANDERSON, Chris. **Free**: grátis: o futuro dos preços. Elsevier Brasil, 2017.
- ANTUNES, Ana Lucia; XAVIER, Edir Petruceli Caryon; DE FREITAS, Maria Auxiliadora. Avaliação do rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais: o CBA. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 06, p. 29-41, 1992. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2354/2303>. Acesso em: 16 out. 2020.
- ANTUNES, Maria L. Amorim. *Comportamento informacional em tempos de Google*. 206f. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-A8SJ7E>. Acesso: abr. 2018.
- ANTUNES, Maria L. Amorim; SIRIHAL DUARTE, A. B. Guided inquiry e construtivismo: novos métodos de aprendizagem e a biblioteca escolar. *Biblioteca Escolar em Revista*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 19-35, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/112156>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- ANTUNES, Maria. L. Amorim. Biblioteca escolar em Adriana Bogliolo Sirihal Duarte: Práticas e possibilidades. *Informação em Pauta*, v. 4, n. Especial, p. 136-155, 13 maio 2019.
- APPOLINÁRIO, F. Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ALMEIDA, Rogério de. Fundamentos metodológicos do imaginário: mitocrítica e mitanálise. 2018. Téssea, 1(1), 18-42. <http://dx.doi.org/10.14393/TES-V1n1-2018-2>.
- ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Fundamentos da Ciência da Informação: correntes teóricas e o conceito de informação. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 4, n. 1, p. 57-79, 2014.
- ARAÚJO, Cassiane Ladeira da Silva. A alma ameríndia: uma leitura junguiana do mito makunaima. – Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://rb.gy/1i8vsk>. Acesso: jul. 2019.

ARAÚJO, Eliane Pawlowski Oliveira. Comportamento informacional em processos decisórios estratégicos: dimensão simbólica do uso da informação por gestores. Tese. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2017.

ARAÚJO, Eliane Pawlowski Oliveira. Tomada de decisão organizacional e subjetividade: análise das dimensões simbólico-afetivas no uso da informação em processos decisórios. Dissertação. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação, 2013.

ARAÚJO, Fernando Cesar de. Da cultura ao inconsciente cultural: psicologia e diversidade étnica no Brasil contemporâneo. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 22, n. 4, p. 24-33, Dec. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso: jul. 2019.

ARAÚJO, Marilete Terezinha Marqueti de. *A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica*. 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40834>. Acesso: mar. 2019

ARENHART, Deise. O que move a ação dos indivíduos? Um diálogo com Pierre Bourdieu e François Dubet. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 335-348, 2014.

ARIELY, Dan. *A Mais Pura Verdade sobre a Desonestidade*. Rio de Janeiro: Campus / Elsevier, 2012, 260p.

ARNOLD-GARZA, Sara. The Flipped Classroom Teaching Model and its use for Information Literacy Instruction. *Communications in Information Literacy* 81, 2014.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971. 809p.

BACH JUNIOR, Jonas. Princípios da autoeducação e fenomenologia: o exemplo de autodesenvolvimento de Goethe. *Poiésis*, v. 8, n. 14, 2014.

BACH JUNIOR, Jonas; STOLTZ, Tania; da Veiga, Marcelo; Autoeducação e liberdade na Pedagogia Waldorf. *Educação: Teoria e Prática*, 23, 42, 161-175, 2013,

BANDURA, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44(9), 1989, p.1175-1184

BAPTISTA, Sofia Galvão; CUNHA, Murilo Bastos da. Estudo de usuários: visão global dos métodos de coleta de dados. **Perspectivas em ciência da informação**, v. 12, n. 2, p. 168-184, 2007.

BARBATO, Luis Fernando Tosta. Em terras de vagabundos e vagabundas: o clima tropical, a preguiça e a lascívia nas revistas do IHGB. *História, histórias*. Brasília, vol. 4, n. 8, 2016. ISSN 2318-1729

BARBOSA, M. A. Estudantes de classes pobres na universidade pública: um estudo de depoimentos em Psicologia Social. 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

BARBOZA, Pedro Lucio; CARDOSO, Roberto. De quem é a responsabilidade pela falta de interesse dos alunos?: [Ponto de vista]. In: *Pátio: revista pedagógica*. Porto Alegre Vol. 10, n. 39 (ago./out. 2006), p. 32-35.

BARLACH, Lisete. O jeitinho brasileiro: traço da identidade nacional? *Revista Gestão & Políticas Públicas*, v. 3, n. 2, 2013.

BARRERA, Sylvia Domingos. Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poiésis Pedagógica*, v. 8, n. 2, p. 159-175, 2010.;

BASTOS, Rodolpho; OLIVEIRA, Amanda Muniz. Os modos de sentir o mundo: a história das mentalidades e sua relação com o inconsciente coletivo. *Revista Eletrônica-Expedições/Expeditions: Teoria da História e Historiografia* (ISSN 2179-6386), v. 6, n. 2, p. 119-135, 2015.

BATISTA, Maria de Fátima Morgado Cortez; ELLIOT, Ligia Gomes; Avaliação da Autoeducação: construção e validação de instrumento para o Professor Montessoriano, *Revista Meta: Avaliação*, 6, 17, 176-198, 2015.

BATISTA, Silvia Cristina Freitas; BARCELOS, Gilmar Teixeira. Análise do uso do celular no contexto educacional. *CINTED-UFRGS*. v. 11, n. 1, julho, 2013. p. 1-10.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. 258p. ISBN 8571105987.

BELKIN, Nicholas J.; ODDY, Robert N.; BROOKS, Helen M. ASK for information retrieval: Part I. Background and theory. *Journal of documentation*, 1982.

BEZERRA PINHEIRO, M.; GONÇALVES DIAS GASQUE, K.; VIEIRA VITORIANO, M. Comportamento informacional e letramento informacional: estudo de caso centro de informática da Universidade de Brasília.

ENANCIB, BRASIL, sep. 2019. Disponível em: <https://conferencias.ufsc.br/index.php/enancib/2019/paper/view/809>. Acesso: 08 mar. 2020.

BICHERI, Ana Lúcia Antunes de Oliveira. A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face à crescente virtualização da informação. 2008. 197f. Dissertação. Mestrado em Ciência da Informação. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2018.

BINI, Luci Raimann; PABIS, Nelsi. Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. In: *Revista Eletrônica Lato Sensu*. Ano 3, nº 1, março de 2008.

BORGES, J.; HELLER, B.; MACHADO, R. Comportamento infocomunicacional de bibliotecários e estudantes de biblioteconomia do Brasil. *Palavra Clave (La Plata)*, [S. l.], v. 11, n. 2, p. e151, 2022. Disponível em: <https://www.palavraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/pce151>. Acesso em: abr. 2022.

BORGES, J.; OLIVEIRA, L. Competências infocomunicacionais em ambientes digitais. *Observatorio (OBS*)*, Lisboa, v. 5, n. 4, p. 291-326, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely *et al.* Motivação do aluno para aprender: fatores inibidores segundo gestores e coordenadores pedagógicos. *ETD-Educação Temática Digital*, v. 15, n. 3, p. 425-442, 2013.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). *Escritos de educação*. Tradução de M. de Castro. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 71- 80.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.9

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de Maio De 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, v. 136, n.120, Seção I, 26 jun. p. 1-2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em:20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais** para o ensino fundamental /Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB,

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 144p.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

BRUFFEE, Kenneth A. **Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge**. Johns Hopkins University Press, 2715 North Charles Street, Baltimore, MD 21218-4363, 1999.

BURNKRANT, R. E. A motivational model of information-processing intensity. *Journal of Consumer Research*, v. 3, p. 21-30, 1976.

BURSTEIN, Sara; SCHULT, Maria da Luz Falce; DELATTRE, Dulcinéia Gomes. A biblioteca na empresa: atualização, auto-educação e especialização do pessoal. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 5, n. 2, p. 663-683, 1977.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In: E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Orgs.). **A Motivação do Aluno**: Contribuições da Psicologia Contemporânea. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001, p. 116-133

CAMPELLO, B. S. Bibliotecas escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil. *Biblioteca Escolar em Revista*, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2015.106613. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613>. Acesso em: 5 abr. 2022

CAMPELLO, *et al.* Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. *Encontros Bibli*: v. 18, n. 37, p. 123-156, mai./ago., 2013.

CANDAUA, Vera Maria. Didática crítica intercultural: aproximações. **Petrópolis, RJ: Vozes**, 2012.

- CAPURRO, Rafael. Epistemologia e ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - ENANCIB, 5., 2003. Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 25 set. 2018
- CARVALHO SILVA, J. L. Necessidades de Informação e Satisfação: algumas considerações no âmbito dos usuários da informação. *InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 102-123, 2012. DOI: 10.11606/ ISSN: 2178-2075. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/incid/article/view/48656>. Acesso em: 30 jan. 2022.
- CASADO, E. Sanz; NISTAL, JM Sánchez. Manual de estudios de usuarios. *Revista Española de Documentación Científica*, v. 18, n. 3, p. 366, 1995.
- CASADO, Elias Sanz. Estudios de usuários: conceptos básicos. **Manual de Estudios de Usuários**. Madrid: Pirâmide, 1994.
- CASCIO, Jamais. A educação em um mundo cada vez mais caótico. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 47, n. 1, p. 101-105, 2021.
- CASTELLS, Manuel. *A Era da Informação: economia, sociedade e cultura*, vol. 3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, Mary G.; ABRAMOVAY, Miriam. Juventudes no Brasil: Vulnerabilidades negativas e positivas. I Congresso da Associação Latino Americana de População. Caxambu, Setembro, 2004. Available at http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF/ALAP2004_295.PDF. Access: July, 2016.
- CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. Jovens em situação de pobreza, vulnerabilidades sociais e violências. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 143-176, 2002.,
- CAVALCANTI, Rogério Pádua. *Da notícia ao fato: informação, discursos e mentalidades sobre a infância pobre no Brasil*. Dissertação 127f. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG. 2001.
- CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: *Congresso Nacional de Educação*. 2009. p. 1478- 1489.
- CBC. Conteúdo Básico Comum. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc> Acesso: julho, 2016
- CEBRAP/FVC. Centro Brasileiro de Análise e Planejamento; Fundação Victor Civitas. O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola. Disponível em: http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/2013/11/130917_jovens_pensam_escola.pdf. Acesso: set. 2018.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- CERVONE, Daniel; PERVIN, Lawrence A. *Personality: Theory and research*. John Wiley & Sons, 2015.
- CHAN, Iana. Por que o brasileiro não lê? Desafios que o país precisa enfrentar para fazer da leitura um hábito nacional. *Educar para crescer*, maio 2012. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/brasil-pais-leitores-686050.shtml>. Acesso: mar. 2018.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 6, p. 1-9, 2016.
- CHASE, Otavio; ALMEIDA, F. J. Sistemas embarcados. *Mídia Eletrônica*. v. 10, n. 11, p. 13, 2007. Disponível em: www.sbjovem.org/chase Acesso: jul. 2010.
- CHAUI, Marilena de Souza. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. 103 p. (História do povo brasileiro). ISBN 8586469270 (broch.).
- CHOO, C. W. *A Organização do Conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões*. São Paulo: SENAC, 2003.
- CNN TECH. Uber, the controversial taxi app, has completed a round of funding. Disponível em: <https://money.cnn.com/2014/06/06/technology/innovation/uber-funding/index.html>. Acesso: set. 2018.
- COHN, Gabriel (org.) *Sociologia: para ler os clássicos*. Rio de Janeiro: Azougue, 2005, p. 105-124
- CONSTANTINO, P.; MONTEIRO, R. F.; DE AZEVEDO, L. F.; SOBREIRO, R. T. Autoestima e resiliência dos adolescentes da margem da linha: redes de apoio social como fator de proteção. *Biológicas & Saúde*, v. 2, n. 4, 24 mar. 2012.

- COOPER, W. S. A definition of relevance for information retrieval. *Information Storage and Retrieval*, v. 7, n. 1, p. 21-29, 1971.
- CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo**. Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CORREA, Ana Corina Salas. "Uma questão de (auto) educação: um estudo de Cecosesola, uma escola que não é uma escola". 2016, Dissertação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro
- CORRÊA, Elisa Cristina Delfini. Consumidor de informação 3.0. In: PRADO, Jorge do. (Org.). **Ideias emergentes em Biblioteconomia**. São Paulo: FEBAB, 2016. 116 p. Disponível em: <http://www.febab.org.br/febab201603/wp-content/uploads/2016/07/Ideias-Emergentes-Em-Biblioteconomia.pdf>. Acesso: set. 2018.
- CORREA, Gabriel; OPICE, Isabel. Desigualdades entre escolas públicas no Brasil: um olhar inicial. Em: Informações FIPE. Disponível em: <http://downloads.fipe.org.br/publicacoes/bif/2015/bif418.pdf> Acesso em: 16 nov. 2020
- CORREIA, Erica Mariza; BELCHIOR, Cleide Aparecida Freires; FIALHO, Janaina Ferreira. O papel da mediação da informação na biblioteca escolar. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 7, n. 2, p. 102-121, 2021.
- COSTA, Denise GM. *Mentalidades: desafio para o serviço social e para o sapato francano*. 130f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Franca, 2007.
- COSTA, Liana Fortunato; BRANDÃO, Shyrlene Nunes. Abordagem clínica no contexto comunitário: uma perspectiva integradora. *Psicol. Soc.* vol.17 n.2 Porto Alegre May/Aug. 2005. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822005000200006>. Acesso: 05 jan. 2016.
- COSTA, Luciana Ferreira da; SILVA, Alan Curcino Pedreira da; RAMALHO, Francisca Arruda. Visitando os estudos de usuário: entre a “tradição” e o “alternativo”. *DataGramaZero*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 4, p. 1-12, 2009.
- COSTAS, Ruth. Modelo de escola atual parou no século 19, diz Viviane Senna. BBC. São Paulo, 5 de jun. 2015. Disponível em . Acesso em: 2 nov. 2015
- CRB-6. Conselho Regional de Biblioteconomia 6ª Região. Disponível em: <https://www.crb6.org.br/>. Acesso: jul. 2019.
- CRESPO, Isabel Merlo. Um estudo sobre o comportamento de busca e uso de informação de pesquisadores das áreas de biologia molecular e biotecnologia: impactos do Periódico científico eletrônico. 2005. 121 f. *Dissertação* (Mestrado em Comunicação) Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Documentação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4387/000500810.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 fev. 2012.
- CUNHA, Alessandro – “Sistemas Embarcados”, *Revista Saber Eletrônica*, 414, Editora: Saber, BRASIL, 2007.
- CUNHA, Alessandro F. O que são sistemas embarcados. *Saber Eletrônica*, v. 43, n. 414, p. 1-6, 2007.
- CUNHA, Euclides da. Os sertões. Rio de Janeiro: Laemmert Universal, 1902.
- CUNHA, Murilo Bastos da; AMARAL, Sueli Angelica do Amaral; DANTAS, Edmundo Brandão. **Manual de estudo de usuários da informação**. São Paulo: Atlas, 2015. 448 p.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.
- DA SILVA, Cláudio Rodrigues; Autogestão popular e autoeducação: a experiência de Oaxaca-México (2006), *Revista HISTEDBR On-line*, 18, 2, 592-597, 2018, ISSN: 1676-2584 Resenha doi:10.20396/rho.v18i2.8651344 Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.18, n.2[76], p.592-597, abr./jun. 2018
- DA SILVA, Marli Vitor; REDIGOLO, Franciele Marques. O comportamento informacional: sua relação com a mediação da informação. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM INFORMAÇÃO E MEDIAÇÃO (EPIM). 2015.
- DA SILVA, Waldeck Carneiro. **Miséria da biblioteca escolar**. Cortez Editora, 1994.
- DATA Favela. Instituto Data Favela. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/data-favela>. Acesso: jul. 2019.
- DAVENPORT, T. H; Prusak, L (1998). *Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual*. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DAVENPORT, T.H.; BECK, J.C. *A economia da atenção*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

- DAVENPORT, Thomas H. et al. **Information ecology: Mastering the information and knowledge environment**. Oxford University Press on Demand, 1997.
- DE ANDRADE, Leila Angélica Oliveira Moraes; DO NASCIMENTO, Lídia Ramos. Aprendizagem e aprendizagem histórica nas pedagogias de Paulo Freire e Dermeval Saviani (1979-2018). *Revista Tempos E Espaços* 2018. Disponível em: scholar.archive.org
- DE LACERDA, Ana Clara Palitot Dias; DA SILVA LLARENA, Rosilene Agapito. Comportamento informacional e sua contribuição para a construção de competências em informação: uma análise dos estudantes em arquivologia da UFPB. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, v. 9, n. 1, p. 248-265, 2019.
- DE SANTANA, Luiz Henrique Costa; DE FREITAS SILVA, Clarice; DE SOUZA, Emanuel Rodrigues. O discurso hegemônico e idealista na troca do termo favela por comunidade. *Porto Das Letras*, v. 7, n. 1, p. 14-33, 2021.
- DELGADO, Victor Maia Senna; MACHADO, Ana F. Eficiência das escolas públicas estaduais de Minas Gerais. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 37, n. 3, p. 427-464, 2007. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/ed_soc.pdf Acesso em: out. 2020.
- DEMO, Pedro. Complexidade e Aprendizagem – A dinâmica não linear do conhecimento. Atlas, São Paulo, 2002.
- DEMO, Pedro. Metodologia para quem quer aprender. São Paulo: Atlas, 2008
- DENNETT, Daniel C. Tipos de mente. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1997. PERROTTI, Edmir. Infoeducação: um passo além científico-profissional. *Informação@ Profissões*, v. 5, n. 2, p. 05-31, 2016.
- DERR, R. L. A conceptual analysis of information need. *Information Processing and Management*, v. 19, n. 5, p. 273-278, 1983.
- DERVIN, B. An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date. International Communications Association Annual Meeting, Dallas, Texas, 1983.
- DIAMANDIS, Peter H.; KOTLER, Steven. **Abundance: The future is better than you think**. Simon and Schuster, 2012.
- DIAS, Guadalupe Machado. Representações sociais e imaginário coletivo na Contabilidade: um estudo empírico. Belo Horizonte: C/Arte, 2003.
- DIAS; Lucy; Roberto GAMBINI. Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira. (São Paulo: SENAC, 1999. 228 p.)
- DOS REIS, Vania Gonçalves. A importância da participação da família na vida escolar dos filhos. 2013. 180f. Gestão Escolar. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- DOS SANTOS, Ma A. Pereira. Mini-curso: Competência Informacional em Biblioteca Escolar e biblioteca Pública. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://spleituras.org.br/arquivos/sisebmaterialapoi-1006-capac-2012-competencia-informacional-em-bibliotecas-publicasandrea-pereira-dos-santos.pdf>. Acesso: abril 2021.
- DRUCKER, Peter F. Knowledge-worker productivity: The biggest challenge. **California management review**, v. 41, n. 2, p. 79-94, 1999.
- DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Currículos e Juventudes. DIP FAE924. Processos e discursos educacionais II. 2017/2. Disciplina oferecida ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG.
- DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 289-305, 2011.
- DUDZIAK, Elisabeth A. A information literacy e o papel educacional das bibliotecas. **São Paulo**, v. 187, 2001.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da informação*, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.
- DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 18, n. 2, 2008.
- DUNLOSKEY, John et al. Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 14, n. 1, p. 4-58, 2013.

- DURAND, Gilbert. O imaginário português e as aspirações do ocidente cavaleiresco. In: **Gabinete de Estudos de Simbologia**. Cavalaria espiritual e conquista do mundo. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1986, 7-21.
- DURAND, Gilbert. **Perenidade, derivações e desgast dos mitos**. In: Campos do imaginário. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- DWECK, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- DWECK, C.S. y LEGGET, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273
- DWECK, Carol S. Motivational processes affecting learning. **American psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1040, 1986.
- DWECK, Carol. **Mindset: The New Psychology of Success**. – New York: The Random House Publishing Group, 2006. ISBN 1-4000-6275-6
- EISENBERG, Michael B.; BERKOWITZ, Robert E. **Information Problem Solving: The Big Six Skills Approach To Library & Information Skills Instruction**. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut St., Norwood, NJ 07648, 1990.
- ELLIS, D.A behavioral approach to information retrieval system design. *Journal of documentation*, v. 45, n. 3, 1989, p. 171-212.
- EPIC. Estudos em Práticas Informacionais e Cultura. Disponível em: <http://epic.eci.ufmg.br/>. Acesso: abr. 2019.
- EUA. FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION. Disponível em <https://www.fldoe.org/> Acesso: abr 2022.
- FA.VELA. Projeto para promover e difundir o Empreendedorismo de Base Favelada! Disponível em: https://www.facebook.com/pg/maisfavela/about/?ref=page_internal e <http://favela.org.br/en/>. Acesso: jan. 2019.
- FADEL et al. Gestão, Mediação e Uso da Informação. In: VALENTIM, Marta Lígia Pomim *et al.* **Gestão, mediação e uso da informação**. Cultura Acadêmica, 2010.
- FARIA, Dinâmicas de empoderamento e motivação dos alunos na escola In: VEIGA, Feliciano *et al.* Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico. In: Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2016.
- FARIA, Luísa; RURATO, Paulo; SANTOS, Nelson Lima. Papel do autoconceito de competência cognitiva e da autoaprendizagem no contexto sócio laboral. *Análise Psicológica*, v. 18, n. 2, p. 203-219, 2000.
- FARMER, Lesley SJ. Developmental social-emotional behavior and information literacy. *Information and emotion: The emergent affective paradigm in information behavior research and theory*, p. 99-120, 2007.
- FEBVRE, Lucien Paul Victor. **História**. Ática, 1978.
- FERNANDES, João Azevedo. Violência e mestiçagem: a origem da família brasileira na obra de Darcy Ribeiro. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, v. 15, n. 1, 2011.
- FERNANDES, Ricardo Antônio. *Uma análise dos traços culturais brasileiros em uma organização nacional*. 2006. 174 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2006.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. In: Novo dicionário da língua portuguesa. Nova Fronteira, 1986.
- FIALHO, Janaina Ferreira. A formação do pesquisador juvenil: um estudo sob enfoque da competência informacional. 2004.
- FIALHO, Janaina Ferreira. O prêmio jovem cientista e o comportamento informacional do pesquisador. *Enc. Bibli.: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf*, Florianópolis, v. 16, n. 31, p.88-109, 2011. Disponível em: <www.periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/1518.../17763>. Acesso em: 30 mai. 2011
- FIALHO, Janaina Ferreira; ANDRADE, Maria Eugênia Albino. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. *Ciência da Informação*, v. 36, n. 1, p. 20-34, 2007.
- FIALHO, Janaina Ferreira; MOURA, Maria Aparecida. A formação do pesquisador juvenil. *Perspectivas em ciência da informação*, v. 10, n. 2, 2005.

- FIGUEIREDO FILHO, Celso Ramos. História e psicanálise: possíveis afinidades. *Academus*, revista eletrônica da FIA. Vol. II N. 2 Jul – Dez / 2006 pp. 12 -21, ISSN 1809-3604
- FIGUEIREDO, Nice Menezes de. Estudo de uso e usuários da informação. IBICT 1994.
- FISCHER, Brodwyn; DE JANEIRO, Rio. A poverty of rights: citizenship and inequality in Twentieth-Century. 2010.
- FONTAINE, A. M. **Motivação em Contexto Escolar**. Lisboa: Universidade Aberta, 2005.
- FONTAINE, Gary. Motivations for going international: Profiles of Asian and American foreign study students, cross-cultural management students, and global managers. *International Journal of Management*, v. 22, n. 2, p. 224, 2005.
- FONTES, Vítor José de Oliveira. O Potencial Didático dos Mitos e das Lendas na Educação Histórica. 2013. Disponível em: file:///C:/Users/mariaamorim/Downloads/Relatorio_Final_Mestrado_MEHG_Vitor_Fontes.pdf. Acesso em maio 2021.
- FOSTER, Allen. A nonlinear model of information-seeking behavior. *Journal of the American society for information science and technology*, v. 55, n. 3, p. 228-237, 2004.
- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.
- FRAGA, Danilo Augusto De Athayde. Autodidatismo e autonomia no mundo virtual. 2015. 24f. Especialização em Docência do Ensino Superior da UNIFACS. Universidade Salvador - Campus Costa Azul. Salvador, 2015.
- FRANCELIN, Marivalde Moacir. Uma realidade pós-moderna para a informação. *Perspectivas em ciência da informação*, v. 9, n. 1, 2004.
- FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **Conceito de civilização brasileira**. São Paulo: Ed. Nacional, 1936. 238p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Editora Paz e Terra, 1974.
- FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educação em revista*, v. 26, p. 335-352, 2010.
- FRENKEL, Edward. Amor e matemática: o coração da realidade escondida. Tradução: Carlos Szlak. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014, 368 p.
- FRIGOTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.- set. 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola Sem Partido”: Imposição da mordada aos educadores. *e-Mosaicos*, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a construção democrática no Brasil** – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, O. e SEMERARO g. (Orgs). Democracia e Construção do Público no Pensamento Educacional Brasileiro. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 53-68.
- FUCHS, Christian. **Foundations of Critical Media and Information Studies**. Oxfordshire: Routledge, 2011.
- FUCHS, Christian; SANDOVAL Marisol (eds). **Critique, Social Media and the Information Society**. New York: Routledge, 2014. ISBN 978-0-415-84185-6
- FÜHR, Regina Cândida; HAUBENTHAL, Wagner Roberto. A tecnoeducação na revolução nanotecnológica: a âncora do aprender a aprender. VI CONEDU. VI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fortaleza; CE de 24 a 26 de outubro de 2019 - https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA19_ID9503_260820192_12732.pdf
- FURNIVAL, A. C. M.; ABE, V. Comportamento de busca na internet: um estudo exploratório em salas comunitárias. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.]*, v. 13, n. 25, p. 156-173, 2008. DOI: 10.5007/1518-2924.2008v13n25p156. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n25p156>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- FURTADO, Renata Lira; ALCARÁ, Adriana Rosecler. Modelos de comportamento informacional: uma análise de suas características. *Seminário científico de Arquivologia e Biblioteconomia—do outro lado da informação*, v. 4, p. 1-10, 2015.
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, v. 14, n. 2, p. 03-11, 2000.

- GAIDARGI, Alessandra Maria Martins. *Educação para as mídias no ensino médio: perspectivas para o século XXI*. 2013. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013.
- GAMBINI, Roberto. A Alma Ancestral do Brasil. Palestra(2012). Em: Youtube, 2014, 26'. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZPon2i7Ya18>. Acesso em: dez 2015.
- GAMBINI, Roberto. Espelho índio: A formação da alma brasileira. São Paulo: Axis Mundi/Terceiro Nome, 2000
- GAMBINI, Roberto. "The Challenge of Backwardness". In: CASEMAN, Ann (ed.). Post-Jungians Today. Key Papers in Contemporary Analytical Psychology. London-New York: Routledge, 1998, pp. 149-163
- GARCIA, Alana Carla Munaretto. Conteúdos escolares e sua relação com o cotidiano e o interesse dos alunos: contribuição pedagógica à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental. In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, Cadernos PDE. Versão online, 2016. ISBN 978-85-8015-094-0
- GASQUE Kelley Cristine Gonçalves. **Manual do Letramento Informacional: saber buscar e usar a informação**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação Universidade de Brasília 2020. 384 p.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. *AtoZ: novas práticas em informação e conhecimento*, v. 2, n. 1, p. 5-9, 2013.
- GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves; COSTA, Sely Maria de Souza. Evolução teórico-metodológica dos estudos de comportamento informacional de usuários. *Ciência da Informação*, [S.l.], v. 39, n. 1, nov. 2010. ISSN 1518-8353. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1206/1355>. Acesso em: dez 2015.
- GAUNTLETT, David. Making is Connecting: The social meaning of creativity, from DIY and knitting to YouTube and Web 2.0. Cambridge: Polity Press, 2011 Available at: www.makingisconnecting.org. Access: February, 2016.
- GIDDENS, A., *As ideias de Durkheim*. São Paulo: Editora Cultrix, 1978, p 46-58
- GODBOLD, N. Beyond information seeking: towards a general model of information behaviour. *Information Research*, v. 11, n. 4, 2006. Disponível em: . Acesso em: 28 jul. 2015.
- GOMES, Marcus Vinicius. Para além dos muros da escola: a relação cidade-educação em debate. *Giramundo*, v. 1, n. 2, p. 67-80, 2014.
- GOUVEA, Maria Cristina. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n 86, ago 1993, p 48-54.
- GRAY, Barbara; WOOD, Donna J. Collaborative alliances: Moving from practice to theory. **The Journal of applied behavioral science**, v. 27, n. 1, p. 3-22, 1991.
- GUAZINA, Liziane. O conceito de mídia na comunicação e na ciência política: desafios interdisciplinares. *Revista Debates*, v. 1, n. 1, p. 49, 2007.
- GUBA, E. G. e Y. S. LINCOLN. "Effective Evaluation", São Francisco: Jossey Bass, 1981.
- HAMARI, Juho *et al.* Does Gamification Work?-A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. In: HICSS. 2014. p. 3025-3034.
- HAMDAN et al A review of Flipped Learning. Flipped Learning Network, 2013. Available at: <http://www.flippedlearning.org/review>. Access: January, 2016.
- HIP. Heroic Imagination Project. Disponível em: <https://www.heroicimagination.org/>. Acesso: 22 mar. 2017.
- HUG, Theo. **Didactics of microlearning**. Waxmann Verlag, 2007.
- IANNI, Octavio. Tendências do pensamento brasileiro. *Tempo Social*, v. 12, n. 2, p. 55-74, 2000.
- IANNI, Octávio. Tipos e mitos do pensamento brasileiro. *Sociologias*, n. 7, p. 176-187, 2002.
- IBGE Notícias. PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <https://ibge.gov.br/> Acesso: 22 mar. 2017.
- IBGE. PNAD Contínua - 2019 Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Divulgação anual. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=30362&t=destaques>. Acesso em: jun.2021.

IFLA. Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar. Comité Permanente da Secção de Bibliotecas Escolares da IFLA. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: dez 2019

INGWERSEN, Peter. Cognitive perspectives of information retrieval interaction: elements of a cognitive IR theory. *Journal of documentation*, 1996.

ITO, Mizuko et al. **Living and learning with new media**: Summary of findings from the digital youth project. The MIT Press, 2009.

ITO, Mizuko. **Hanging out, messing around, and geeking out**: Kids living and learning with new media. The MIT press, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Aleph, 2015.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. 7. ed. [Rio de Janeiro]: F. Alves, 1960. 182p.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Psicologia das massas: contexto e desafios brasileiros. *Psicologia & Sociedade*, v. 25, p. 493-503, 2013.

JOHN-STEINER, Vera; WEBER, Robert J.; MINNIS, Michele. The challenge of studying collaboration. *American educational research journal*, v. 35, n. 4, p. 773-783, 1998.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista Brasileira de História da Educação* nº 1 jan./jun. 2001. Disponível em: <http://zip.net/bhtGSj>. Acesso: 22 mar. 2017.

JUNG, C.G. **Civilização em transição: Obras Completas**. Petrópolis: Vozes, 1993 Vol X

KAVADA, Anastasia. Transnational civil society and social movements. The handbook of development communication and social change. In: JOYCE, Mary C. *Digital activism decoded: The new mechanics of change*. IDEA, 2010. John Wiley & Sons, p. 351-369, 2014.

KHAN ACADEMY. O que são algoritmos e por que você deveria se importar com eles? Disponível em: <https://pt.khanacademy.org/computing/computer-science/algorithms>. Acesso set. 2018.

KIMBLES, Samuel L. Cultural complexes and collective shadow processes. **Terror, violence and the impulse to destroy**, p. 211-233, 2003.

KIMBLES, Samuel. The cultural complex and the myth of invisibility. **The vision thing: Myth, politics and psyche in the world**, v. 157, p. 169, 2000.

KNAPPETT, Carl. **Thinking Through Material Culture: An Interdisciplinary Perspective**. University of Pennsylvania Press, 2011. 216 p.

KOLB, David A. **The Kolb learning style inventory**. Boston, MA: Hay Resources Direct, 2007.

KRIKELAS, J. Information seeking behaviour: patterns of academic researchers. *Drexel Library*

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. In: Congresso ibero-americano em investigação qualitativa (IV CIAIQ 2015), 4., 2015, Aracajú. Conference Paper. Aracajú: Investigación Cualitativa En Educación, 2015. v. 2, p. 243 - 247. Disponível em: . Acesso em: 13 set. 2018

KUHLTHAU, C. C.; MANIOTES, L. K.; CASPARI, A. K. **Guided inquiry design: a framework for inquiry in your school**. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2012

KUHLTHAU, Carol C. A principle of uncertainty for information seeking. *Journal of documentation*, 1993.

KUHLTHAU, Carol C. Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American society for information science*, v. 42, n. 5, p. 361-371, 1991.

KUHLTHAU, Carol C.; MANIOTES, Leslie K.; CASPARI, Ann K. **Guided Inquiry Design[®]**: A Framework for Inquiry in Your School. ABC-CLIO, 2012.

KUHLTHAU, Carol Collier. Guided inquiry: School libraries in the 21st century. *School libraries worldwide*, v. 16, n. 1, p. 17-28, 2010.

- KUHLTHAU, Carol Collier. O papel da biblioteca escolar no processo de aprendizagem. **VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. Belo Horizonte: EB/UFMG, p. 9-14, 1999.**
- KUHLTHAU, Carol Collier. **Seeking meaning: A process approach to library and information services.** Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.
- KUHLTHAU, Carol Collier. Students and the information search process: Zones of intervention for librarians. **Advances in librarianship**, v. 18, n. 57-72, 1994.
- KUHLTHAU, Carol; COLE, Charles. Third space as an information system and services intervention methodology for engaging the user's deepest levels of information need. **Proceedings of the American Society for Information Science and Technology**, v. 49, n. 1, p. 1-6, 2012.
- LAGE, Fernando Antônio de Valadares. Avaliação do Programa: Conectividade, Cultura Digital e Acesso às Mídias Contemporâneas. 2018. 31f. Especialização em Gestão Pública. Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, 2018.
- LAHIRE, B. O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997
- LAHIRE, Bernard. Pour une sociologie psychologique de la famille. In: **Le parent éducateur.** Presses Universitaires de France, 2000. p. 53-66.
- LAWRENCE, Kirk. Developing leaders in a VUCA environment. UNC Executive Development, p. 1-15, 2013.
- LE GOFF, J & NORRA, P. História: novos objetos. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1995.
- LE GOFF, Jacques. As mentalidades: uma história ambígua. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (orgs.) **História: Novos Objetos.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LEGEY, Liz-Rejane; ALBAGLY, Sarita. Construindo a sociedade da informação no Brasil: uma nova agenda. *Datagramazero*, v. 1, n. 5, out., 2000. Disponível em: http://www.dgz.org.br/out00/Art_02.htm. Acesso em: 20 fev. de 2013.
- LEITE, Dante Moreira. A psicologia do brasileiro. In: Psicologia diferencial e estudos em educação (pp. 115-122). UNESP. (Trabalho original publicado em 1966).
- LEITE, Dante Moreira. A psicologia do brasileiro. In: Psicologia diferencial e estudos em educação (pp. 115-122). UNESP. (Trabalho original publicado em 1966).
- LEMOS, Guilherme Augusto Rezende et al. A incalibrável competência socioemocional. **Linhas Críticas**, v. 25, p. 57-73, 2019.
- LEONTIEV, A. N. (2004). “A imagem do mundo”. In: GOLDBERGER, M. (org.) Leontiev e a psicologia histórico-cultural: um homem em seu tempo. São Paulo, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica/Xamã.
- LEONTIEV, A. N. (1978). O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Horizonte.
- LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34. 1999.
- LÉVY, Pierre. Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007
- LIMA, Cassia Helena Pereira. Trabalho e subjetividade: prazer e sofrimento no trabalho. In: Goulart, I. B; VIEIRA A. (Org.); Identidade e subjetividade na gestão de pessoas. p. 153-176. Curitiba: Juruá. 2007
- LINS, G. S.; LEITE, F. C. L. Comportamento informacional como aporte teórico para consolidação conceitual de competência informacional no contexto da comunicação científica. In: **SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS**, 15., 2008, São Paulo. Anais do XV Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias. São Paulo: CRUESP, 2008.
- LLOYD, A. Recasting information literacy as sociocultural practice: implications for library and information science researchers. *Information Research*, v. 12, n 4, 2007. Disponível em: <http://InformationR.net/ir/12-4/colis34.html> Acesso em: 02 jan. 2018.
- LOPES, Eliane Martha Teixeira; DE OLIVEIRA GALVÃO, Ana Maria. **História da educação.** DP & A, 2001.
- LOPES, Noêmia. O que é o projeto político-pedagógico (PPP). *Nova Escola Gestão*. 01 de Dezembro de 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 02 jan. 2018.

- LOUREIRO, Bráulio. Formação política via autoeducação no movimento hip-hop: experiências de rappers ativistas no Brasil, *Educação*, 44, 2019, Universidade Federal de Santa Maria.
- MACKINSEY & Company. (2017). Fatores que influenciam o sucesso escolar na América Latina: Relatório 2015. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~/media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/what%20drives%20student%20performance%20in%20latin%20america/fatores-qu-port.ashx>. Acessado em janeiro de 2019
- MAIESKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. *Psico-USF*, v. 18, n. 1, p. 53-64, 2013.
- MAIMONE, Giovana Deliberali; SILVEIRA, Naira Christofolletti. Cognição humana e os Paradigmas da Ciência da Informação. *Revista Eletrônica Informação e Cognição*, v. 6, n. 1, 2007.
- MALUF, M. R. & BARDELLI, C. . As causas do fracasso escolar na perspectiva de professores e alunos de uma escola de 1º grau. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, 7(3), 1991, p. 263-271.
- MALVEZZI, Sigmar Prefácio. In: ZIEMER, Roberto. *Mitos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 1996
- MARTÍNEZ-SILVEIRA, Martha; ODDONE, Nanci. Necessidades e comportamento informacional: conceituação e modelos. *Ciência da Informação*, v. 36, n. 2, p. 118-127, 2007.
- MARTINS, Isabela Moreira. Competência informacional na biblioteca escolar. Seminário FESPSP “Cidades conectadas: os desafios sociais na era das redes” 17 a 20 de outubro de 2016. GT 3 - Apropriação midiática em serviços de informação para o desenvolvimento da competência informacional e da cidadania. Disponível em: https://www.fespsp.org.br/seminarios/anaisV/GT3/CompetenciaInfo_IsabelaMartins.pdf Acesso: outubro, 2018
- MARTINS, Marcos Francisco. CO-169. Freire e saviani: Proximidades e distanciamentos entre a pedagogia da libertação ea pedagogia histórico-crítica. In: 6th International Congress of Educational Sciences and Development: proceedings. Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, 2018. p. 697.
- MATEUS, Marlon de Campos; BRITO, G. da S. Celulares, smartphones e tablets na sala de aula: complicações ou contribuições. In: X Congresso Nacional em Educação–Educere. sn, 2011.
- MATURANA, Humberto. *Desfazendo nós: educação e autopoiese*. 2001. Disponível em: <http://23reuniaio.anped.org.br/textos/0604t.PDF>. Acesso: mar. 2018
- MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre, Artmed, 2004.
- MCCRANK, Lawrence J. Information Literacy: A Bogus Bandwagon?. *Library Journal*, v. 116, n. 8, p. 38-42, 1991.
- MEIRA PENNA, José Osvaldo de Meira. *O dinossauro*. São Paulo: TA Queiroz, 1988. Disponível em: <https://portalconservador.com/livros/J.O.de-Meira-Penna-O-Dinossauro.pdf> Acesso: mar. 2018
- MEIRA PENNA, José Osvaldo. **Em berço esplêndido**: ensaios de psicologia coletiva brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Topbooks, 1999. 601 p. ISBN 8586020982.
- MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. Um país chamado favela: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Gente, 2014. 167 p.
- MELO, Charlotte F.R.N.C. *Mídia-educação e professores: pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação*. Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Curitiba, 2015.
- MENEZES, Djacir. *O Brasil no pensamento brasileiro introdução, seleção, organização e notas bibliográficas de Djacir Menezes*. 1998.
- MINAS GERAIS (ESTADO). Lei 7109 de 13 de outubro de 1977. Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977> Acesso: 05 jul. 2019.
- MIRANDA, Silvânia. Como as necessidades de informação podem se relacionar com as competências informacionais. *Ciência da Informação*, v. 35, n. 3, p. 99-114, 2006.
- MITRA, Sugata; RANA, V. Children and the internet: New paradigms for development in the 21st century. In: *Asian Science and Technology Conference*, Tokyo, Japan. 2000.

- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino) <http://www.angelfire.com/ak2/jamalves/Abordagem.html>. Acessado em 15 de março de 2010.
- MONFARDINI, Adriana. O mito e a literatura. Terra roxa e outras terras. Revista de Estudos Literários Volume 5 (2005) 50-61. ISSN 1678-20542005
- MONTEIRO, Castellano Fernandes Monteiro–IOC-FIOCRUZ. Celular na sala de aula como alternativa pedagógica no cotidiano das escolas. *Anais da 29ª reunião anual da ANPEd-Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: Desafios e Compromissos*. Caxambu: ANPEd, v. 29, 2006.
- MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC) 2005b. *School Libraries Worldwide*, 11:2(2005b) 24-48. Available at: <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf>. (27-10-2015).
- MONTIEL-OVERALL, Patricia. Research on teacher and librarian collaboration: an examination of underlying structures of models // *Library & Information Science Research*, 29:2 (2007) 277-292.
- MONTIEL-OVERALL, Patricia. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. *School Library Media Research*, 8, 2005a. Available at: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmr-contents/volume82005/theory>. (27-10- 2015).
- MORIGI, Valdir José; SOUTO, Luzane Ruscher. Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo. *Revista ACB*, v. 10, n. 2, p. 189-206, 2005.
- NASCIMENTO, Cláudio Reichert do. Joaquim de Fiore: trindade, história e milenarismo. *Mirabilia: electronic journal of antiquity and middle ages*, n. 14, p. 81-99, 2012.
- NASCIMENTO, Denise Morado. A abordagem sócio-cultural da informação. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 16, n. 2, 2006.
- NETO *et al.* Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.
- NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, v. 23, p. 15-35, 2002.
- NOGUEIRA, Maria Alice. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, M. A. Tendências atuais da Sociologia da Educação. *Leituras e Imagens*, Florianópolis, p. 23-42, 1995.
- NOGUEIRA, Patricia Lima. Metodologia do ensino de língua portuguesa I. São Paulo: Pearson Education Brasil, 2016
- NOVAES, Camila Souza. Corrupção no Brasil: uma visão da psicologia analítica. *Junguiana*, São Paulo, v.34, n.2, p.5-17, dez. 2016. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-08252016000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 jul. 2019.
- NUNES, Cristina Accioly. *Los Caprichos*, de Francisco Goya: Manifestações da Sombra Coletiva Espanhola/Cristina Accioly Nunes. 2012. 189 f. Dissertação (mestrado em Psicologia Clínica) --Programa de Estudos Pós- graduados em Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012
- NYHAN, B. (1996). Desenvolver a capacidade de aprendizagem das pessoas: Perspectivas europeias sobre a competência de autoaprendizagem e mudança tecnológica. Caldas da Rainha: Eurotecnet.
- OLIVA, Alberto. A solidão da cidadania. Senac, 2000.
- OLIVEIRA, Alysso André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. O Processo de construção dos grupos focais na pesquisa qualitativa e suas exigências metodológicas. XXXI Encontro ANPAD, Rio de Janeiro, 2007.
- OLIVEIRA, Etiene Siqueira de. O comportamento informacional de pós-graduandos de engenharia: estudo sobre a influência da personalidade. 2013. 192f. 2017. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em:< <https://www.marilia.unesp.br/Home/PosGraduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/oliveiraesme> mar. pdf>. Acesso em: 09 jan.

OLIVEIRA, Humberto. Complexo cultural, alma brasileira e colonização: fronteiras entre o coletivo e o individual. Anais Do XXIV Congresso Nacional da AJB: Foz do Iguaçu, PR - 24 a 27 de Agosto de 2017. Disponível em: <https://www.ijpr.org.br/wp-content/uploads/docs/monografias/Anais%20do%20Congresso%20-%20Humbertho%20Oliveira-1.pdf>. Acesso em jul. 2019

OLIVEIRA, M. M. como fazer Pesquisa Qualitativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

OTTONICAR, Selma Leticia Capinzaiki; DO NASCIMENTO, Natália Marinho; BASSETTO, Clemilton Luís. O comportamento informacional e a competência em informação: uma abordagem para geração de inovação em micro e pequenas empresas. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 23, n. 52, p. 18-33, 2018.

PAIVA, Marília M. A. de; SIRIHAL DUARTE, Adriana B. Biblioteca Escolar: o que é? *Educação em Foco*, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 87-106.

PALFREY, John G.; GASSER, Urs. **Born digital**: understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books, 2008. 375 p. ISBN 0465005152.

PARISER, Eli. *O filtro invisível*: o que a internet está escondendo de você. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 250 p. ISBN 9788537808030. Tradução Diego Alfaro.

PASSARELLI, B.; SILVA, A. M. da; RAMOS, F. (Org.). E-Infocomunicação: estratégias e aplicações. São Paulo: Editora Senac, 2014.

PAULA, C.P.A. Do schème ao símbolo e do complexo à produção de sentido: uma contribuição ao estudo da relação entre os afetos, a cognição e o imaginário em Ciência da Informação. In: SILVA, PAULA, ARAÚJO e ARAÚJO (orgs), Informação e imaginário. Belo Horizonte: IEAT / Editora UFMG, no prelo.

PAULA, Claudio Paixão Anastácio de Neuromarketing e o Inconsciente. Sistema OCEMG. XVI Encontro Estadual dos Profissionais de Comunicação. Set. 2015b.

PAULA, Claudio Paixão Anastácio de. A investigação do comportamento de busca informacional e do processo de tomada de decisão dos líderes nas organizações: introduzindo a abordagem clínica da informação como proposta metodológica. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 3, Número Especial, p. 30-44, out. 2013b.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Dimensões simbólicas e afetivas do uso da informação: uma análise das comunicações entre professores do departamento de psicologia de uma instituição de ensino superior pública brasileira. In: XII ENANCIB, 2011, BRASILIA. *Anais do XII ENANCIB*. Brasília: UNB Brasília, 2011. v. 1. p. 01-20.

PAULA, Cláudio Paixão Anastácio de. Psicologia, gestão e conhecimento. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento*, João Pessoa, v. 3, Número Especial, p. 1-5, out. 2013a. ISSN: 2236-417X.

PAULA, Claudio Paixão Anastácio de; SCARDUA, Angelita Viana Corrêa; SANTANA, F. F.. Arquetipologia do imaginário e aspirações à uma mitanálise da identidade brasileira. In: *VIII Colóquio Internacional de Sociologia clínica e Psicossociologia*, 2001, Belo Horizonte. Caderno de Resumos do VII Colóquio Internacional de Sociologia clínica e Psicossociologia, 2001.

PAULA, Helder de Figueiredo; TALIM, Sérgio Luiz. 2018 Introdução à Física por meio de atividades. COLTEC/ UFMG, 2018. 244p. ISBN 978-85-63515-08-7. Disponível em: http://www.coltec.ufmg.br/coltec-2014/images/anexos/Volume1_2018%20Com%20figura.pdf

PEGORARO, Camile. Autoeducação da classe trabalhadora: limites e possibilidades na formação dos intelectuais na Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil-CTB, 2015.

PENNA, Lucy. A dengue da alma brasileira. *Psicologia Profunda*, p. 139, 2008.

PEPULIM, Maria Elizabeth Horn. O bibliotecário e a sociedade da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 6, n. 12, p. 45-53, 2001.

PEREIRA, Adriana Da Silva Alves. Sucesso escolar nos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares. 2005.

PEREIRA, Gleice. A colaboração no contexto da função educativa do bibliotecário / Gleice Pereira. – 2016. 150 f. Dissertação. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

- PEREIRA, Gleice; CAMPELLO, Bernadete. Compreendendo a colaboração entre bibliotecário e professor: a contribuição dos estudos de Patrica Montiel-Overall e do modelo TLC. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, v. 10, n. 2, 2016.
- PEREIRA, Rafael Melo; DE CARVALHO CASTRO, Carolina Lescura; CHEIBUB, Bernardo Lazary. Favela ou comunidade? Como os moradores, guias de turismo e outros agentes sociais compreendem simbolicamente o “morro” Santa Marta (RJ)?. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, v. 6, n. 3, p. 23-36, 2019.
- PEREIRA, Sílvio da Costa. Mídia-educação no contexto escolar: mapeamento crítico dos trabalhos realizados nas escolas de ensino fundamental em Florianópolis. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2008.
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERROTTI, Edmir. Colaboratório de Infoeducação. - ColaborI, ECA/USP. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/?author=4/>. Acesso: 05 jan. 2019.
- PERTS. Project for Education Research that Scales. Disponível em: <https://www.perts.net/>. Acesso: 05 jan. 2019.
- PETARNELLA, Leandro. Escola, Analógica e Cabeças Digitais: O Cotidiano Escolar Frente às Tecnologias Midiáticas e Digitais de Informação e Comunicação. *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, v. 10, n. 1, 2008.
- PETARNELLA, Leandro; DE AMORIM SOARES, Maria Lucia. PENSAMENTO SISTÊMICO X PENSAMENTO COMPLEXO: As Tecnologias Midiáticas e Digitais de Informação e Comunicação.
- PETTIGREW, Karen E.; FIDEL, Raya; BRUCE, Harry. Conceptual frameworks in information behavior. *Annual review of information science and technology (ARIST)*, v. 35, n. 43-78, 2001.
- PEZZINI, Clenilda Cazarin; SZYMANSKI, Maria Lídia Sica. Por onde andrà o desejo de aprender dos alunos? Dia a dia Educação. Secretaria de Educação e Esporte. Governo do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-4.pdf>. Acesso: out 2018.
- PICKLES, John. Cartography, digital transitions, and questions of history. In: *Proceedings of 19th International Cartographic Conference*. 1999.
- PINTRICH, P.R. y Schunk, D.H. (2006). **Motivación en contextos educativos**. Teoría, investigación y aplicaciones. Madrid: Pearson Educación.
- PIOTTO, D. C. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-727, 2008.
- PIRILLO, Nádia Rubio. Cultura digital e educação para a mídia: análise do programa Mídias na educação. 2014. 99 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2014.
- PNE. MEC https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf e <https://pne.mec.gov.br/> e <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>
- PORTAL Embarcados. Disponível em: <https://www.embarcados.com.br/> Acesso: ago. 2018.
- PORTES, Écio Antônio. O trabalho escolar das famílias populares. In NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61- 80.
- POWTOON®. Disponível em: <https://www.powtoon.com/home/>. Acesso: jun. 2019
- POZZOBON, Magda; MAHENDRA, Férita; MARIN, Angela Helena. Renomeando o fracasso escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, p. 387-396, 2017.
- PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil**: ensaio sobre a tristeza brasileira. 2. ed. São Paulo: [s. n.], 1929.
- PRENSKY, Mark. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, v. 9 n. 5, out. 2001.
- PROJECT IMPLICIT. Harvard University. Disponível em: <https://www.projectimplicit.net>. Acesso: 05 jan. 2019.
- RAMOS, D. G. (2004). Corruption. Symptom of a cultural complex in Brazil. In T. Singer & S. L. Kimbles (Eds.), *The cultural complex: Contemporary Jungian perspectives on psyche and society*. New York: Brunner-Routledge.

- RAMOS, Mozart. N. Brasil tem escola do século XIX', afirma especialista em educação. GloboNews, ed. 08.11.2012. Available at: <https://g1.globo.com/globo-news/noticia/2012/11/brasil-tem-escola-do-seculo-xix-afirma-especialista-em-educacao.html>. Access: ago. 2015.
- RAMOS, Mozart. N. O Jovem quer uma Escola que Caiba na Vida. *Estado de São Paulo*, São Paulo, 05 maio 2011. Available at: <http://goo.gl/6DWKUa>. Access: ago. 2015. RBE, *online*
- REDÍGOLO, Franciele Marques; DA SILVA, Marli Vitor. O tratamento temático da informação como mediador em contexto de bibliotecas universitárias. In: II ENCONTRO DE PESQUISA EM INFORMAÇÃO E MEDIAÇÃO (EPIM). UEL-Unesp. 28, 29 e 30 de maio de 2015, Marília, São Paulo 2015.
- REIS, Giordani Ávila. Leitura e letramento informacional: uma revisão de literatura. 2016. Dissertação. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOSRKJ2L/1/leitura_e_letramento_informacional_uma_revisao_de_literatura.pdf. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais. 2016.
- RESENDE, Tânia de Freitas *et al.* Dever de casa e relação com as famílias na escola de tempo integral. *Educação & Realidade*, v. 43, p. 435-456, 2018.
- RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 953-970, 2011.
- RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques M.; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 953-970, 2011.
- REY, Fernando Luiz Gonzales. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.
- RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- RICOEUR, Paul. *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*. Paris: Du Seuil, 1986
- ROBINSON, James Harvey. *A formação da mentalidade*. SAGA Egmont, 2021 EPUB 3.0 ISBN 9788726873245 .
- ROCHA, Janicy A. P; SIRIHAL DUARTE, Adriana B; PAULA, Claudio P.A. Modelos de práticas informacionais. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 36-61, jan/abr. 2017.
- ROCHEX, Jean-Yves. *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L'élève et ses milieux. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*, Université Paris 8, 2000.
- RODRIGUES, José Honório. *Aspirações Nacionais : Interpretação Historica Politica*. 2. ed. São Paulo: Fulgor, 1965. 179p.
- RODRIGUES, Nelson. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p.51-52: Complexo de vira-latas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf> Acesso em: maio 2021.
- RODRÍGUEZ, Daniel Rodríguez; ROSQUETE, Remedios Guzmán. *Metas académicas y rendimiento escolar en adolescentes en situación de riesgo*In: Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2016.
- ROLIM, E. A.; CENDÓN, B. V. Modelos teóricos de estudos de usuários na ciência da informação. *DataGramZero*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, abr. 2013. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2014
- ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis, Vozes, 2000. p.17-43.
- ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001
- RONDINELLI, Rosely Curi. *O documento arquivístico ante a realidade digital: uma revisão conceitual necessária*. 2014.

ROWLANDS, Ian; WILLIAMS, Peter. Information behaviour of the researcher of the future: the literature on young people and their information behaviour. Londres: British Library / JISC, 2008.

SALES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 22, p. 33-41, 2005.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339p. p. 230- 248.

SALES, Shirlei Rezende; FERREIRA, Aline Gonçalves; VARGAS, Francielle Alves. Juventudes brasileiras na conexão entre o ciberespaço e as escolas de ensino médio. *Acta Científica XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología* 2013. ISBN: 978- 956-19-0828-4. Disponível em: <http://zip.net/bysYK4>. Acesso: fev. 2016.

SAMPAIO, Nem verdade, nem mentira: a ficção histórica e cinematográfica. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista janeiro de 2014. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2017/06/Dissert-Joslan-Santos-Sampaio.pdf>. Acesso: fev. 2019

SAMUELS, Andre; SHORTER, Bani; PLAUT, Alfred. Dicionário crítico de análise junguiana. Rio de Janeiro: Imago, 1986. Edição Eletrônica: RUBEDO, 2003. 119p. Disponível em: <http://carlosbernardi.net/dicjunga.htm>. Acesso: 15 maio 2016.

SANCHEZ, Ligia. Por um país de leitores. Revista Escola Pública, ed. 47, out.-nov. 2015. Disponível em: <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/24/por-um-pais-de-leitores-246459-1.asp>. Acesso: mar. 2016.

SANTAELLA *et al.* Desvelando a Internet das coisas. Revista *GEMInIS* ano 4 - n. 2 - v. 1 | p. 19 – 32; 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adelino-Gala/publication/327601891_Desvelando_a_Internet_das_Coisas/links/5b991fe5299bf14ad4d41ca3/Desvelando-a-Internet-das-Coisas.pdf. Acesso: mar. 2019.

SANTAELLA, Lucia. Os espaços líquidos da cibernídia. In: **E-Compós**. 2005.

SANTOMÉ, J. Torres Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. p.159-177

SANTOS, Cirlene Moreira dos. Produção intelectual sobre comportamento informacional: análise da revista Ciência da Informação no período de 2003 a 2012. 2014.

SANTOS, Fernando Bittencourt; MARTINS, Maria Fernanda Da Silva. Comportamento informacional de profissionais da área de meteorologia do Brasil e de Portugal: um estudo exploratório. *Páginas a&b: arquivos e bibliotecas*, p. 73-86, 2016.

SANTOS, Larissa Martins Neiva et al. Pobreza como Privação de Liberdade: Um estudo de caso na Favela do Vidigal no Rio de Janeiro. **Defesa de Tese—Universidade Federal Fluminense. Niterói**, 2007.

SANTOS, Patrícia Barbosa de Moura. A competência informacional na biblioteca escolar. 2008. Monografia. Faculdade de Biblioteconomia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Raquel do Rosário; SOUSA, Ana Cláudia Medeiros de; ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de Almeida. Os valores pragmático, afetivo e simbólico no processo de mediação consciente da informação. *Informação & Informação*, 2021.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SASTRE, Angelo; DE OLIVEIRA, Claudia Silene Pereira; BELDA, Francisco Rolfsen. A influência do “filtro bolha” na difusão de Fake News nas mídias sociais: reflexões sobre as mudanças nos algoritmos do Facebook. Revista *GEMInIS*, v. 9, n. 1, p. 4-17, 2018. Disponível em: <https://www.revistageminis.ufscar.br/index.php/geminis/article/view/366>. Acesso em: 28 de maio 2022.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2008.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 170–176, 2021. DOI: 10.9771/gmed.v13i3.47177. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177>. Acesso em: 11 Jjan. 2022.

SAVOLAINEN, Reijo. Information behavior and information practice: reviewing the “umbrella concepts” of information-seeking studies. *The library quarterly*, v. 77, n. 2, p. 109-132, 2007.

SCARDUA, A.; PAULA, Claudio PA; SANTANA, F. F.. Arquetipologia do imaginário e aspirações à uma mitanálise da identidade brasileira. In: VIII Colóquio Internacional de Sociologia clínica e Psicossociologia, 2001, Belo Horizonte. Caderno de Resumos do VII Colóquio Internacional de Sociologia clínica e Psicossociologia, 2001.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena, Maria Aznar-Farias, and Edwiges Ferreira de Mattos Silves. "Adolescência através dos séculos." *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 26.2 (2010): 227-234.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. Complexo de Zé Carioca: notas sobre uma identidade mestiça e malandra. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 29, n. 10, p. 49-63, 1995.

SCHWARTZMAN, Simon; BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. **Rio de Janeiro: Nova Fronteira**, v. 1320, 2005.)

SEE. Portal da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/> Acesso: mar. 2016.

SENGE, Peter M. Leading learning organizations. *Training & development*, v. 50, n. 12, p. 36-37, 1996.

SENNA, Sylvia Regina Carmo Magalhães; DESSEN, Maria Auxiliadora. Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: teoria e Pesquisa*, v. 28, p. 101-108, 2012.

SERBENA, Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na Psicologia Analítica. *Revista da Abordagem Gestáltica, Gestalt-terapia de Goiânia (ITGT)*, XVI(1): 76-82, jan-jul, 2010

SERBENA, Carlos Augusto. Considerações sobre o inconsciente: mito, símbolo e arquétipo na Psicologia Analítica. *Revista da Abordagem Gestáltica, Gestalt-terapia de Goiânia (ITGT)*, XVI(1): 76- 82, jan-jul, 2010.

SERRES, Michel. **Thumbelina: The culture and technology of millennials**. Rowman & Littlefield, 2014.

SHARP, D. *Léxico Junguiano*. São Paulo: Cultrix, 1991.

SHARP, Daryl. *Jung Lexicon: A Primer of Terms & Concepts*. Toronto: Inner City Books, 1991. 159 p. ISBN 978-0919123489. Disponível em: <http://goo.gl/0MDcy>. Acesso: 10 maio 2015.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p. ISBN 9788578660697

SILVA, Carlos José de Paula et al. A violência urbana contra crianças e adolescentes em Belo Horizonte: uma história contada através dos traumas maxilofaciais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 21, n. 3, p. 1103-1120, 2011.

SILVA, Cristiane Oliveira da. Pedagogia, cultura e mídia: articulações em educação científica Dissertação. 119f. f Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre 2013 119f. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/72608> Acesso: jun. 2016

SILVA, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo , n. 28, p. 169-195, jun. 2009 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 18 maio 2020

SILVA, Jailson de Souza; BARBOSA, Jorge Luíz. Favela: Alegria e dor na cidade. Rio de Janeiro: Editora SENAC RJ, 2005. In: GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, N° 28, pp. 192 - 193, 2010.

SILVA, Lenice Lúcia Cauduro da. Representações e usos das mídias na escola: de ferramentas para aumentar a motivação à possibilidade de produção crítica e criativa em mídia-educação Dissertação. 225f. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, Florianópolis 2011.

SILVA, Maria Lais Pereira da. *Favelas cariocas: 1930-1964* . Rio de Janeiro (RJ): Contraponto, 2005. 239 p

SILVA, Mariza Vieira da. Forma escolar. Enciclopédia Discursiva da Cidade; Laboratório de Estudos Urbanos; UNICAMP. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=130>. Acesso: abr. 2017

SILVA, Mariza Vieira da. Forma escolar. Enciclopédia Discursiva da Cidade; Laboratório de Estudos Urbanos; UNICAMP. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete/view&id=130>. Acesso: abr. 2017

SILVA, MONICA RIBEIRO Da BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 [Acessado 6 Julho 2021] , e214130. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Epub 22 Out 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, Monica Ribeiro Da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso. Acesso em jul. 2019.

SILVA, Rossano. A obra Prática da Escola Serena: autoeducação e formação cultural como princípios educativos. Revista Diálogo Educacional, 19, 61, 688-709, 2019,

SILVA, Signe Dayse CM et al. DIAS de inovação e produtividade: uma proposta de produção de Objetos de Aprendizagem para uma Aprendizagem Significativa em Autoeducação. Anais do VI Congresso sobre Tecnologias na Educação, 437-443, 2021, SBC.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 73, p. 59-66, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1097>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Descolonizar o currículo**: estratégias para uma Pedagogia Crítica. In: COSTA, M. Escola básica na virada do século. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995, p. 30-36.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Distribuição do conhecimento escolar e reprodução social. Educação e realidade, v. 13, n. 1, p. 3-16, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Uma teoria pós-colonialista do currículo**. In: Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica. 1999, p. 125-130.

SILVA, W. M.; SILVA, ECL de. Investigação dos dados sobre estilos de aprendizagem dos alunos frequentadores da base de apoio ao aprendizado autônomo. **Revista Científica da UFPA**, v. 6, n. 1, p. 1-8, 2006.

SILVA, Waldeck Carneiro da. Miséria da biblioteca escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999. (Questões da Nossa época, 45).

SIMÕES, Gustavo Bolliger; NUNES, César. Política, Educação e a Realidade Educacional e Escolar. Filosofia e Educação, v. 3, n. 2, p. 1-3, 2011.

SINGER, Thomas; KIMBLES, Samuel L. (Ed.). **The cultural complex: Contemporary Jungian perspectives on psyche and society**. Routledge, 2004.

SOARES, José Francisco. Capítulo I: Elementos para análise das escolas. In: SOARES, José Francisco. (Coord). Escola eficaz: um estudo de caso e três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2002, p. 11-26.

SOARES, Maria Inês L. Do herói as mentalidades: a questão do sujeito histórico para o ensino de história. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Dissertação. Belo Horizonte, 1989.

SOUZA, Jessé. **A classe média no espelho**: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018. 285 p. ISBN 9788556080394

SOUZA, Jessé. **A construção social da subcidadania**: para uma sociologia política da modernidade periférica. Belo Horizonte: UFMG; 2012. 207 p. (Humanitas).

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. 239 p. ISBN 9788544105375

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. Rio de Janeiro: Leya, 2015. 271 p. ISBN 9788577345885

SOUZA, Jessé. **O malandro e o protestante**: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira. Brasília, DF: Editora da UnB, 1999. 315p ISBN 8523005625

SOUZA, Jessé. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018. 287 p. ISBN 9788544107287

SPARROW, Betsy; LIU, Jenny; WEGNER, Daniel M. Google Effects on Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Science*, New York, v. 333, n., p.776- 779, 5 ago. 2011. Semanal. Disponível em: <http://www.sciencemag.org/>. Acesso em: 13 fev. 2013

SPINK, Amanda. **Information behavior: An evolutionary instinct**. Springer Science & Business Media, 2010.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. *Em aberto*, v. 17, n. 71, 2000.

SPUDEIT Daniela. [ENTREVISTA] Coordenadora do curso de licenciatura em Biblioteconomia. 2015. Disponível em: <https://portaldobibliotecario.com/2015/03/31/licenciatura-em-biblioteconomia-um-campo-de-atuacao/#sthash.9U90IxmQ.dpuf>. Acesso: set. 2018.

SPUDEIT, Daniela. Licenciatura em Biblioteconomia: história, formação, atuação e desafios para uma nova profissão. In: In: PRADO, Jorge do. (Org.). **Ideias emergentes em Biblioteconomia**. São Paulo: FEBAB, 2016. Disponível em: <http://www.febab.org.br/febab201603/wp-content/uploads/2016/07/Ideias-Emergentes-Em-Biblioteconomia.pdf>. Acesso: set. 2018.

SPUDEIT, Daniela. Licenciatura em Biblioteconomia: história, formação, atuação e desafios para uma nova profissão. In: In: PRADO, Jorge do. (Org.). **Ideias emergentes em Biblioteconomia**. São Paulo: FEBAB, 2016. Disponível em: <http://www.febab.org.br/febab201603/wp-content/uploads/2016/07/Ideias-Emergentes-Em-Biblioteconomia.pdf>. Acesso: set. 2018.

STEIN, Murray. **Jung**: o mapa da alma : uma introdução. [4. ed.]. São Paulo: Cultrix, 2006. ISBN 978- 85-316-0646-5.

TAPSCOTT, Don. **Grown up digital**: how the net generation is changing your world. New York: McGraw Hill, 2009. 385p: 978-0-07-164155-5

TEIXEIRA, M. C. S. Prefácio. In: ARAUJO, Alberto Filipe; ARAUJO, Joaquim Machado. *Imaginário Educacional: figura e formas*. Niterói: Intertexto, 2009

TIGRE, Maria das Graças do Espírito Santo. Escola, juventude e violência: um estudo no ensino médio. 2013. 242f. Tese. Programas de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2313/5373.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TOCQUEVILLE, Alexis de. Em *De la Démocratie en Amérique* (vol II, IV, cap. 6, "Que espécie de despotismo devem temer as nações democráticas", 1840)]

TONDO, Romulo Oliveira et al. Celulares, Conexões e Afetos: a sociabilidade e consumo de smartphones entre jovens de comunidade popular. 2016. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

TONDO, Romulo; SILVA, Sandra Rubia. Smartphones e pobreza digital: o consumo de telefones celulares e Internet entre jovens de uma comunidade popular. *Universitas: Arquitetura e Comunicação Social*, v. 13, n. 1, 2015.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443- 466, 2005.

TWENGE, Jean M. **Generation me-revised and updated**: Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled--and more miserable than ever before. Simon and Schuster, 2014.

TWENGE, Jean M. **iGen**: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy--and completely unprepared for adulthood--and what that means for the rest of us. Simon and Schuster, 2017.

TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, W. Keith. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive medicine reports*, v. 12, p. 271-283, 2018.

TWENGE, Jean M.; CAMPBELL, W. Keith; FREEMAN, Elise C. Generational differences in young adults' life goals, concern for others, and civic orientation, 1966–2009. *Journal of personality and social psychology*, v. 102, n. 5, p. 1045, 2012.

UNESCO. **Global media and information literacy assessment framework: country readiness and competencies**. Paris: UNESCO, 2013.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro. **Novos domínios da história**. Elsevier Brasil, 2011.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no Ensino Superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 79-97, 2014.

VALENTIM, Marta Lúcia Pomim et al. **Gestão, mediação e uso da informação**. Cultura Acadêmica, 2010

VALLADARES, Licia do Prado. **A invenção da favela: do mito de origem à favela**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2005. 204 p.

VALLE, A., GONZÁLEZ-CABANACH, R.G., NÚÑEZ, J.C., RODRÍGUEZ, S. y Piñeiro, I. (2001). Diferencias en la utilización de estrategias de aprendizaje según el nivel motivacional de los estudiantes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 105-126.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de Didática*. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

VERGARA, Sylvia C. *Métodos de pesquisa em Administração*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VERGARA, Sylvia Constant. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidades. 1998. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VIANA, Maria José. Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares – algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 45-60.

VIANNA, Hermano. Gerações. *Jornal Globo*. Segundo Caderno. Em 08/02/2012

VIANNA, Oliveira. **Populações meridionais do Brasil: história organização, psicologia**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1952.

VIEGAS, Silvio Cesar; DOS SANTOS, Renato P. Ensino híbrido: uso de Arduino para construção de conhecimento em ciências e matemática através da proposta de sala de aula invertida. *Educação Matemática em Revista*—RS, v. 1, n. 19, 2018. Vincent, Lahire e Thin (2001

VIEIRA, André G. Imagem, símbolo e narrativa na psicologia analítica de C.G. Jung. 2003. 245 f. Tese. Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Porto Alegre, Fevereiro, 2003.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história ea teoria da forma escolar em Educação em Revista. **Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais**, v. 16, n. 33, 2001.

VITORINO, Elizete Vieira; PIANTOLA, Daniela. Dimensões da Competência Informacional (2). *Ci. Inf.*, Brasília, v.40, n.1, p.99-110, 2011. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652011000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso: abr 2020.

VRBATA; Ales. Memória ancestral e o Brasil contemporâneo – Tradição junguiana e o inconsciente brasileiro. **Revista Léngua & Meia**, v. 7, n. 1, p. 156-172, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/leguaEmeia/article/view/2615/1993>. Acesso em: abril 2020

WARSCHAUER, Mark. Reconceptualizing the digital divide. *First Monday*, v.7, n.7, 1 jul. 2002. Disponível em: <http://firstmonday.org/article/view/967/888/>. Acesso: jul. 2016.

WARSHAW, Mark. Uma bússola num Turbulento mar de transformações. In: JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Aleph, 2015. P-7-9. Disponível em: <http://epocanegocios.globo.com/Revista/Epocanegocios/download/0,,4242-1.00.pdf>. Acesso: jul. 2019.

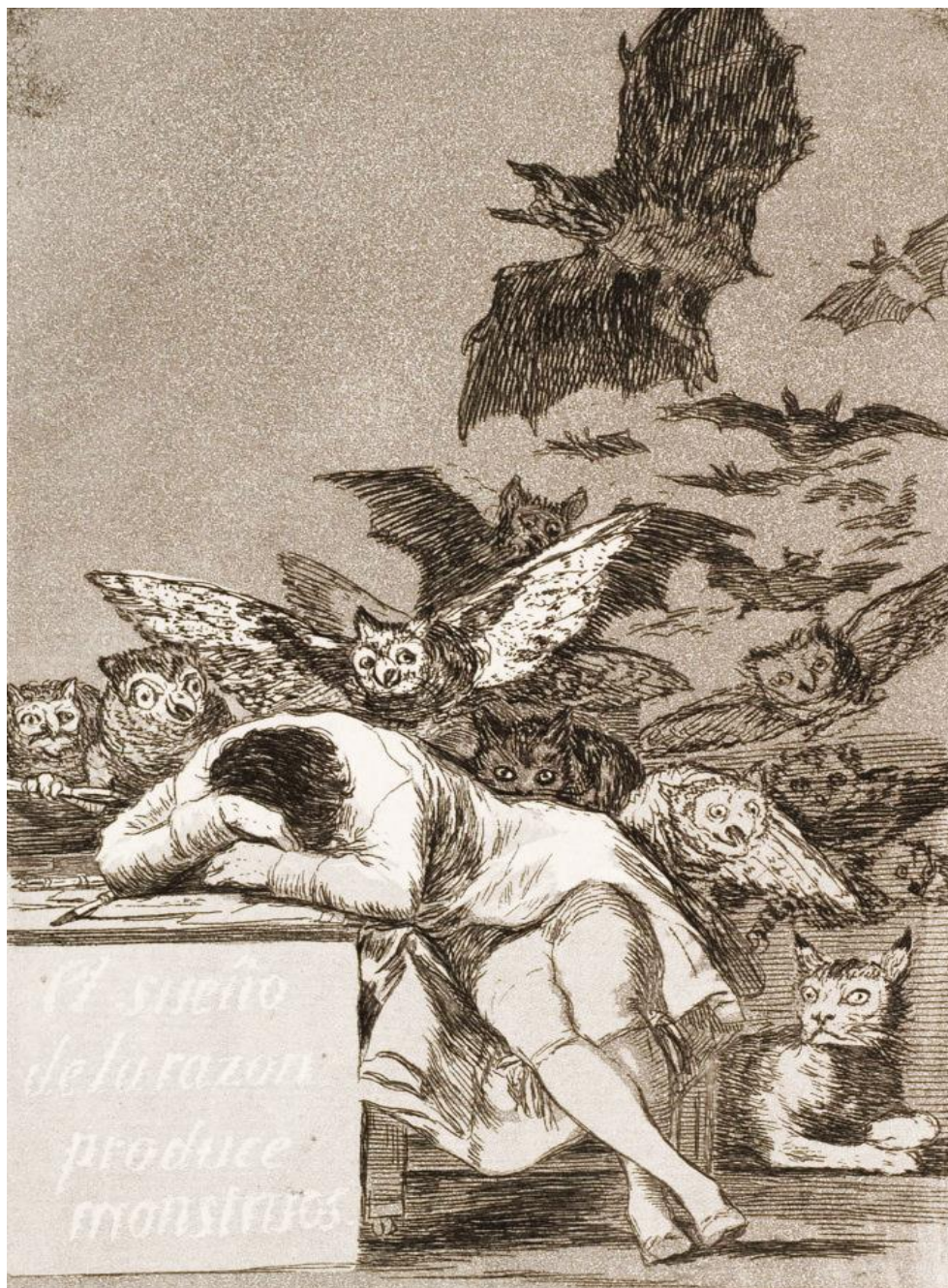
WEBER, Rolf H.; WEBER, Romana. *Internet of things*. Heidelberg: Springer, 2010.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, 92(4), 1985, p. 548-573.

- WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Wilson Martins.
- WILSON, T. D. On user studies and information needs. *Journal of Documentation*, v. 37, n. 1, 3-15, 1981.
- WILSON, T. D. WALSH, C. Information behavior: an inter-disciplinary perspective. *British Library Research and Innovation Report*, n. 10, 1996. Disponível em: <<http://informationr.net/tdw/publ/infbehav/prelims.html>>. Acesso em: 16 out. 2003.
- WILSON, T. D., & Walsh, C. (1996). Information behavior: an interdisciplinary perspective. Sheffield: University of Sheffield Department of Information Studies. (British Library Research and Innovation Report)
- WILSON, T.D. Human information behavior. *Informing Science Research*, v.3, n.2, p. 49-55, 2000.
- WILSON, Thomas D. Human information behavior. **Informing science**, v. 3, n. 2, p. 49-56, 2000.
- WILSON, T.D. Information behavior: an interdisciplinary perspective. *Information Proceeding and Management*, v. 33, n. 4, p. 551-572, 1997.
- WITTER, G. P. Aprendizagem e motivação. In: G. P. Witter & J. F. B. Lomônaco (Orgs.) **Psicologia da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1984, p. 37-57.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus logico-philosophicus**. Routledge, 2013.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.
- ZAMBONI, Mura Anteo; NARDI, Bonnie A.; O'DAY, Vicki. Information ecologies. **Educational Technology & Society**, v. 2, p. 3, 1999.
- ZIBAS, D. M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*, Campinas: UNICAMP; Campinas: CEDES, vol. 26, n. 92 [Especial], p. 1067-1086, out. 2005.
- ZOGHBI, Ana Carolina Pereira et al. Mensurando o desempenho e a eficiência dos gastos estaduais em educação fundamental e média. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 39, n. 4, p. 785-809, 2009.
- ZWETSCH, Roberto Ervino. Lucy DIAS; Roberto GAMBINI. Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira. (São Paulo: SENAC, 1999. 228 p.). **Estudos Teológicos**, v. 42, n. 1, p. 96-100, 2002.

APÊNDICE A – O Sono da Razão

Figura 16 – GOYA Y LUCIENTES, Francisco Jose de. 1799. [O sono da razão produz monstros]



Fonte: Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional (Acesso em jan. 2022).

A obra de Goya exhibe um homem adormecido, espreitado por criaturas soturnas. Segundo a apresentação do artista, da Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional¹⁰⁷, Francisco Jose de Goya y Lucientes é considerado o maior pintor espanhol do século XVIII. Com uma sensibilidade latente à dor e ao sofrimento humanos, Goya compôs Caprichos, sua primeira série de crítica social, a qual integra a referida pintura. A peculiaridade de um título de uma obra ganhar a mesma (ou mais) repercussão que a pintura em si – é uma das imagens do Iluminismo espanhol mais famosas e estudadas – é explicado pela recorrente pluralidade de seu emprego em composições acadêmicas, discussões filosóficas, debates políticos; isto em razão da pujança de seu significado e expressividade.

Nunes (2013, p.84; citando HELMAN, 1963, p. 206) declara que na primeira versão dessa gravura, para a série *Sueños*, Goya teria anotado: “O artista dormindo. Sua única intenção é banir os erros e perpetuar com este trabalho de caprichos o sólido testemunho da verdade. ” E que na versão final de 1799, o artista legendou a gravura como conhecida: “*El Sueño de la Razón Produce Monstruos*” e que nos desenhos preparatórios constava: “A fantasia abandonada da razão produz monstros impossíveis; unida a ela, ela é a mãe das artes e a origem de suas maravilhas”.

A escolha para ilustrar a capa desta tese deve-se, portanto a quatro interpretações:

1 – Em primeiro, à vertente de trabalho preconizada neste trabalho, que segue a Abordagem Clínica da Informação, cujo aporte na psicologia analítica e no apelo ao imaginário fomentam ferramentas de (des)(re)construção da realidade.

2 – O sono é um momento de vulnerabilidade. Ao dormir, o homem é dominado pelo estado de inconsciência que não lhe faculta ser senhor de seus sentidos. O mesmo pode ser dito sobre a desinformação, a existência de preconceitos mal avaliados, estigmas, crenças limitantes, convicções incutidas e medos aterradores. Todas estas influências afastam o ser de sua instância consciente, fazendo-o deixar-se dominar por ideias que podem ser nocivas à vivência livre de sua identidade.

3 – Anseio de lançar luz e trazer à consciência os referidos estigmas, crenças limitantes e demais possíveis condições de uma razão anestesiada, formadas na conjunção estrutural do Brasil. Isto vem subjacente à proposta da autoinfoeducação; uma mudança de mentalidade.

¹⁰⁷ BNDigital. Mestres da Gravura. Francisco José Goya Y Lucientes. Disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/mestres-da-gravura/francisco-jose-goya-y-lucientes/>. Acesso: em jan. 2022.

4 –Por fim, a possibilidade de traçar um paralelo com um Brasil na ‘idade da razão’, revisitando criticamente Meira Penna (1980) e refletindo sobre quais aspectos, se não a informação, levariam o sujeito à sua emancipação. Com a razão em sono profundo, não há o exercício da livre capacidade do homem, que circunscreve sua vontade a um âmbito restrito, delimitado por outrem. A razão obscurecida pela ignorância, ociosidade, desapego ao estudo, comodismo de pensamento, dentre outros, tal como na figura, espreitam e assombram o homem que não tem consciência delas.

*