

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ)
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS (CCJE)
FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS (FACC)
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA E GESTÃO DE UNIDADE DE INFORMAÇÃO (CBG)

ALICE IDÁLIA RODRIGUES DOS SANTOS

COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DESESCOLARIZADAS

Rio de Janeiro

2018

ALICE IDÁLIA RODRIGUES DOS SANTOS

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DESESCOLARIZADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Biblioteconomia.

Orientadora: Profa. Dra Marianna Zattar.

Rio de Janeiro

2018

Ficha catalográfica

S237c Santos, Alice Idália Rodrigues dos
Competência em Informação na educação de crianças
desescolarizadas / Alice Idália Rodrigues dos Santos. Rio de
Janeiro, 2018.
65 f.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação em
Biblioteconomia) – Curso de Biblioteconomia e Gestão de
Unidades de Informação, Universidade Federal do Rio de
Janeiro, 2018.
Orientação: Profa. Dra. Marianna Zattar
1. Educação escolar. 2. Desescolarização. 3. Competência
em Informação. 4. Competência em mídia e em informação. I.
Zattar, Marianna. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. III.
Título.

CDD 025

ALICE IDÁLIA RODRIGUES DOS SANTOS

**COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS
DESESCOLARIZADAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de bacharel em Biblioteconomia.

Rio de Janeiro, julho de 2018.

Profa. Dra. Marianna Zattar (orientadora)

Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Nysia Oliveira de Sá

Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Robson Costa

Curso de Biblioteconomia e Gestão de Unidades de Informação
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dedico esse trabalho a todas as pessoas que acreditam em uma educação libertadora, baseada no princípio do respeito à História do outro, capaz de fazer aflorar nos sujeitos o potencial humano de conexão e integração com o universo e com o mundo. A todas as pessoas que acreditam que a Biblioteconomia é capaz de contribuir para a efetivação do ensino-aprendizagem para uma sociedade que autorize as múltiplas formas de existir.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Eliene e Levi, por tornarem possível que eu concluísse todas as etapas da minha vida e chegasse até esse momento. Um dia não os terei comigo fisicamente, mas tenho a certeza de que em todos os meus poros e em tudo o que faço, carrego vocês e assim será enquanto eu respirar. Minha busca por uma educação mais justa e humanizada, eficiente, libertadora e com alcance a todas as pessoas, também carrega vocês e toda a nossa história.

Agradeço à minha companheira, Jessica, pelo apoio, pelas conversas, pela disponibilidade e por aceitar o desafio de evoluir em par. Você me salva todos os dias da insensatez e me mostra o que é possível dentro da realidade. Certamente, eu poderia viver sem você, mas de forma alguma teria experienciado o crescimento a partir das dificuldades que passamos juntas, não teria acreditado que mereço mais que a mediocridade e não teria o coração forte que tenho hoje. Obrigada, principalmente, por me confrontar sempre que minha prática vai contra a meu discurso.

Agradeço aos professores. Ser professor não é fácil e em muitos momentos, também não é prazeroso, mas sei que enxergar o florescer de outro ser humano e saber que fez parte da jornada para a autonomia, é gratificante. Contudo, nenhum prazer apaga as diversas batalhas travadas para cumprir essa missão, por isso os admiro e agradeço imensamente por dedicarem parte de suas vidas à transmissão de saberes e a mim. Me desculpo por, diversas vezes, não retribuir essa entrega na mesma medida, porém, se vale o consolo, nos encontraremos pelo caminho, eu compartilhando dos mesmos dilemas.

Por fim, agradeço à minha professora e orientadora, Marianna Zattar. Um dia, no início da graduação, dentro de um ônibus, eu pensei com tristeza que estava desperdiçando minha passagem por uma das maiores universidades do país, tendo aulas de um curso inferiorizado, cuja profissão não valia a pena. Poucos me parabenizavam por ter sido aprovada em Biblioteconomia, até porque não conheciam o curso e muitos dos que conheciam tinham a convicção de que era desnecessário nos tempos atuais. Eu me importava com isso e, junto aos desafios que o curso carrega, me senti inferiorizada por muito tempo. Somente quinto período, durante a disciplina de Competência em Informação, senti pela primeira vez orgulho do meu caminho. A partir disso, o impulso para descobrir a necessidade e a força de ser bibliotecária. Foi a serendipidade, palavra de que Marianna tanto fala, estimulada por ela mesma. Não a endeuso, pois vejo sua humanidade, mas a admiro e me inspiro em sua paixão pela Biblioteconomia. Levarei comigo esse exemplo para o exercício da profissão.

Toda pessoa deveria ser aplaudida de pé pelo menos uma vez na vida, porque todos nós vencemos o mundo. (PALACIO, 2013, p. 233).

RESUMO

Trata-se de um trabalho de conclusão de curso cujo principal objetivo é analisar o desenvolvimento de competência em informação durante o processo de aprendizado de crianças desescolarizadas. Para isso, traça um breve histórico da educação ocidental e apresenta definições de diferentes autores sobre o conceito de aprendizado e educação escolar. Enfoca em argumentos de Paulo Freire e Ivan Illich como referencial sobre a prática de desescolarização e discorre sobre as perspectivas históricas dos estudos e práticas da competência em informação a partir das definições da American Library Association. Utiliza como metodologia de análise a pesquisa qualitativa para problematizar o processo de educação de crianças desescolarizadas e a análise de material audiovisual como técnica de coleta de dados referentes ao processo de construção de competência em informação em crianças que vivenciam a aprendizagem sem o auxílio de instituições educacionais formais. Ainda, utiliza o método bola de neve para o acesso ao material cujo conteúdo refere-se às famílias brasileiras onde os adultos responsáveis optaram pelo processo de desescolarização como forma de educação das crianças, sendo os atores que compõem a campo de pesquisa e utiliza como forma de seleção de amostra o critério de acessibilidade. Indica como resultado a visualização da competência em informação para além dos espaços tradicionais das bibliotecas e unidades de informação. Conclui que a competência em informação não se restringe ao ambiente de bibliotecas, mas está presente no processo de aprendizagem ao longo da vida, como instrumento capaz de tornar possível o desenvolvimento educacional dos atores sociais, independente de delimitações espaciais.

Palavras-chave: Educação escolar. Desescolarização. Competência em Informação. Competência em mídia e em informação.

ABSTRACT

It is a work whose main objective is to analyze the development of information literacy during the learning process of unschooling children. To achieve this, it draws a brief history of Western education and presents definitions of different authors about the concept of learning and school education. It focuses on the arguments of Paulo Freire and Ivan Illich as a reference about the practice of unschooling and discusses the historical perspectives of studies and practices of information literacy from the definitions of the American Library Association. It uses as a methodological procedure, an exploratory study from a qualitative approach to problematize the process of education of unschooled children and analyse audiovisual as data collection technique referring to the process of construction of information literacy in children who experience learning without the aid of formal educational institutions. More, it uses the snowball sampling to access audiovisual material from Brazilian families in which the parents or legal guardians have opted for the unschooling process as a way of educating the children, and it use as a form of selection the reachability criterion. As a result, it indicates the visualization of the information literacy beyond the libraries and *Information Units*. It concludes that Information Literacy isn't restricted to library, but is part of lifelong learning as an instrument to help the educational development, regardless of location.

Keywords: School education. Unschooling. Information Literacy. Media and Information Literacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.2	PROBLEMA.....	10
1.3	OBJETIVO GERAL.....	10
1.4	OBJETIVO ESPECÍFICO.....	10
1.5	JUSTIFICATIVA	11
1.6	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	12
2	EDUCAÇÃO ESCOLAR	14
2.1	EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	16
3	EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZADO	22
4	DESESCOLARIZAÇÃO	30
4.1	DIÁLOGO ENTRE PAULO FREIRE E IVAN ILLICH	32
5	COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	38
6	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
6.1	CAMPO EMPIRICO, POPULAÇÃO E AMOSTRA	46
6.2	TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	47
7	ANÁLISE QUALITATIVA	50
8	CONCLUSÃO	57
	REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Em 2015, aproximadamente 2.5 mil famílias brasileiras optaram por educar seus filhos fora do ambiente escolar (PIANCA, 2015). Essa realidade vem se mostrando cada vez mais expressiva, a medida em que o Estado não consegue, através de seu planejamento, instituir um sistema de educação que atenda às necessidades educacionais de maneira satisfatória. Entre os adeptos desta prática, diversos são os motivos apresentados para justificar a escolha de desescolarizar o aprendizado: religião, falta de identificação com os métodos educativos existentes, *bullying*, maior liberdade de aprendizado, entre outros. Muitos justificam essa atitude também com o argumento de que a aprendizagem, por ser uma habilidade intrínseca ao ser humano, ocorre em todos os ambientes e em todos os momentos de convivência social. Ademais, adeptos deste movimento defendem que o aprendizado acontece da melhor maneira quando a criança está envolvida e interessada no processo de descoberta de algo novo, o que, defende-se, não acontece dentro da escola.

No Brasil, a desescolarização ainda não é legalizada. Contudo, no ano de 2012 foi apresentado à Comissão de Educação da Câmara dos Deputados o projeto de lei nº 3179 que “Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica” (BRASIL, 2012). Atualmente este projeto encontra-se retirado de pauta. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, determina que a educação básica deve ser “obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 1996). Contudo, a mesma lei não cita em nenhuma parte de seu texto a educação fora da escola, o que não torna essa prática expressamente proibida (AGUIAR, 2011). Além disso, a LDB explicita que a educação é responsabilidade da família e do Estado, e essa informação é utilizada por muitas famílias para conseguir judicialmente o direito de educar seus filhos fora do sistema escolar oferecido pelo Estado.

A competência em informação (CoInfo) insere-se neste contexto como habilidade necessária para a educação. Faz-se necessário, como instrumento do processo de educação o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do mundo nos sujeitos envolvidos, uma vez que eles necessitam, por serem protagonistas de seu próprio aprendizado, saber identificar necessidades de conhecimento e buscar informações de interesse em fontes confiáveis e adequadas. Vive-se, nos dias atuais, a relação dos sujeitos com a profusão da tecnologia e informações disponibilizadas por meio dela. Todos os dias, uma vasta quantidade de informação circula 24 horas por dia. Neste contexto, “mais do que apenas possuir dados,

devemos também aprender as habilidades necessárias para adquirir, agrupar e avaliar informações para qualquer situação” (OBAMA, 2009). Adquirir competência em lidar com as informações existentes torna-se importante para fortalecimento educacional dentro da sociedade.

Em síntese, pode-se dizer que “A CoInfo é um conjunto de habilidades e recursos integrados que permite reconhecer quando a informação é necessária e ter capacidade de localizar, avaliar e utilizar de forma eficaz e ética nas comunidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo contínuo no universo informacional para o aprendizado ao longo da vida (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000; 2016).” (ZATTAR, 2017, p. 273). Trata-se, portanto, de algo que é mais que uma habilidade, pois se apresenta como uma prática necessária para o aprendizado ao longo da vida. Desta maneira, o presente trabalho se propõe a identificar a relação entre desescolarização e competência em informação.

1.2 PROBLEMA

Como se dá o desenvolvimento de competência em informação durante o processo de educação em crianças desescolarizadas?

1.3 OBJETIVO GERAL

Identificar o desenvolvimento da competência em informação durante o processo de educação em crianças desescolarizadas.

1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Compõem os objetivos específicos:

- a) identificar o processo de educação alternativo;
- b) apresentar as definições de desescolarização;
- c) relacionar a competência em informação e a desescolarização.

1.5 JUSTIFICATIVA

O presente trabalho tem sua justificativa pautada na necessidade de fortalecimento dos estudos sobre Competência em Informação no Brasil, sobretudo na área de Biblioteconomia, onde um novo panorama de atuação se mostra urgente com a necessidade de práticas e ações biblioteconômicas que tenham o foco na comunidade e no indivíduo, ou seja, no social. Acredita-se também que profissionais dessa área podem contribuir com estudos e práticas relacionados à desescolarização, entendendo que estes profissionais são capacitados a atuar com tratamento e disseminação da informação, visando a democratização do conhecimento e a diminuição das discrepâncias sociais.

Atualmente, na literatura da área de Biblioteconomia, o discurso sobre Competência em Informação está fortemente ligado ao espaço da biblioteca, especialmente às bibliotecas escolares e universitárias. Contudo, entende-se que esse campo de estudo se coloca além dos espaços educacionais, voltando-se mais para o aprendizado ao longo da vida e para construção de autonomia nos sujeitos dentro da sociedade da informação, de maneira a democratizar o conhecimento.

Outra justificativa está ligada aos poucos estudos sobre desescolarização no Brasil. A quantidade de estudos se torna inexistente quando se procura a relação dessa prática educativa com o fazer biblioteconômico. Essa situação pôde ser observada por meio de pesquisa na Base de Dados Referencial de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A busca nessas bases de dados se deu pela importância que possuem, em nível nacional, no contexto acadêmico de estudos da informação. Para a busca de resultados, o termo “competência em informação”, foi combinado com os termos “desescolarização”, “*homeschooling*”, “*unschooling*” e “educação domiciliar”. Também foram realizadas buscas combinando os termos “desescolarização” e “Biblioteconomia” e utilizando apenas o termo “desescolarização”. Se por um lado na Brapci não foram identificados resultados, por outro lado na BDTD, com a busca utilizando o termo “desescolarização”, foram encontrados oito trabalhos. Contudo, após leitura dos resumos, constatou-se que nenhum deles possuía relação com Biblioteconomia.

Sob perspectiva pessoal, este trabalho está pautado no interesse por estudos sobre formas alternativas de práticas educativas e, também, no aspecto do fortalecimento e da valorização do indivíduo enquanto agente de sua própria história e no aprendizado ao longo da vida. Compreende-se que a proposta apresentada poderá contribuir para a trajetória individual voltada à pesquisa sobre práticas educacionais que coloquem as vivências humanas

como instrumento de transmissão, democratização do acesso e protagonismo do conhecimento.

Cabe ressaltar, neste ponto, que embora as práticas de Competência em Informação não se limitem às bibliotecas, como afirmado anteriormente, acredita-se que esses espaços podem ser potencializadores no desenvolvimento dessas práticas dentro da sociedade e, conseqüentemente, espaços aliados na consolidação de novas práticas educacionais, voltadas para o ser humano. Além disso, compreende-se a influência que fatores socioeconômicos e culturais exercem sob a formação do sujeito e o processo de ensino-aprendizado. Contudo, neste trabalho, optou-se pelo recorte referente à relação às práticas de aprendizagem. Essa escolha se deu por uma questão de delimitação para aprofundamento do estudo.

Por fim, tendo em vista as mudanças ao longo da história da educação brasileira e as que estão em voga nos órgãos competentes e dentro do âmbito acadêmico, como a atual proposta de reforma do Ensino Médio no Brasil e os desafios enfrentados para a consolidação da Base Nacional Comum Curricular, espera-se que este trabalho contribua efetivamente para a discussão sobre o lugar da desescolarização no Brasil e as contribuições que estudos sobre Competência em Informação pode oferecer às práticas educativas.

1.6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Este trabalho tem como objetivo identificar o desenvolvimento da competência em informação durante o processo de educação em crianças desescolarizadas, para isso sua estrutura e organização foi pensada de forma a facilitar o entendimento do histórico da educação escolar, bem como a estrutura culmina no fortalecimento de preceitos de desescolarização e, conseqüentemente, na necessidade da competência em informação.

Na seção 2 é apresentada a discussão sobre educação escolar e institucionalização da educação a partir de argumentos teóricos que demonstram como ocorre esse tipo de educação “formal” e qual o lugar dela dentro da sociedade.

Na seção 3 é apresentada a discussão sobre construção do conhecimento e experiências significativas de aprendizado, tratando da teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel, psicólogo cognitivista. Espera-se que o debate possa abrir espaço para a apresentação de argumentos de diferentes autores sobre a educação escolar e o histórico da educação escolar brasileira, tema discutido na seção seguinte.

A partir disso, analisando a relação entre a construção do conhecimento, aprendizagem significativa e instituição educacional, por meio de sua história, inicia-se, na seção 4, o debate

sobre desescolarização como alternativa à educação institucionalizada, utilizando como referencial falas de pessoas que estão diretamente inseridas nesse contexto.

Na seção 5, insere-se o referencial sobre competência em informação, utilizando definições da American Library Association, bem como o histórico dessa área de estudo, inserindo-a não apenas em bibliotecas e unidades de informação, mas demonstrando sua importância no contexto social e no aprendizado ao longo da vida a partir da ação biblioteconômica.

Após exposição de referencial sobre os principais temas deste trabalho são apresentados, de forma detalhada, os métodos utilizados para a realização da pesquisa proposta. No percurso dos procedimentos metodológicos utiliza-se o método bola de neve para o acesso ao material audiovisual cujo conteúdo refere-se às famílias brasileiras onde os adultos responsáveis optaram pelo processo de desescolarização como forma de educação das crianças, e a análise de conteúdo, a partir da análise temática, por meio de pesquisa de caráter qualitativo.

Na análise dos resultados, na seção 7, indica-se a visualização da competência em informação para além dos espaços tradicionais das bibliotecas e unidades de informação, indicando a presença dessa habilidade dentro do contexto de educação desescolarizada. Para isso, também apresenta exemplos de situações em que a competência em informação se mostra presente nesse tipo de aprendizado.

Por fim, na conclusão deste trabalho, apresentada na seção 8, são expostos os objetivos esperados com a pesquisa e a indicação de continuidade dos estudos a partir dos dados e da análise realizada.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR

O sistema educacional tem papel central na sociedade, uma vez que é o instrumento utilizado com o objetivo de desenvolver estados físicos e morais necessários e exigidos para a vida em sociedade (DURKHEIM, [19--] apud COHN, 2010). Por meio desse sistema, são desenvolvidas com os sujeitos competências e hábitos, corporais, morais e intelectuais, aceitos e necessários para viabilidade deste nas relações sociais ditas naturais. Segundo Lucena (2010, p. 302), Durkheim acredita que “a educação é em essência, um fenômeno social que consiste em socializar os indivíduos. Educar uma criança é prepará-la (ou forçá-la) a participar de uma ou de várias comunidades”. Por este motivo, Durkheim ([19--] apud GUIMARÃES, 2011) afirma que cada meio social determina o ideal que a educação realiza.

Para Durkheim ([19--] apud PARANÁ, [201-]) “a educação pode ser compreendida como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social”. Essas ações independem da categoria social a que pertençam os sujeitos, uma vez que toda educação tem objetivo de fixar ideias, o que resulta no fato de que cada sociedade cria um modelo de homem ideal do ponto de vista intelectual, físico e moral e esse ideal é que constitui a parte básica da educação (DURKHEIM apud LUCENA, 2010, p. 302).

Brandão (1983) corrobora os argumentos de Durkheim quando diz que a educação pode ser entendida como um instrumento criado pelas sociedades na sua construção e manutenção. Para Brandão (1983, p. 10). “A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade.” Em seu livro “O que é educação” (1983), para exemplificar, Brandão apresenta trecho de uma carta enviada por índios aos governantes de Virgínia e Maryland, nos Estados Unidos, após estes solicitarem aos indígenas que enviassem alguns de seus jovens às escolas de seus Estados:

Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa.

Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltavam para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como

caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar a nossa gratidão oferecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens." (BRANDÃO, 1983, p. 8-9).

Desta maneira, segundo o autor, educação é um conceito que existe no imaginário das pessoas e é definido de acordo com as diferenças culturais e ideologia dos diferentes grupos sociais. Para ele, sua missão é “transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, de acordo com as imagens que se tem de uns e outros.” (BRANDÃO, 1983, p. 12). A partir disso,

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas.

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (BRANDÃO, 1983, p. 9-10)

A educação, portanto, não está vinculada a uma única instituição ou a um modo pragmático de transmissão do conhecimento, mas ocorre em todas elas e de diversas maneiras, inclusive em sociedades onde não existe nenhum modelo de ensino formal (BRANDÃO, 1983). O ato de aprender, para Brandão, é inerente à condição animal, ocorrendo ininterruptamente por meio do processo de desenvolvimento, uma vez que para que ocorra a continuidade da vida, se faz necessária a convivência entre os iguais de uma espécie, e esta convivência tem como base a observação, experimentação e repetição de condutas, que perpetuam e transmitem o ato de aprender.

Contudo, Brandão (1983, p. 14) afirma que os sujeitos, com o trabalho e a consciência, transformam a aprendizagem – parte da natureza humana – em criação cultural, ou seja, utilizam uma característica fundamental da existência para a criação de um sistema social baseado em aprender-ensinar-aprender: em educação. Para o autor

Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a

seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 1983, p. 14)

Ainda de acordo com o autor, o processo educativo passa a estar vinculado à métodos organizativos, quando a sociedade cria, diante da complexidade de suas relações, mecanismos para a transmissão de saber. Para ele

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problema as formas e os processos de transmissão do saber. É a partir de então que a questão da educação emerge à consciência e o trabalho de educar acrescenta à sociedade, passo a passo, os espaços, sistemas, tempos, regras de prática, tipos de profissionais e categorias de educandos envolvidos nos exercícios de maneiras cada vez menos corriqueiras e menos comunitárias do ato, afinal tão simples, de ensinar-e-aprender.

Voltando ao pensamento Durkheimiano, Lucena (2010, p. 305) afirma que, para o autor, os homens passam a desejar a ciência a partir do momento em que a vida social se torna complexa demais, fazendo surgir a necessidade do pensamento esclarecido por ela. Para Lucena “o homem não veio conhecer a sede do saber senão quando a sociedade a despertou; e a sociedade não a despertou senão quando sentiu que seria necessário fazê-lo”. Desta forma, a Escola surge como local integrador das práticas necessárias à construção de saberes na vida em sociedade. Neste contexto, para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7) “a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas.”.

2.1 EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Nas sociedades ocidentais a prática educativa é fortemente marcada pelas necessidades das classes privilegiadas. De acordo com Vasconcelos e Morgado (2014) foi no século XIX que muitos países ocidentais transformaram a educação de elemento natural das relações sociais humanas para um elemento fundamental de um sistema obrigatório de transmissão de saberes sob o domínio e interferência do Estado. Para eles, nesse período, a educação

[...] torna-se uma atividade exclusiva da escola, que dividia com a família apenas os aspectos formativos, responsabilizando-se, integralmente, pelos aspectos instrutivos.

Tal processo tem seu ápice no século XX quando, em alguns países, é consagrada a escolaridade obrigatória e o Estado, direta ou indiretamente,

torna-se o mantenedor e o regulador, respectivamente, das redes públicas e privadas de escolarização.

No Brasil, a vida política e cultural sofreu grandes transformações durante os anos 1920 e 1930. Apesar do movimento expressivo na arte e cultura, o país viveu uma série de conflitos relacionados ao descontentamento com a condução dos problemas internos. Prova disso foi que não passou imune à crise do capitalismo mundial, desta forma, “as crises periódicas da economia, os obstáculos internos e externos à industrialização, a exclusão de diferentes setores sociais e uma administração estatal distante dos interesses populares geraram novas propostas, com ampla fermentação de ideias e movimentos sociais” (GOMES, 2005, p. 57). Segundo Gomes (2005) com o processo de industrialização e urbanização surgiram novas segmentações sociais que, em conflito, produziram diversos movimentos que questionavam o domínio burguês, pois a burguesia possuía interesse apenas em reformas que fossem de seu interesse.

Gomes (2005, p. 63) explica que na década de 1930 a Igreja e o Estado compartilhavam do mesmo ideal quanto à manutenção da ordem social pela educação, “e a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem e de legitimação do autoritarismo, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores.”.

No mesmo período, segundo Helena Bomeny (2015), em meio à reorganização política resultado da Revolução de 30, parte da elite brasileira, através do lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, afirmava que o Estado não possuía condições financeiras de assumir a responsabilidade integral pela educação, tornando necessário, portanto, a flexibilização deste domínio e a criação de instituições privadas de ensino. Segundo Gomes (2005, p. 58) o grupo de intelectuais que participavam do movimento “tinham em comum a crítica à escola existente, uma vez que ela se caracterizava pela seletividade social do grupo ao qual se dirigia, além de significar uma educação de caráter formalista.” Para o grupo, segundo o autor, a educação deveria ser um instrumento de democratização das relações sociais à medida que proporcionaria a todos a mesma formação e com isso neutralizaria as desigualdades econômicas. Neste sentido, a educação ideal era aquela voltada para a ciência e para os interesses da industrialização.

Apesar das ideias de democratização, Gomes (2005, p. 60) afirma que o Manifesto “revela as contradições e insuficiências do discurso liberal”, uma vez que não demonstra interesse em romper com a ordem aristocrática, além de apresentar propostas que afirmavam o entendimento de que os homens possuem direitos inerentes à natureza humana, o que por

sua vez nega a historicidade e a possibilidade de transformação dos mesmos, transferindo para a educação a função de corrigir desvios e de possibilitar a mobilidade social. Outra contradição apresentada por Gomes (2005, p. 61-62) refere-se ao fato de o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” admitir a presença de uma escola privada ao mesmo tempo em que considerava a democratização da educação. Para o autor, esta contradição mostra uma “atitude de conciliação de interesses”, uma vez que o “Manifesto jogava para o futuro a defesa da escola única e universal, o que expressava os limites do liberalismo manifestado pelas elites intelectuais comprometidas com a ordem social”. Portanto, a educação escolar mostra-se como elemento fortalecedor da divisão de classes e jamais isento de intenções políticas.

Neste sentido, Paulo Freire (1995, p. 23) diz que “é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político”. Para ele a educação neutra é inviável, pois

A escola não está a serviço da classe dominante, porém não é uma instituição neutra que transmite conhecimentos universais para um jovem a-histórico. Educar é um ato predominantemente político, portanto não deve ser tomado como atividade neutra ou exercida com ingenuidade.

Desta forma, a educação escolar é utilizada tanto para aumentar a distância entre as classes sociais quanto na tentativa de minimizar as diferenças, através da instauração de condições igualitárias de ensino e oportunidades. Por esse motivo, a educação escolar atinge há muito tempo o imaginário social, alimentado pelo sonho de “ser alguém na vida” (COSTA, 2003), uma vez que o ensino obrigatório é o mínimo exigido para que seja considerado capaz de ser inserido no mercado de trabalho e que está abaixo do mínimo de escolaridade exigida é estar sujeito a aceitar condições de trabalho suficientes apenas para a sobrevivência ou ser substituído pelo processo de automação (ENGUIITA, 2014, p. 9). Assim, segundo Costa (2003, p. 39)

Além de ensinar as disciplinas, esperava-se da escola, e se espera ainda hoje, que ela desenvolva competências profissionais para que as pessoas possam encontrar lugar no mercado de trabalho. Precisariam adquirir, assim, além de cultura geral, aquelas habilidades básicas e capacidades técnicas, tecnológicas, enfim, para poder se encaixar nas atividades novas que vão surgindo. Seriam indispensáveis, também, saberes éticos que ajudem a forjar a cidadania, fazendo com que cada um dos estudantes se torne, no futuro, um trabalhador cidadão crítico, consciente, que contribua para o aprimoramento da sua comunidade, da sociedade, e para a preservação do ambiente em que ele vive.

A educação escolar, portanto, diferencia-se do ato educativo no que tange ao poder que exerce no imaginário social, uma vez que é discutida em diferentes épocas, por diferentes personagens com a intenção de modificar ou fortalecer a estrutura social vigente através da transformação do sujeito em objeto, enquanto o ato educativo, constitui-se de processo social que, mesmo isento de neutralidade, ocorre em todas as esferas sociais, fora do domínio do tempo, sem necessidade de institucionalização, como elemento auxiliador da disseminação da cultura necessária à vida em sociedade.

A educação escolar, porém, tem forte influência na formação dos sujeitos dentro da sociedade e, muitas vezes, no âmbito familiar. No percurso complexo e, por vezes, contraditório da educação institucionalizada, o Brasil, atualmente, possui políticas que visam aumentar a qualidade e o alcance do ensino no país. A educação escolar é dividida em diversas partes que são responsabilidades de diferentes entidades. O país possui diretrizes com o intuito de unificar o conteúdo transmitido dentro das escolas, contudo não há, necessariamente comunicação estabelecida entre escolas de diferentes Estados, no que se refere a metodologias de ensino-aprendizagem. De acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 7)

“é relevante destacar que, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal, está assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem. E ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental. Em que pese, entretanto, a autonomia dada aos vários sistemas, a LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Para a formação básica comum, a educação brasileira conta com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência construído com a colaboração dos educadores de todo o país, que visa assegurar a igualdade de ensino a todos os alunos, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências entendidas como fundamentais, dividindo a educação escolar em três etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (GUEDES, 2017, sem paginação). A BNCC reforça a visão de que a educação escolar deve ser dividida, voltando-se para a adequação de conteúdo a partir da idade do aluno. Dessa forma, se orienta com base em 10 competências que devem ser desenvolvidas ao longo da educação: conhecimento; pensamento crítico, científico e criativo;

repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação e responsabilidade e cidadania (ENTENDA..., 2017, sem paginação). No Ensino Fundamental, o desenvolvimento de competências deve ser integrado ao ensino de conteúdos de cinco diferentes áreas do conhecimento:

Quadro 1 – Áreas do conhecimento

ÁREAS DO CONHECIMENTO		
	Componentes curriculares	
	Anos iniciais (1º ao 5º ano)	Anos finais (6º ao 9º ano)
Linguagens	Língua Portuguesa	
	Arte	
	Educação Física	
	Língua Inglesa	
Matemática	Matemática	
Ciências da Natureza	Ciências	
Ciências Humanas	Geografia	
	História	
Ensino Religioso	Ensino Religioso	

Fonte: Brasil (2013, não paginado).

O conteúdo que deve ser ensinado na escola deve seguir essa divisão por áreas de conhecimento. Da mesma maneira, no Ensino médio a aprendizagem é dividida, porém ainda não existe determinações de ensino para essa etapa dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que as propostas ainda estão em fase de formulação.

A BNCC recebe diversas críticas de especialistas, professores e profissionais da área de educação, por se abster de tratar de assuntos como diversidade sexual e discussões de gênero, inclusive retirando do texto os termos “identidade de gênero” e “orientação sexual” (ALIANÇA NACIONAL LGBTI, 2017) ao mesmo tempo em que sugere a obrigatoriedade do ensino religioso, o que, para muitos, é tema particular que não deve ser tratado na escola, diferentemente do debate sobre discriminação, racismo, homofobia e a própria diversidade. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, em ofício, diz

Entendemos que o documento Base Nacional Comum Curricular apresenta, naquilo que Ítalo Dutra, Diretor de Currículos e Educação Integral da SEB/MEC, denomina "estrutura do documento e de seus fundamentos", uma descaracterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola. A conversão do direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos contedutinais a serem aprendidos retira deste direito seu caráter social, democrático e humano. Apesar das constantes críticas dos especialistas da área, constatamos que, ao longo destes últimos dois (2) anos, progressivamente, o MEC foi silenciando sobre os debates, avanços e políticas no sentido de democratização e valorização da diversidade, cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, p. 1).

O documento apresenta, ainda, nove motivos que, para os membros da associação, “colocam em evidência que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade”, dentre eles a determinação de um “currículo mínimo único” que não considera o contexto social de cada instituição e homogeneização defendida pelo documento, sem considerar que o Brasil é um país com grandes diferenças regionais e socioeconômicas.

O Ensino Médio também é alvo de críticas, embora ainda esteja em discussão a elaboração de diretrizes para o currículo dessa etapa de ensino. Por meio de Medida Provisória elaborada pelo Ministério da Educação e sancionada no ano de 2017, o Ensino Médio brasileiro terá sua carga horária, que totaliza três anos, dividida em cinco áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Contudo as escolas não são obrigadas a oferecer conteúdo para as cinco áreas. O texto da Medida Provisória “determina que 60% da carga horária seja ocupada obrigatoriamente por conteúdos comuns da BNCC, enquanto os demais 40% serão optativos, conforme a oferta da escola e interesse do aluno” (FARJADO, 2017, não paginado)

Ainda, como parte da reforma, no texto as disciplinas de artes, educação física, filosofia e sociologia não são explicitamente inseridas no sistema de ensino e a proposta de criação de mais escolas em tempo integral foi inserida, assim como a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa. Além disso, a proposta de reforço não foi aberta a discussão com a sociedade.

3 EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZADO

O processo de construção de conhecimento é elemento de diversos estudos dentro das áreas humanas e ciências sociais. Parte do interesse pelo estudo desse processo se deve à multiplicidade de possibilidades que envolvem a efetivação do saber. A construção do conhecimento envolve fatores psicológicos, sociais, intelectuais, pedagógicos, políticos e todos os outros presentes na constituição de uma cultura, mas sempre em um ciclo do individual para o coletivo e do coletivo para o individual.

Nascimento (2004) defende que o olhar para a informação deve considerar as “dimensões históricas, culturais, econômicas, tecnológicas, sociais e políticas”, pois tais perspectivas são necessárias ao seu entendimento e estudo, ou seja, a informação não é objeto estático, mas antes dinâmico por excelência. Para a autora, “a informação deve ser referenciada à historicidade dos sujeitos, ao funcionamento das estruturas e das relações sociais e aos sujeitos que executam ações. Isto é, a potencialidade de se ver a informação constituída como problema da sociedade, configurado como um fenômeno da ordem cultural e da humanidade”. Essa compreensão nos direciona ao questionamento de como o conhecimento, por sua vez, se insere no processo ensino-aprendizado dos indivíduos enquanto atores sociais, que utilizam informações para suas relações.

Ainda, considerando os conceitos da sociologia do conhecimento e a análise da construção da realidade de Peter Berger e Thomas Luckmann, Nascimento (2005) afirma que “o conhecimento não existe sem o homem social que constrói o seu mundo, isto é, a sua realidade cotidiana – o ‘conhecimento do senso comum.’” Nesse sentido, a análise da vida cotidiana feita por Berger e Luckmann segue as considerações de Alfred Schutz, influenciado pelo pensamento fenomenológico de Edmund Husserl. De acordo com Nascimento (2005, sem paginação):

Sua teoria e método representam os seguintes conceitos (MINAYO, 2000, p. 57):

- (1) situação – significa o lugar que alguém ocupa na sociedade, o papel que desempenha e suas posições ético-religiosas, intelectuais e política;
- (2) experiência biográfica – o homem está situado biograficamente no mundo da vida sobre o qual e no qual deve agir;
- (3) conhecimento – sedimentação das experiências e situações vivenciadas;
- (4) estoque de conhecimento do ator social – funciona como um marco de referência, através do qual interpreta o mundo e pauta sua ação;
- (5) estruturas de relevância – importância que os objetos e os contextos possuem para o sujeito, o que se relaciona com sua bagagem de conhecimento e com a situação biográfica.

A autora reconhece “o mérito do entendimento do conhecimento de senso comum a partir do que se mostra diretamente pela realidade da vida cotidiana” (NASCIMENTO, 2005), mas salienta seu entendimento de que “a análise fenomenológica se ausenta de contextualização social, política e econômica desses objetos que configuram a realidade da vida cotidiana, e não consideram as relações de poder que provocam as interrupções, isto é, os problemas que se revelam ser a possibilidade da transformação”. Para além disso, Nascimento (2005), defende não ser possível falar de construção de realidade cotidiana sem levar em consideração as questões de poder, resultante da interação política, econômica e social dos objetos que configuram essa construção.

Segundo a autora é possível um diálogo entre Ciências Sociais e Ciência da Informação para o tratamento da informação e do conhecimento. Para Nascimento (2006, p. 31), a teoria proposta por Birger Hjørland prioriza o entendimento da informação a partir do paradigma social. “Hjørland (1995, 1997) propõe a análise de domínio (*domain analysis*) como abordagem à Ciência da Informação que enfatiza as dimensões social, histórica e cultural da informação”. Seguindo, Nascimento diz que o autor expõe sua teoria afirmando que “a unidade de análise da Ciência da Informação é formada pelos campos coletivos de conhecimento ou domínios de conhecimento concernentes às suas comunidades discursivas (*discourse communities*). Estas comunidades não são entidades autônomas, mas distintas construções sociais compreendidas por indivíduos sincronizados em pensamento, linguagem e conhecimento, e constituintes da sociedade moderna”. Ainda, o Hjørland defende que uma comunidade discursiva possui estruturas de comunicação, documentos e estruturas informacionais únicas, dessa forma não se pode tratar todos os domínios do conhecimento da mesma forma.

Uma comunidade discursiva é uma comunidade na qual um processo de comunicação organizado e concatenado acontece (ABRAHAMSEN, 2003). Isto significa dizer que as estruturas informacionais pertencem às comunidades discursivas e não aos indivíduos que as compõem. A análise de domínio reconhece que as comunidades discursivas compõem-se de atores com pontos de vista distintos, estruturas de conhecimento individuais, predisposições, critérios de relevância subjetivos, estilos cognitivos particulares. Mas se fazem presentes no jogo entre as estruturas de domínio e o conhecimento individual e na interação entre o nível individual e social. A história do indivíduo, inserida dentro de uma história coletiva, apresenta suas variáveis e diferenças, e são estas que caracterizam as possibilidades de diferentes percepções, trajetórias, propósitos e apreciações em cada domínio de conhecimento.

Para ela “a análise de domínio é um contraponto das abordagens do cognitivismo e dos sistemas de informação que se voltam aos processos psicológicos e tecnológicos.” Nascimento (2006, p. 31) explica seu pensamento por meio da diferenciação de três paradigmas da informação abordados pela Ciência da Informação: cognitivo, físico e social. Cognitivo possui uma abordagem a partir do indivíduo e seus processos psicológicos, enquanto o físico possui uma abordagem a partir do sistema e seus processos tecnológicos. Os dois, porém, parte de um olhar de organização e tratamento da informação. Por fim, o paradigma da informação social, possui uma abordagem de domínio de processos sociais e culturais, partindo de um olhar de informação construída. Para Nascimento (2006, p. 31), “ao considerar as abordagens da Ciência da Informação é importante distinguir os diferentes níveis de questionamento: holísticas ou atomísticas, individuais ou sociais, subjetivas ou objetivas, formalistas ou determinadas por conteúdo, históricas ou situacionais, simbólicas ou conexionistas, dinâmicas ou estáticas, etc (HJØRLAND, 1997).”

Nossa hipótese é que o modo de agir dos sujeitos de natureza informativa que dá identidade a um domínio de conhecimento, definido nesta pesquisa como prática informacional é constituído de informação construída pelas estruturas informacionais pertencentes às comunidades discursivas e resultantes da interação do sujeito com o meio. Esta possibilidade de se olhar a ‘informação’ significa a mudança da unidade de estudo de um fenômeno físico da informação como ‘coisa’ ou ‘estado mental de idéias e opiniões’ do indivíduo, para um fenômeno social de informação coletiva, estruturas de conhecimento e instituições de memória das comunidades discursivas.

Tendo como ponto de partida o entendimento de Nascimento (2005) sobre a importância de inserir o debate sobre questões sociais, econômicas e políticas no que se refere ao contexto social em que a vida dos indivíduos se insere, neste trabalho será analisada a interação as vivências do sujeito e seu processo individual de aprendizado, visualizando a “vivência” como característica comum aos atores sociais. Nesse sentido, cabe delimitar a vertente de pensamento estudada aqui: de acordo com Rizzon (2009), pode-se reconhecer três grandes vertentes que compreendem a construção do conhecimento de formas opostas. Uma dessas visões, chamada de *a priori*, defende que o sujeito possui em si a racionalidade capaz de deter o fundamento de todo conhecimento; outra, chamada *a posteriori*, defende que o conhecimento ocorre a partir da influência de objetos externos sobre o indivíduo; por fim, uma terceira, conhecida por alguns como interacionista e por outros como construtivista, que defende a relação entre razão e experiências. Nesse trabalho, por questão de validação científica, o entendimento seguirá a terceira linha de pensamento, compreendendo que o conhecimento é resultado da interação entre características cognitivas do sujeito e o ambiente

e que ele vive e se desenvolve. A partir desse panorama, seguimos para o pensamento de Jean Piaget, cujo estudo transita entre diferentes campos de estudo para defender a construção do conhecimento.

Para a teoria construtivista, Jean Piaget é uma das principais referências. Em sua teoria Epistemologia Genética, defendeu a construção do conhecimento com preceitos que transitam entre Biologia, Filosofia e Psicologia. Os estudos para a consolidação de sua teoria são base para diversos outros esforços direcionados a entender as etapas desse processo, principalmente no campo da Pedagogia, mas não limitada a ele. Para Piaget, nesse caminho de construção, são considerados elementos endógenos e exógenos do sujeito, uma vez que é preciso considerar a interação entre elementos intrínsecos (hereditários) e elementos externos. Rizzon (2009, p. 110) exemplifica esse entendimento em seu trabalho:

Para Piaget, “[...] conhecer não é simplesmente contemplar, imaginar ou representar o objeto; conhecer exige uma ação sobre o objeto para transformá-lo e para descobrir as leis que regem suas transformações.” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 47). É possível perceber, nos meandros da afirmação anterior, a exata presença do endógeno e do exógeno, na medida em que conhecer é uma ação – envolve elementos próprios do sujeito – e essa ação é sobre algo exterior – o objeto. Além do mais, a ação sobre o objeto não é apenas no sentido de apoderar-se dele, mas sim, mais especificamente, com o intuito de transformá-lo, modificá-lo. Esse movimento de transformação, modificação, dá ao sujeito a possibilidade de utilização de dois tipos de experiências: as físicas, que, segundo Piaget (apud Collares, 2003, p. 44), consistem “em agir sobre os objetos para deles abstrair a propriedades” e as lógico-matemáticas, as quais consistem “em agir sobre os objetos para conhecer o resultado da coordenação das ações” (Ibidem).

A partir de sua teoria, Piaget entendia que o desenvolvimento humano é algo dinâmico. Como consequência, segundo Rizzon (2009, p. 42), “o conhecimento humano é caracterizado por um processo de construção por meio de estruturas de assimilação”. Defendendo esse posto de vista, Piaget concebeu a ideia da existência de estágios do desenvolvimento. Esses constituem-se de etapas cognitivas pelos quais os seres humanos passam da infância até a maturidade. Cabe ressaltar, porém, que apesar da progressividade desses estágios, sua concepção é dinâmica e não-taxativa, uma vez que, apesar de acreditar que essas fases ocorrem durante o desenvolvimento de todos os seres humanos, elas são uma referência para o entendimento e não ocorrem da mesma maneira para todos.

Para a simplificação do entendimento do que são os estágios de desenvolvimento, elaborou-se, um quadro explicativo que pode ser conferido a seguir:

Quadro 2 – Estágios de desenvolvimento segundo Jean Piaget

Estágios de desenvolvimento segundo Jean Piaget		
Estágio	Idade aproximada	Características
Sensório-motor	0 a 2 anos	Percepção do movimento e percepção. Coordenação da visão e internalização de esquemas por dedução. Exercício dos aparelhos reflexos inatos.
Operações pré-operatórias	2 a 7 anos	Início da internalização de classificações. Utilização da linguagem. Egocentrismo intelectual e social.
Operações concretas	7 a 12 anos	Estabelecimento de relações sociais. Desenvolvimento do pensamento lógico e coerente.
Operações formais	12 anos em diante	“Nesta fase a criança, ampliando as capacidades conquistadas na fase anterior, já consegue raciocinar sobre hipóteses na medida em que ela é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e através deles executar operações mentais dentro de princípios da lógica formal” (TERRA, [20—], sem página)

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Rizzon (2009, p. 42-43) e Terra ([20--], não paginado).

Rizzon (2009, p. 43) diz, ainda, que de acordo com Collares, Piaget estabelece critérios para a construção dos estágios. Segundo o autor, esses critérios são definidos como

[...] (1) a ordem de sucessão, que é constante e inalterada, mas que pode ocorrer variação na idade cronológica de ingresso a cada período, devido a características do indivíduo e do meio social; (2) as estruturas de conjunto, que se caracterizam pelas principais reações que ocorrem em cada estágio; (3) o caráter integrativo dessas estruturas, em que as estruturas não se substituem, mas são integrativas, isto é, uma estrutura de nível superior integra um de nível inferior; (4) os níveis de constituição das estruturas, nível de preparação e acabamento de cada estágio; (5) os processos de formação e as formas de equilíbrio finais dos estágios que, segundo Piaget se constituem pela “diferenciação das estruturas anteriores e preparação da seguinte”.

Estudos de Piaget foram e são utilizados como referenciais para o início de diversas bases de pensamentos voltados ao estudo epistemológico. Outros autores dialogam com seu entendimento, embora sigam caminhos próprios. Lara (2001), em uma análise realizada sobre o texto “Marco Polo e o unicórnio”, do livro “Kant e o ornitorrinco”, de Umberto Eco, exemplifica a construção do conhecimento segundo o autor. De acordo com a autora, a ideia principal discutida no referido texto, refere-se à experiência de Marco Polo, ao tentar classificar um animal desconhecido a partir de sua experiência de vida. Nesse processo, Marco Polo busca em referências culturais e intelectuais que já possui, uma forma de identificar o animal, porém depara-se com a dificuldade de estabelecer relações com os animais que já conhece, uma vez que, na mesma medida em que o animal desconhecido possui características comuns, possui características não conhecidas previamente. Lara exemplifica que

O processo de conhecimento se realiza fundamentalmente através da analogia. Diante de um fenômeno desconhecido "reagimos por aproximação, procuramos aquele recorte de conteúdo, já presente na nossa enciclopédia, que bem ou mal parece prestar contas do novo fato" (ECO, 1998, p. 55 apud LARA, 2001, p.2).

Sendo assim, o conhecimento de alguém, está fortemente carregado com suas experiências de vida. Dessa forma, cabe salientar novamente que conhecimento pode ser entendido como uma construção subjetiva e não universal. Ainda nesse contexto, Lara (2001, p. 5) diz que

O processo de conhecimento é, por natureza, semiótico. A semiose caracteriza-se como um percurso interpretativo que se define pela passagem contínua de signo a signo. A interpretação mobiliza informações conhecidas num processo hipotético e inferencial. Sob este ponto de vista, deve-se recusar a ideia de que a realidade está dada e refletida num espelho imperfeito, solicitando-nos seu contínuo polimento (RORTY, 1988). Ao contrário, o conhecimento (e a interpretação) se desenvolve a partir de nossa experiência, o que leva a afirmar que está sempre em construção. Enquanto processo de natureza hipotética é evidente que selecionamos algumas qualidades (propriedades) que nos são mais salientes (pela experiência ou necessidade) e, a partir delas, fazemos generalizações.

Embora diversos autores tenham seguido por caminhos diferentes com o objetivo de esclarecer o processo de conhecimento, observa-se em comum entre eles, o entendimento de que a construção do conhecimento segue um sentido relacional entre a vivência do sujeito, que acaba por agregar sua bagagem intrínseca e o mundo externo. Partindo do referencial exposto, é possível entender que o conhecimento se dá a partir da interação entre as vivências

peçoais e o novo conteúdo informacional adquirido pelo sujeito em determinado espaço-tempo, levando em consideração, ainda, questões econômicas, políticas e sociais. Conhecimento, assim, não é algo inato ou exclusivo para alguns indivíduos privilegiados, mas se faz no mundo para todo e qualquer ser humano, de diferentes formas.

Tendo como base o entendimento de que o conhecimento é um produto da relação entre vivência e informação adquirida pelo indivíduo, surge, a partir das relações sociais, a necessidade de entender como a transmissão de saberes e, por consequência, o processo educativo, podem ocorrer de forma substancial e valorosa. May (apud MOREIRA, 2001, p. 12) diz que o sujeito, para sair da condição de passivo na tomada de decisões – ação primordial no decorrer da vida - necessita ampliar e aprofundar sua consciência, uma vez que a intencionalidade, intrínseca ao aprofundamento de consciência, é responsável por atribuir significado aos objetos e, por consequência, às experiências. Nesse enfoque, Moreira (2001, p. 12) afirma que a Psicologia, em sua vertente “fenomenológica” entende que uma situação é significativa “quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão.”

David Ausubel, psicólogo norte americano, realizou importantes estudos dentro desse contexto, buscando responder, por meio do cognitivismo, questões que buscam esclarecer como se dá o processo de aprendizado. De acordo com Fernandes (2011), a teoria de aprendizagem significativa de Ausubel, argumenta ser necessário haver, por parte do aprendiz, conhecimento prévio de mundo e, por parte do educador, competência em utilizar esse conteúdo apreendido por vivência anterior como gancho para a construção de novos conhecimentos. Moreira (2001, p. 13) esclarece que a cognição, objeto do cognitivismo

É o processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos “pontos básicos de ancoragem” dos quais derivam outros significados.

Ainda segundo Moreira (2001, p. 13), para Ausubel “aprendizagem significa organização e integração do material na estrutura cognitiva”. O autor reforça essa ideia quando explica que, para o psicólogo, “aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não-literal) à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em

significado psicológico para o sujeito” (MOREIRA, 2011, p. 26). Santana, (2015, p. 17), por sua vez, esclarece que “o termo ‘significativo’ se refere à atribuição pessoal de significados que o educando dá às novas informações que são percebidas, processadas e representadas em sua estrutura cognitiva, e não, como referente às informações importantes ou cientificamente corretas”.

Cabe salientar que o conceito de aprendizagem significativa defendido pelo psicólogo teve como plano de fundo o ambiente escolar, ainda assim contribuiu para o entendimento do processo de aprendizado em ambientes não institucionais. Além disso, o conceito de aprendizagem significativa dialoga com estudos de outros teóricos da educação, como por exemplo o já citado Jean Piaget e o professor brasileiro Paulo Freire, quando em sua perspectiva de ensino a partir da realidade do educando.

Paulo Freire, pensador e professor brasileiro, defendia a importância de uma educação político-democrática. Sua proposta de educação era uma que

levasse em consideração o respeito ao saber das classes populares, como prática educativa, numa relação dialógica democrática. Para Freire, os educandos são sujeitos que trazem consigo uma bagagem de informações culturais, experiências, saberes, forma de interpretar a realidade, suas histórias de vida e de luta, e a identidade cultural era o requisito básico para a aprendizagem autônoma, independente e crítica do espaço que ocupa (SANTANA, 2015, p. 29).

Assim, em sua visão de educação, Freire acreditava em um processo ensino-aprendizagem que tirasse os sujeitos do conformismo e condicionamentos a que todos são impostos pela escola e paradigmas sociais opressores. A proposta de Paulo Freire, assim como os estudos de Ausubel, teve o ambiente escolar como elemento de interesse na investigação sobre aprendizagem, mas não se limitou a ela, uma vez que sugere, inclusive, a subversão desse ambiente para a construção de outro espaço de ensino-aprendizado, baseado em trocas e experiências para além da transmissão de conteúdos programáticos. Dessa forma, a aprendizagem significativa se relaciona e, por vezes, sustenta diferentes vertentes de entendimentos relacionados à aprendizagem.

4 DESESCOLARIZAÇÃO

A rigidez do modelo tradicional institucionalizado de educação e a suposta ineficácia do Estado em democratizar o conhecimento dentro das sociedades ocidentais, gerou ao longo da história, muitas críticas e reflexões sobre as práticas educacionais e as funções que exercem os responsáveis na educação das crianças e jovens. Neste contexto, surge a proposta de desescolarização, como alternativa ao poder instituído de monopólio das instituições na formação de sujeitos e na transmissão de conhecimento. Dentro dessa perspectiva, Pam Laricchia (2016, p. 8) diz que desescolarização

Não é “escola-em-casa”, não é uma recriação do ambiente escolar com a relação professor-aluno enfraquecida em volta da mesa da cozinha. E não é sobre deixar seus filhos cuidarem de si mesmos. É sobre a criação de um tipo diferente de ambiente de aprendizagem para os seus filhos. Um ambiente baseado no entendimento de que os seres humanos aprendem melhor quando estão interessados e engajados, e quando eles estão pessoalmente envolvidos e motivados. A criação de um ambiente propício à aprendizagem real é muito difícil se alguém - pai, professor, ou currículo desenvolvedor - está ditando o que uma pessoa deve aprender a todo momento. Mas derrubando esse controle externo sobre a criança e aprendizagem verdadeiramente vem naturalmente.

Laricchia (2016) diz ainda que na escola os conteúdos são decorados pela criança afim de obter a pontuação necessária à aprovação, porém esses conteúdos não são verdadeiramente absorvidos pelos alunos. Dentre as justificativas mais comuns entre os adeptos do movimento de desescolarização está o fato de que o modelo educacional vigente, que utiliza escolas com métodos conteudistas, que separam os sujeitos em diferentes classes com diferentes níveis de aprendizado, limita o aprendizado dos alunos, uma vez que os alunos entendem que a aprendizagem é um processo mecânico ao qual existe um fim e que os conteúdos estudados na escola são os únicos necessários à sua formação. Além disso, defensores da desescolarização dizem que o aprendizado deve estar intimamente ligado à vida do ser humano e que a ação de buscar seu próprio conhecimento auxilia os sujeitos na tomada de decisões e na construção da autonomia (BABAUTA, 2012).

Neste sentido, Foucault ([19..] apud CASIANO; SILVA, 2012, p. 100) diz que através da presença de atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, a escola iguala-se a outras instituições modernas como o exército e as fábricas, percebendo o corpo como objeto e, a partir disso, adestrando-o a partir de normas e punições, afim de estabelecer a ordem social. Para o autor, “o corpo da criança se torna objeto de manipulação e

condicionamento” o qual fica submisso às relações de poder e punição, caso não se adeque à norma padrão (CASIANO; SILVA, 2012, p. 101).

De acordo com Barbosa (2007), Foucault acredita que toda a estrutura da escola moderna é construída afim de controlar os sujeitos. Segundo a autora,

Nas salas de aula, as carteiras geralmente são dispostas em filas, uma atrás da outra; há um espaço na frente reservado para o (a) professor (a), às vezes ainda mais alto que o resto da sala; as janelas são grandes e largas, às vezes com vidros transparentes; há câmeras nos corredores, pátios, em outros espaços como coordenações, secretaria, e até dentro das salas de aulas em algumas escolas. Tudo para proporcionar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: um (a) professor (a) que controla toda a classe, uma equipe técnica que controla todos os professores, um (a) diretor (a) que controla toda a escola. A visibilidade geral propicia o poder.

Assim, a escola não se preocupa fundamentalmente com a construção de conhecimentos, mas com o controle e a formação de sujeitos capazes de suprir demandas sociais específicas e atuar socialmente de forma anteriormente planejada por já inseridos no complexo sistema social.

Nora Krawczyk (2014, p. 14) critica a influência da lógica de mercado na educação escolar moderna. Ela questiona a competência dada à Economia como ciência capaz de dar contribuições para a educação e diz que o fato da educação ter sido assumida como responsabilidade pelo Estado, deu início a

[...] um conjunto de políticas nacionais e estaduais que procuram o aumento da matrícula, permanência e êxito dos estudantes, afetando as relações de poder na organização e gestão do sistema educacional e do trabalho pedagógico nas escolas. Afetam também as trajetórias escolares dos estudantes e as condições de trabalho docente e o comportamento das famílias.

Carla Ferro (2016) por sua vez afirma que “a competitividade internacional, o desenvolvimento econômico, o incremento da produção e do consumo, tudo isso não corresponde necessariamente a desejos pessoais, mas sim a objetivos institucionais ou nacionais”.

Desta maneira, pode-se entender que desescolarização é permitir que o processo natural de aprendizado seja realizado sem a necessidade da frequência obrigatória do sujeito na escola (DODD, 2012). Para os adeptos deste movimento, a escola tem um efeito anti-educacional sobre a sociedade (ILLICH, 1973), que impede ou manipula o desenvolvimento do conhecimento, fazendo com que o mesmo não se dê de forma verdadeira e enriquecedora.

4.1 PAULO FREIRE E IVAN ILLICH: DIÁLOGO E DIVERGÊNCIA

A desescolarização não é recente, uma vez que é inerente ao ser humano a capacidade de aprender por meio das relações sociais. Contudo, dois teóricos contemporâneos são de extrema importância para o fortalecimento desta forma de aprendizagem como alternativa educativa dentro da sociedade escolarizada e seus esforços teóricos e práticos contribuem até hoje para a consolidação do pensamento crítico quanto ao papel exercido pela instituição escolar. As visões de Paulo Freire e Ivan Illich conversam entre si quando se trata da análise da opressão sofrida pelos sujeitos através da educação escolar. Freire e Illich criticavam a escola em seu formato vigente por acreditarem que o sistema capitalista se utilizava em especial dessa instituição para perpetuar a dominação de uma determinada classe social sobre outra (MESQUIDA, 2009).

Apesar de seus estudos contribuírem para a consolidação do conceito de desescolarização, suas visões de como este processo deve ocorrer se diferenciam dentro de uma análise mais aprofundada. Ivan Illich acreditava na necessidade de desescolarizar a sociedade como um todo, uma vez que esta seria a base para a superação da educação tradicional (ALMEIDA, 2014). Já Paulo Freire aspirava a desescolarização da instituição escolar e sua substituição por círculos de cultura, local onde o conhecimento e a conscientização não se separam.

Na década de 1960, Ivan Illich, pedagogo austríaco publicou o livro “Sociedade sem escolas”, uma crítica à institucionalização da educação. No livro o autor sugere um processo de desescolarização da sociedade como alternativa educacional. Para Illich (1973, p. 18)

Não é possível uma educação universal através da escola. Seria mais factível se fosse tentada por outras instituições, seguindo o estilo das escolas atuais. Nem as novas atitudes dos professores em relação aos alunos, nem a proliferação de práticas educacionais rígidas ou premissas (na escola ou no quarto de dormir), nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal. A atual procura de novas saídas educacional deve virar a procura de seu inverso institucional: a teia educacional que aumenta a oportunidade de cada um de transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, de participação, de cuidado.

Ivan Illich acreditava na necessidade de desescolarizar a sociedade. O autor afirmava que “o ‘ethos’ – e não tanto as instituições – da sociedade deve ser desescolarizada (ILLICH, 1973, p. 17). Para ele, dentro das sociedades, não apenas a educação encontra-se institucionalizada, como também os valores e “a institucionalização de valores leva

inevitavelmente à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica” (ILLICH, 1973, p. 22). Nessa perspectiva, Illich defendeu a desescolarização escolar por acreditar ser a escola um aparelho utilizado pelas classes dominantes para a institucionalização da sociedade.

O autor defendia que a escola influencia de maneira tendenciosa a formação de opinião e cerceia a autonomia dos estudantes, utilizando de métodos pré-definidos a serem aplicados a todos igualmente, sem levar em consideração suas particularidades (1973, p. 87). Segundo ele. A escola escraviza mais profundamente e sistematicamente, pois unicamente ela está creditada com a função primordial de formar a capacidade crítica e, paradoxalmente, tenta fazê-lo tornando a aprendizagem dos alunos - sobre si mesmos, sobre os outros e sobre a natureza - dependente de um processo pré-empacotado.

Ademais, o autor sugere que ainda estando inserido desde a infância no sistema escolar, muitas vezes os sujeitos sentem a inadequação do sistema escolar dentro de suas vidas. Para ele

Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançando isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou, então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é desse modo, “escolarizado” a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é “escolarizada” a aceitar serviço em vez de valor. Identifica erroneamente cuidar de saúde com tratamento médico, melhoria da vida comunitária com assistência social, segurança com proteção policial, segurança nacional com aparato militar, trabalho produtivo com concorrência desleal.

Almeida (2014, p. 26) afirma que Illich “percebe a educação enquanto processo social, que ocorre independentemente do espaço destinado a ela”. Para a autora, ao mesmo tempo em que defende a desescolarização, Illich acredita na “existência de espaços na sociedade que sirvam como ponto de encontro onde as pessoas possam tornar-se conscientes de sua própria liberdade e de sua forma de relacionar-se na sociedade”. Dessa forma, Ivan (1975, p. 109 apud ALMEIDA, 2014, p. 26) propõe que

[...] a finalidade básica da educação pública deveria ser criar uma situação em que a sociedade obrigasse cada indivíduo a avaliar-se a si mesmo e à sua pobreza. A educação implica o desenvolvimento de um sentido de vida independente e de um relacionamento que caminham *pari passu* com o acesso a memórias preservadas no seio da comunidade humana e com a utilização dessas mesmas memórias. A instituição educacional oferece-nos um centro de convergência para esse processo. Isso pressupõe um lugar na sociedade, onde cada um de nós é despertado de surpresa; um ponto de encontro onde outros me surpreendam com sua liberdade, tornando-me

consciente de minha própria liberdade. A própria universidade, se quiser se mostrar digna de suas tradições, deve constituir uma instituição cujos objetivos se identifiquem com o exercício da liberdade, e cuja autonomia se baseie na confiança pública no uso dessa liberdade. (

Ainda de acordo com Almeida (2014)

o autor (ILLICH, 2002, p. 78) propõe que, numa sociedade desescolarizada, a aprendizagem se dá a partir de “serviços de consultas à objetos educacionais [...], intercâmbio de habilidades [...], encontro de colegas [...] e serviços de consultas a educadores em geral”. A busca por esses meios de aprendizagem ocorre individualmente, a partir da necessidade e vontade de cada indivíduo. Como política educacional, o autor também argumenta em favor da distribuição de vouchers educacionais, que cada pessoa poderia gastar onde e como lhe fosse conveniente.

Nessa direção, Illich (1973) afirma a existência da crença de que toda aprendizagem é resultado da frequência em instituições escolares, bem como na capacidade de mensurar a qualidade dessa aprendizagem por meio de títulos e certificados. Contudo, “a aprendizagem é a atividade humana menos necessitada de manipulação por outros. Sua maior parte não é resultado da instrução. É, antes, resultado de participação aberta em situações significativas” (ILLICH, 1973, p. 76).

Sendo assim, Ivan Illich defende a desescolarização da sociedade em sentido mais amplo, voltado à quebra de paradigmas que reforçam a padronização dos sujeitos tanto no sentido educacional quanto de experiência de vida. Mas defende a existência de espaços de convivência onde experiências enriquecedoras sejam estimuladas.

Paulo Freire, por sua vez, aspirava a desescolarização da escola, “autoritária por estrutura e tradição” (WEFFORT, 1980, p. 5) e sua substituição por círculos de cultura, local onde o conhecimento e a conscientização não se separam. O autor defendia a parceria entre o educador e os educandos dentro de um processo de construção de saberes onde o primeiro não exercia poder sobre o segundo. Freire não propôs a inexistência desses personagens, mas a reformulação da relação entre eles (MESQUIDA, 2009; BRANDÃO, 2005).

Freire nasceu em 1921 na cidade de Recife e, por sua infância pobre, sua experiência educacional esteve carregada de significados quanto à instituição Escola. Talvez por isso, tenha sentido a necessidade desse espaço em sua formação, mas também a urgência por transformação no método tradicional, que envolve transmitir e consumir ideias de maneira passiva. A partir disso – e da convivência direta com trabalhadores rurais – elaborou um método para alfabetização de jovens e adultos (BRANDÃO, 2005), que envolvia, também, a substituição da escola por círculos de cultura, “o professor pelo coordenador de debates. O

aluno pelo participante do grupo. A aula pelo diálogo. Os programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições mais críticas” (FREIRE apud BRANDÃO, 2005, p. 56). De acordo com Weffort (1980, p. 5) “uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos”.

Estimular o pensamento crítico e a aprendizagem autônoma eram objetos de Paulo Freire. O autor defendia a prática de ensino-aprendizagem em que “em lugar da oposição tão comum entre um professor que sabe (ou pensa que sabe) e uma “turma de alunos” que não sabe (ou pensa que não sabe), o que existe é um encontro de participantes da pequena ‘comunidade aprendente’” (BRANDÃO, 2005, p.57). Em seu método, o primeiro momento era constituído por pesquisa do universo vocabular dos “alfabetizandos”. A partir desse estudo eram escolhidas as palavras, chamadas “palavras geradoras”, que fariam parte do processo alfabetizador. De acordo com Ana Maria Araújo Freire (apud BRANDÃO, 2005, p. 61-62)

A decodificação da palavra escrita, que vem em seguida à decodificação da situação existencial codificada, compreende alguns passos que devem, rigorosamente, se suceder.

Tomemos a palavra **TIJOLO**, usada como a primeira palavra em Brasília, nos anos 60, escolhida por ser uma cidade em construção, para facilitar o entendimento do(a) leitor(a).

1º. Apresenta-se a palavra geradora “tijolo” inserida na representação de uma situação concreta: homens trabalhando numa construção;

2º. Escreve-se simplesmente a palavra:

TIJOLO

3º. Escreve-se a mesma palavra com as sílabas separadas:

TI – JO – LO

4º. Apresenta-se a “família fonêmica” da primeira sílaba:

TA – TE – TI – TO – TU

5º. Apresenta-se a “família fonêmica” da segunda sílaba:

JA – JE – JI – JO – JU

6º. Apresenta-se a “família fonêmica” da terceira sílaba:

LA – LE – LI – LO – LU

7º. Apresentam-se as “famílias fonêmicas” da palavra que está sendo decodificada:

TA – TE – TI – TO – TU

JA – JE – JI – JO – JU

LA – LE – LI – LO – LU

Este conjunto de “famílias fonêmicas” da palavra geradora foi denominado “ficha de descoberta”, pois ele propicia ao alfabetizando juntar os “pedaços”, isto é, fazer dessas sílabas novas combinações fonêmicas que necessariamente devem formar palavras da língua portuguesa.

8º. Apresentam-se as vogais:

A – E – I – O – U

Em síntese, no momento em que o(a) alfabetizando(a) consegue, articulando as sílabas, formar palavras, ele ou ela está alfabetizado(a). O processo requer, evidentemente, aprofundamento, ou seja, a pós-alfabetização.

A eficácia e a validade do “Método” consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. Respeitando o senso comum e dele partindo, Freire propõe a sua superação.

O “Método” obedece às normas metodológicas e linguísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

O “Método” nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizados “ler o mundo” e “ler a palavra”, leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis.

De acordo com Mesquida (2009), para Paulo Freire a educação e a cultura estão ligadas em uma relação dialética e prática. “Assim, Paulo Freire acredita no homem (livre), enquanto criador de cultura, quando ele constrói novos saberes na práxis pedagógica fundada no diálogo”. Segundo o autor, a educação criadora de cultura não se identifica com a educação tradicional, onde pretende-se depositar na cabeça do aluno o conhecimento. Para eles a libertação da escola, de acordo com Freire, é o princípio da jornada cujo objetivo é a tomada de consciência da opressão na qual se encontram. Nesse sentido, Freire (1991 apud BRANDÃO, 2005, p. 52) afirma que “Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”

Para Freire (apud MESQUIDA, 2009), a libertação da educação se dá através da apropriação, pelos oprimidos, da palavra. Por este motivo o autor enfatizou ao longo de sua vida a importância da alfabetização unida à conscientização. Mesquida (2009) afirma que para Freire o aprendizado das palavras, “com seu papel cultural e histórico”, constrói-se uma consciência política capaz de auxiliar os oprimidos a vencerem a opressão. Dentro desse cenário, Freire (apud BRANDÃO, 2005) acreditava não na extinção da instituição Escola, mas na desescolarização da educação, na mudança na relação entre professores e alunos, a fim de empoderar os sujeitos oprimidos por meio do aprendizado da palavra. Palavra essa que não seria apreendida de forma mecânica, mas vivenciada dentro do contexto de vida de cada um, em um espaço de aprendizado horizontal “onde os participantes ensinam e aprendem porque não trabalham com saberes “de fora”, trazidos a eles, mas operam saberes integrando o que “vem de fora” com as suas próprias vivências, com os seus conhecimentos, com a sabedoria da cultura popular que eles próprios vivem dia a dia e continuamente criam e transformam” (BRANDÃO, 2005, p. 57-58).

Tanto Ivan Illich (1973) quanto Paulo Freire (1980) vislumbravam uma sociedade a qual as relações humanas fossem protagonistas no processo ensino-aprendizagem. Para eles, a

educação tradicional, transmitida mecanicamente em escolas, oprime e tenta padronizar os sujeitos, além de minimizar o potencial democratizador do conhecimento. Os autores defendiam que a aprendizagem deve ser acompanhada da valorização das vivências e historicidade de cada ator social, de forma crítica, para torná-los capazes de realizar transformações dentro da comunidade, do entorno e da sociedade. Dessa maneira, entendendo que a desescolarização parte do princípio de que os seres são autônomos e dotados da capacidade de aprender por meio e a partir de experiências, podemos questionar quais habilidades são necessárias para a efetivação do aprendizado consistente dentro de um processo intuitivo. Por sua vez, a busca por respostas pode resultar na visualização de diferentes formas de entender esse contexto, como por exemplo, o desenvolvimento da habilidade de aprender a partir de suas necessidades informacionais, uma vez que a informação é elemento fundamental da aprendizagem.

5 COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO

A informação sempre foi um instrumento importante para as relações humanas e para o desenvolvimento das sociedades, pois é por meio dela que os sujeitos produzem e preservam conhecimento. Na Idade Média, a posse de informações ficava sob domínio da Igreja e um pequeno grupo de eclesiásticos, afirmando e perpetuando o poder que esta instituição exercia na formação da sociedade de então. A invenção dos tipos móveis por Johannes Gutenberg, no século XV, causou, de acordo com Peter Burke (2002), preocupação à Igreja, pois os eclesiásticos temiam que pessoas leigas fossem levadas a estudar textos religiosos por conta própria deixando de acatar o que lhes era transmitido. Burke diz também que com a massificação de textos impressos e a consequente disseminação do acesso à informação, um movimento de conscientização surgiu em meio à população, fazendo com que surgissem reivindicações quanto ao direito ao acesso, bem como discussões sobre medidas tomadas por governantes. Desta forma, as preocupações religiosas se somaram às preocupações políticas, assim como a de estudiosos da época, que acreditavam que muitos erros poderiam ser disseminados como consequência da massificação na produção dos textos impressos, uma vez que estes poderiam ser publicados por cidadãos comuns, sem rigorosidade na elaboração de conteúdo. Com a criação dos tipos móveis, Gutenberg estimulou uma mudança significativa na forma como a informação influencia a organização sociocultural das sociedades (BURKE, 2002).

O surgimento da internet fez surgir novas demandas informacionais dentro das sociedades. Com ela, surge a sociedade da informação onde, diferente das que a antecedem, caracteriza-se por ter “a maior parte da força de trabalho ativa dos países dependentes da geração e distribuição de serviços e produtos da informação como meio de subsistência” (FREIRE, 2016).

Assim, mais que um direito, o acesso à informação passou a ter caráter obrigatório para a superação das desigualdades e para o desenvolvimento social. Contudo, segundo Dudziak (2003, p. 23) devido à “ampla e por vezes caótica disponibilização de informações, principalmente via Internet, surgiram barreiras relacionadas ao seu acesso, tais como o número ilimitado de fontes e o desconhecimento de certos mecanismos de filtragem, organização e mesmo de apropriação da informação.”

Dentro deste contexto e partindo das demandas reais da sociedade surge a *information literacy*. De acordo com Dudziak (2003), o termo *information literacy* surgiu na década de 1970. Esta década foi marcada pela preocupação em relação ao crescente número de

informações disponibilizadas e pela concepção de que a informação é essencial à sociedade. A partir disso, se fez necessário um novo conjunto de habilidades para tornar seu uso eficaz e eficiente. Segundo a autora (2003, p.24), “a expressão *information literacy* surgiu pela primeira vez na literatura em 1974 em um relatório intitulado *The information service environment relationships and priorities*, de autoria do bibliotecário americano Paul Zurkowski”. Zurkowski sugeria em seu trabalho o aprendizado de técnicas e habilidades no uso da informação para proporcionar a utilização dos recursos informacionais em situações de trabalho. Em 1976 o termo foi utilizado novamente, porém com um novo significado. Os autores Hamelink e Owens, defendiam a *information literacy* como instrumento de emancipação política, uma vez que o conceito ia além da aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades, mas aplicava-se aos “valores ligados à informação para a cidadania” (DUDZIAK, 2003, p. 24).

Nos anos seguintes, foi crescente o interesse pela busca de definição e aplicabilidade da *information literacy*. Dudziak (2003, p. 25) afirma que a década de 1980 se iniciou bastante influenciada pelas tecnologias da informação. Essa influência modificou “as bases de produção, controle, guarda, disseminação e acesso à informação, colocando o computador em foco e alterando definitivamente os sistemas de informação.” Nesse período, dois documentos que destacavam a necessidade de programas educacionais na área e a relação com as bibliotecas acadêmicas foram de fundamental importância para a *information literacy*. O primeiro foi o livro editado por Patricia S. Breivik e E. Gordon Gee, com o título “*information literacy: Revolution in the Library*”. O livro a relação entre bibliotecários e administradores das universidades, por meio dos “processos de construção de conhecimento a partir da busca e uso da informação, de maneira integrada ao currículo, cuja filosofia via a biblioteca como elemento chave na educação” (DUDZIAK, 2003, p. 26). O segundo, intitulado *Presential Committe on information literacy: Final Report*, lançado pela *American Library Association* e produzido por bibliotecários e educadores, define *information literacy* de forma aceita até os dias atuais. De acordo com tradução da autora, o documento define que

Para ser competente em informação, uma pessoa deve ser capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e deve ter a habilidade de localizar, avaliar e usar efetivamente a informação... Resumindo, as pessoas competentes em informação são aquelas que aprenderam a aprender. Elas sabem como aprender, pois sabem como o conhecimento é organizado, como encontrar a informação e como usá-la de modo que outras pessoas aprendam a partir dela. (American Library Association – Presidential Committee on information literacy, 1989, p.1 apud DUDZIAK, 2003, p. 26)

Dudziak (2010, p. 8) afirma também que as recomendações do relatório da *American Library Association* “se concentraram na implantação de um novo modelo de aprendizado, com a diminuição da lacuna existente entre sala de aula e biblioteca”. Ainda de acordo com a autora, na década de 1990 essa definição foi amplamente aceita, dando embasamento para a implementação de programas educacionais voltados para a *information literacy*. Essa década foi proeminente no surgimento de livros, dissertações e teses sobre a *information literacy*. A partir desse período, os profissionais da informação voltaram-se para a assunto, sentindo a necessidade de possibilitar acesso eficaz e eficiente ao novo universo informacional que se apresentava. Contudo, o foco de muitos educadores e pesquisadores nesse momento foi “na busca e uso da informação enquanto processo cognitivo para a resolução de problemas, direcionando o aprendiz ao pensamento crítico e criativo” (DUDZIAK, 2003, p. 27). A preocupação em torno do campo de estudo e prática da *information literacy* se uniu à preocupação crescente em torno das tecnologias e comunidades virtuais. De acordo com Dudziak (2003), o termo ganhou, nesse período, dimensões universais, sendo disseminado em diferentes continentes, com o objetivo de tornar o estudo e a prática acessíveis ao maior número de pessoas.

Os anos 2000 surgiram com expressivas alterações em toda a sociedade, principalmente com relação à informação e ao conhecimento. Se antes a informação era produzida por um pequeno grupo de pessoas, neste momento além da produção de conteúdo ser possível à maior parte das pessoas, o consumo de informação pode ocorrer em diversas plataformas, não se limitando à jornais impressos, televisão e rádio, nem mesmo aos computadores (LAMBLET, 2014). O surgimento da internet, no fim dos anos 1990, tiveram nos anos 2000 o seu potencial expandido para uma rede global de conexões, que modificou as organizações sociais. Nesse momento, a informação passa a ser instrumento de mobilidade social e poder nas relações de trabalho e profissionais da informação firmaram práticas para a *information literacy*.

Em nível internacional, no ano de 2003, é lançada, por intermédio da UNESCO, a Declaração de Praga, intitulada *Towards an Information Literate Society*. O documento, representado por 23 países, apresenta princípios da *Information Literacy* para o novo cenário mundial da área. Um dos pontos apresentados refere-se à inclusão da *Information Literacy* na educação, afirmando que essa integração pode “contribuir criticamente para a realização dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio das Nações Unidas e ao respeito à Declaração Universal de Direitos Humanos”.

Dois anos após a declaração de Praga, a International Federation of Library Associations (IFLA) publica o documento intitulado *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. A declaração propõe a *Information Literacy* como farol da sociedade da informação, que “capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais” e “promove a inclusão social em todas as nações”. O documento relaciona o conceito com a aprendizagem ao longo da vida e afirma que ter acesso à informação é um direito humano básico no atual mundo digital.

Em 2009, o então presidente dos Estados Unidos da América, Barack Obama, declarou o mês de Outubro deste ano o Mês Nacional da Conscientização sobre *Information Literacy* (*National Information Literacy Awareness Month*), com a divulgação de um documento intitulado *A Proclamation* onde Obama afirma ser necessário o desenvolvimento de habilidades para “adquirir, agrupar e avaliar informações para qualquer situação” e que o desenvolvimento dessas habilidades requer competência com as atuais tecnologias da comunicação, uma vez que elas nos auxiliam, hoje, em tomadas de decisão.

O ano de 2011 foi marcado por duas publicações importantes referentes à área: *Fez Declaration on Media and Information Literacy* e *IFLA Media and Information Literacy recommendations*. Os dois documentos reforçam a importância da *Information Literacy* na sociedade atual e apresentam diretrizes para a implementação dessa prática dentro das relações intrapessoais, comunitárias e globais.

Em 2012, a IFLA em parceria com a UNESCO e em colaboração com participantes de 40 países, lançaram um documento intitulado *The Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Nessa declaração, é reforçada a percepção do impacto que a rápida expansão da tecnologia tem causado na vida individual e nas relações sociais atualmente. O documento propõe, então, que para ter sucesso na sociedade da informação e na resolução de problemas, indivíduos, comunidades e nações devem obter um conjunto crítico de competências na busca, avaliação e criação de informações e conhecimentos, utilizando para isso, os diversos canais e ferramentas existentes. Por intermédio da declaração lançada pela IFLA, os profissionais da informação afirmaram, entre outras coisas, que:

- 1) *Media and Information Literacy* é um pré-requisito para o desenvolvimento sustentável de sociedades de conhecimento abertas, plurais, inclusivas e participativas, e as instituições cívicas, Organizações, comunidades e indivíduos que compõem essas sociedades.

2) A Media and Information Literacy é definida como uma combinação de conhecimento, atitudes, habilidades e práticas para o acesso, análise, avaliação, uso, produção e comunicação de informações e conhecimentos de maneiras criativas, legais e éticas e que respeitem os direitos humanos.

Os documentos internacionais lançados durante a década de 2000 foram essenciais para a consolidação da *Information Literacy* em nível mundial. Importantes instituições e profissionais da informação representantes de diversos países contribuíram de forma expressiva para seu crescimento.

No Brasil tem-se destinado um esforço na consolidação da *Information Literacy*, esse esforço parte, principalmente, de bibliotecários envolvidos em pesquisas relativas à educação de usuários (DUDZIAK, 2003). No olhar atento para os anais de Congressos e Seminários de Biblioteconomia em nível nacional é possível verificar que tais iniciativas em geral, remontam às atividades de treinamentos. No entanto, não são determinantes na medida em que se percebe a prática a partir da ação biblioteconômica para a aprendizagem em diferentes dinâmicas.

Cabe aqui ressaltar que o termo *Information Literacy* possui suas bases na Biblioteconomia e Ciência da Informação, contudo “a literatura produzida na área nem sempre tem sido unânime no uso e atribuição de significado para a expressão” (DUDZIAK, 2010, p. 8). No Brasil, bibliotecários e pesquisadores da área organizam suas atividades a partir da utilização dos termos alfabetização informacional, letramento Informacional, competência informacional ou competência em informação (DUDZIAK, 2010). Além dos termos criados a partir de estudos recentes “Competência informacional e Midiática”, Alfabetização Midiática e Informacional e “Competência em Informação e em Mídia” (DUDZIAK, 2017). A utilização de um termo em detrimento de outro ocorre a partir de diferentes influências conceituais que agem sobre a *information literacy*. De acordo com Dudziak (2003, p. 28), na literatura “constata-se a convivência simultânea dessas várias concepções, dependendo da ênfase dada pelos autores, seu contexto e experiência, o que determina diferentes objetivos e atividades.”

Profissionais da área, como a professora e bibliotecária Bernadete Campello, associam o termo ao papel educativo do bibliotecário dentro de instituições escolares. Campello (2003, p. 13) afirma que, dentre outras, “a noção de construtivismo também está presente de forma marcante no conceito de letramento informacional, principalmente quando o foco é a aprendizagem de habilidades durante o período de escolarização da criança e do jovem”.

De acordo com Zattar (2017) o termo “Competência em Informação” foi debatido durante o Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação e a preferência pelo

termo foi “ratificado no *Overview of Information Literacy Resources Worldwide* de Forest Woody Horton Jr., publicado em 2013 pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*” (CAREGNATO, 2000; CAMPELLO, 2003; DUDZIAK, 2003; DECLARAÇÃO..., 2011; HORTON JUNIOR, 2013; ZATTAR; SÁ, 2015 apud ZATTAR, 2017). Neste trabalho, a escolha da utilização deste termo se deu por entender ter um significado mais abrangente, sendo aplicado tanto ao círculo educacional quanto ao social como um todo. A partir dessa seção será adotado o termo “Competência em Informação” (CoInfo), abrangendo em seu contexto a utilização de mídias e a relação de natureza sinônima com os demais termos relacionados.

Para o desenvolvimento da área no Brasil, pode-se citar a “Declaração de Maceió Sobre Competência em Informação” (2011) em que os profissionais relacionam a Competência em Informação às Bibliotecas e seu potencial educativo. Uma das reflexões apresentadas nesse documento, afirma que

As bibliotecas e outras instituições relacionadas com a informação devem estabelecer parcerias para ações estratégicas e políticas públicas envolvendo o sistema de educação obrigatória. Destaca-se a base inicial para a capacitação no uso da informação, o papel social da biblioteca escolar como centro de recursos para a aprendizagem e o desenvolvimento de Competência em Informação.

Em 2013, a noção de Competência em Informação foi ampliada com a apresentação do “Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias”. No documento, profissionais afirmam considerar urgente a reavaliação de políticas voltadas às populações vulneráveis no país e considerar a Competência em Informação de muita importância para minimizar a desigualdade e desvantagem dessas populações na sociedade atual, principalmente “em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social”. Dessa forma, o movimento para a promoção da competência em informação passa a ter seus significados ampliados para o contexto social e aplicação tecnológica para além da formação dos sujeitos em Bibliotecas e Escolas.

Por esse caminho, e levando em consideração as diversas mudanças nas formas como é possível lidar com a informação dentro das sociedades contemporâneas, a capacidade de lidar com os diversos suportes informacionais, bem como a relação informação-internet se tornou objeto de estudo da competência em informação. Sendo assim,

no contexto do desenvolvimento da temática da CoInfo destacam-se as iniciativas do *Information Literacy-Media Literacy* ou *Media and Information Literacy* (MIL) – ora traduzido como competência em mídia e em informação”. O MIL considera essencial capacitar as pessoas com conhecimento crítico sobre as funções de mídia e de sistemas de informação, bem como o conteúdo que eles fornecem (MOELLER, 2011 apud ZATTAR, 2017)).

Dessa forma, nota-se a emergência do desenvolvimento de competência em mídia e em informação na busca e recuperação como processo social na construção do conhecimento. Assim, Bezerra (2015), em seu estudo apresentado no XVI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, afirma que

[...]o *Digital News Report 2015*, realizado em diversos países pelo Reuters Institute for the Study of Journalism – aponta que, enquanto jornais impressos e a televisão servem como fonte de informações para, respectivamente, 33% e 81% dos dois mil entrevistados nas metrópoles brasileiras, o ambiente online foi lembrado por 91% das pessoas (REUTERS, 2015, p. 52). As mídias sociais aparecem como fonte de informação para 64% dos brasileiros ouvidos (idem, p. 53), e 59% afirmam compartilhar notícias por e-mail ou rede social (idem, p. 41).

O autor contrapõe o argumento apresentado pela Association for College and Research Libraries (ACRL) da American Library Association, de que “cada vez mais, a informação chega aos indivíduos em formatos não filtrados, levantando questões sobre a sua autenticidade, validade e confiabilidade”, com a discussão sobre os operadores matemáticos utilizados pela maior parte das empresas presentes na rede e que em contrapartida, filtram excessivamente a informação que chega aos usuários, visando principalmente a disseminação de conteúdo pago. Nesse sentido, o autor defende a necessidade dos estudos e das práticas de competência em informação considerarem as práticas de competência em mídia, pois a busca de informação no ambiente virtual, principalmente nas mídias sociais, exige o conhecimento das estruturas que operam e orientam a navegação.

No mesmo sentido, McClure (2001 apud FREIRE; ARAÚJO; SILVA, 2012, p. 86) afirma a importância do desenvolvimento de habilidades para a utilização “do computador, para a compreensão dos meios de comunicação e para a utilização das redes de transmissão eletrônica de dados.”

De acordo com Dudziak (2017, p. 243-244) “vivenciamos uma realidade midiaticizada caracterizada pela primazia da comunicação na ambiência tecnocultural”. A autora defende a urgência de estudos e políticas voltadas para a competência em mídia e em informação, além

de afirmar a importância de preparar os sujeitos para a “nova realidade” informacional. Para ela

Forças comerciais definem a liberdade do consumidor e influenciam prioridades de informação; vigilâncias, manipulação de informações e notícias, bem como a militarização de satélites e redes incidem sobre a esfera pública e afetam a percepção da realidade e o dia a dia dos cidadãos; a “brecha digital” ainda persiste, revelando polarizações socioeconômicas. Nesse contexto, cresce a importância dos marcos legais e políticos. (DUDZIAK, 2017, p. 243-244)

Estudos sobre competência em mídia datam dos anos 1960 e sobre competência em informação datam de 1970 e na atualidade tem-se que os dois campos se unem na perspectiva da sociedade da informação sob a orientação da Unesco e, com isso, voltam seus esforços na ideia de que “não pode haver cidadania, participação e pertencimento sem apropriação crítica das mídias e da informação”. (DUDZIAK, 2017, p. 244). Entende-se, portanto, nesta pesquisa, que competência em informação engloba a competência em mídias, uma vez que para além da habilidade em utilizar a informação na construção do pensamento crítico e na consequente diminuição das desigualdades sociais - a partir da democratização da construção do conhecimento (FREIRE, ARAÚJO; SILVA, 2012), se faz necessária a capacidade de lidar com as transformações tecnológicas e de mídias.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método científico aplicado neste trabalho de conclusão de curso é da análise qualitativa em nível exploratório, uma vez que propõe a identificar o desenvolvimento da competência em informação durante o processo de educação em crianças desescolarizadas, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos para estudos posteriores (GIL, 2008).

Indica-se que o delineamento da investigação, utiliza-se a pesquisa bibliográfica do referencial teórico que compõe este trabalho e a análise temática para verificação em campo do problema indicado. De acordo com Gil (2008, p. 50) a “pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Já a análise temática, para Minayo (2004, p. 209), “se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso”.

Assim sendo, tem-se uma pesquisa com análise qualitativa que, para Miles e Huberman (1994 apud GIL, 2008), é composta por três etapas (redução, exibição e conclusão/verificação) necessárias ao tratamento e análise das informações adquiridas. Redução refere-se à seleção, à focalização, à simplificação, à abstração e à transformação dos dados originais de acordo com os objetivos da pesquisa. A apresentação refere-se à “organização dos dados selecionados de forma a possibilitar a análise sistemática das semelhanças e diferenças e seu inter-relacionamento” (GIL, 2008, p. 175). Por fim, a conclusão consiste em expor o inter-relacionamento entre os significados das informações adquiridas e a verificação da validade das mesmas.

3.1 CAMPO EMPIRICO, POPULAÇÃO E AMOSTRA

Este trabalho possui como objetivo a identificação do desenvolvimento da competência em informação durante o processo de educação em crianças desescolarizadas. Sendo assim, possui como população as famílias brasileiras em que os adultos responsáveis optaram pelo processo de desescolarização como forma de educação das crianças. Este tipo de educação, embora esteja recebendo adeptos no país, não é prática comum e oficial.

De acordo com Gil (2008) a população ou o universo de uma pesquisa caracteriza-se por um conjunto definido de elementos que possuem uma ou algumas características específicas. No caso desta pesquisa a população seria formada por material audiovisual com

conteúdo referente à rotina e processo de desescolarização de crianças de famílias residentes no Brasil.

Ainda segundo Gil (2008, p. 90), pelo caráter extenso de uma população, que muitas vezes inviabiliza a análise em sua totalidade. Faz-se necessário a seleção de uma amostra. Amostra, segundo o autor, caracteriza-se por ser um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características do universo ou população.” Desse modo, a amostra deste trabalho é composta 5 vídeos selecionados em plataforma de compartilhamento, cujo conteúdo refere-se às famílias brasileiras onde os adultos responsáveis optaram pelo processo de desescolarização como forma de educação das crianças.

3.2 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente o material de análise eram os grupos do Facebook relacionados à desescolarização. No entanto, em virtude da afinidade com o modelo de pesquisa e da dificuldade em estabelecer contato com pessoas cujos filhos não recebem educação formal em instituições, optou-se por analisar conteúdo online. Assim sendo, por meio do perfil pessoal da autora foi utilizado o termo “desescolarização” (sem aspas) para a busca por esses grupos. Na primeira busca teve-se como resultado 12 grupos e na primeira tentativa de contato realizou-se solicitação de participação em 9 grupos. Não foi realizada solicitação de participação nos outros 3 grupos, pois 1 era destinado a desescolarização de adultos e os outros 2 grupos tinham até 3 e 4 membros apenas. A administração de apenas 1 grupo autorizou a participação, dos 9 grupos selecionados. Contudo, 1 deles não possui seu conteúdo privado apenas para participantes, o que possibilitou a observação da interação entre os integrantes. Chamarei os grupos de grupo 1 e grupo 2, respectivamente, para melhor entendimento. O grupo 1 trata de desescolarização de modo geral, sem especificação de temas dentro dessa área. Neste grupo, os integrantes são livres para compartilhar eventos, estudos, dúvidas e informações pertinentes sobre o assunto, de forma abrangente. O grupo 2 destina-se a discussões sobre questões jurídicas da desescolarização. Embora os integrantes também compartilhem eventos, dúvidas e informações, a maior parte do conteúdo é direcionada à discussão sobre questões legais. Na primeira observação do campo de pesquisa percebeu-se que a interação nos grupos era baixa e a maior parte das postagens ocorreu nos anos de 2016 e 2017, o que não permitiria uma visualização das reais trocas feitas pelas pessoas no dia-a-dia. Além disso, notou-se receio por parte dos participantes em responder questionamentos sobre

seu processo de desescolarização. Acredita-se que essa atitude se deve ao fato de a prática de desescolarização ainda não ser regulamentada no Brasil, podendo acarretar problemas judiciais aos pais acusados por denúncias de abandono intelectual, embora não haja lei proibindo explicitamente essa prática no país. Desse modo, a partir dessa primeira verificação, optou-se por utilizar como material de análise conteúdo referente ao tema, disponíveis em formato audiovisual, por entender que a partir de vídeos é possível ter uma visão alternativa de como ocorre o processo de educação fora da instituição escolar, sem ter que recorrer diretamente aos indivíduos.

Nos grupos que compõem o campo de pesquisa, foram selecionados vídeos que tinham afinidade temática com a proposta pretendida neste trabalho, ou seja, a rotina e processo de desescolarização. O recorte teve como resultado 5 vídeos disponibilizados no Youtube, plataforma online de compartilhamento de vídeos, criada em 2005, onde os usuários, após cadastro, podem disponibilizar suas produções para livre visualização por outros usuários cadastrados e não cadastrados. Os vídeos selecionados foram:

- a) Socialização fora da escola com Sabrina C Bittencourt e Biel Baum em Diálogos 83;
- b) Fluir - o devir da autopoiese;
- c) Desescolarização com Gutto Thomaz em Diálogos 110;
- d) Desescolarização com Ana Thomaz em Diálogos 02;
- e) JC Debate – Educação domiciliar.

Os vídeos tinham em média 70 minutos e somavam aproximadamente 5:30 horas. E para a realização da análise cada um deles foi assistido em momento distinto de modo que a técnica de análise de dados fosse orientada pela análise de conteúdo, a partir da análise temática de cada um dos vídeos selecionados de modo que se pudesse perceber as temáticas abordadas nos materiais e, com isso, fosse possível uma relação com a proposta aqui apresentada. Vale ressaltar a preferência por um material audiovisual nesta análise deve levar em considerações os aspectos de edição. Contudo, entende-se que edição prévia do conteúdo não alterou significativamente no resultado que se pretendia neste trabalho de análise temática do conteúdo para analisar o que se mostra de competência em informação na desescolarização. De acordo com Minayo (2004, p. 209), “fazer uma análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado.”

Dessa forma, para análise temática realizada neste trabalho, foram selecionadas 3 noções que representavam o núcleo temático da proposta aqui apresentada no referencial teórico, a saber: competência em informação, aprendizagem ao longo da vida e pensamento crítico.

Cabe ressaltar que não se pretendia achar uma relação direta ou literal de qualquer uma das noções e sim a afinidade a partir da natureza sinônima. Desse modo, a noção de competência em informação foi selecionada por sua afinidade com a proposta de pesquisa, uma vez que perceber o desenvolvimento dessa competência é o objetivo principal deste trabalho. Por sua vez, conceito de aprendizado ao longo da vida foi escolhido como consequência do entendimento de que a educação desescolarizada, diferentemente da educação escolarizada, não possui limites temporais e a educação ocorre em todos os ambientes e em todos os momentos percorridos ao longo da vida pelo sujeito. Por fim, pensamento crítico foi escolhido para análise, pois entende-se se atributo importante no processo ensino-aprendizagem.

4 ANÁLISE QUALITATIVA

Na realização da pesquisa qualitativa em material audiovisual a partir do referencial teórico dos termos selecionados para análise foi possível traçar um panorama do desenvolvimento de competência em informação durante o processo de desescolarização.

Dudziak (2003) expõe que uma das definições sobre competência em informação utilizada até hoje tem sua fonte no livro *Presential Committe on information literacy: Final Report*, lançado pela *American Library Association*. Segundo esse documento, competente em informação é o sujeito capaz de reconhecer quando uma informação é necessária e possui a habilidade de localizar, avaliar e utilizar essa informação (American Library Association – Presidential Committee on information literacy, 1989, p.1 apud DUDZIAK, 2003, p. 26). De forma simplificada, competência em informação se expressa na capacidade de aprender a aprender. Complementar a isso, ainda de acordo com a American Library Association está é uma noção que representa “[...] um conjunto de habilidades e recursos integrados que permite reconhecer quando a informação é necessária e ter capacidade de localizar, avaliar e utilizar de forma eficaz e ética nas comunidades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de um processo contínuo no universo informacional para o aprendizado ao longo da vida (AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION, 2000; 2016 apud ZATTAR, 2017, p. 273).”

Nesse sentido, observou-se nos vídeos analisados o entendimento de que uma criança desescolarizada deve desenvolver essa habilidade como princípio da educação que ocorre a partir da constatação da necessidade de informação para a construção do conhecimento. Tal percepção fica evidente na fala de William Germano, pai de criança desescolarizada, quando diz, no vídeo O dever da autopoiese, que “desescolarização significa que eles vão ter a chance de descobrir por eles mesmos o que eles gostam e o que eles deixam de gostar”. Complementar a essa definição, Penélope Brito, no mesmo vídeo, explica a investigação como sendo atividade inerente à aprendizagem de crianças, também levada ao ritmo de cada um como parte de um processo autogerido:

Eles são incrivelmente científicos, é impressionante. Eles vão um pouquinho, aí param: ‘pera aí, deixa eu pesquisar isso aqui, deixa eu ver uma fonte’, aí continuam no processo até o momento em que ‘ok, deu pra mim, até esse nível aqui tá bom, estou pronto para um outro projeto.’

Ainda nesse sentido, Gutto Thomaz, desescolarizado aos 14 anos, que se especializou profissionalmente em mágica, quando questionado sobre como ocorre seu aprendizado, esclarece que aprendeu a aprender:

Eu aprendi a aprender. Uma maneira de aprender é ensinando. Eu comecei a dar aula de mágica e quando eu ensinava, eu aprendia muito mais do que quando alguém me ensinava. Então eu aprendo de diversas maneiras, ensinando, conversando, dialogando, vivendo o momento.

Para ele, aprender a aprender é parte importante do processo ensino-aprendizado, uma vez que durante o estudo de algum tema específico, em seu caso: a mágica, se faz necessário adquirir conhecimentos em diversas outras áreas:

Quando eu comecei a estudar mágica, eu vi que eu tinha que estudar outras coisas porque a mágica que eu faço envolve psicologia, linguagem corporal, teatro, mímica, malabares, palhaço, filosofia... E tudo isso, eu vejo que é necessário estudar bem de dentro.

Observou-se que muitos responsáveis relacionam a desescolarização à liberdade de permitir que o aprendizado ocorra no tempo de cada criança e a partir dos interesses em diferentes assuntos demonstrado por ela, com o mínimo de interferência possível por parte dos adultos, mas sempre com a mediação desses. A fala de William Germano demonstra isso ao explicar ser libertador deixar os filhos serem o que quiserem, sem precisar forçá-los a seguir um caminho previamente planejado:

[...] foi bonito saber que existe um sistema onde você permite que a criança se autorrealize, faça sua autopoiese. O que que é autopoiese? A criação de si mesmo. Obviamente que não é largar a criança, jogar ela e esquecer-la. É um caminho onde ao invés de eu falar para a criança o que eu creio que ela deva aprender, a gente aguarda a criança demonstrar interesse em alguma coisa e a gente vai atrás de abrir o caminho para que ela aprenda por si só aquilo.

A competência em informação se mostra ainda ao observar que o ato de brincar, muito presente na fase infantil, é constante no desenvolvimento de crianças desescolarizadas, bem como o contato com a natureza, na maioria dos casos analisados. A partir dessa atividade, por meio da interação a criança aprende princípios de sustentabilidade, alimentação, estimula a coordenação motora, ganha consciência quanto à divisão de alimentos e matérias prima com a comunidade, estimula a criatividade, entra em contato com princípios científicos, como por exemplo, conceitos de Biologia, Geografia, Física, Química e diferentes questões sociais. As experiências vivenciadas nesse contexto remetem à afirmação de May (apud MOREIRA, 2001, p. 12) ao falar de aprendizagem significativa quando diz que a intencionalidade, intrínseca ao aprofundamento de consciência - necessário para tirar o sujeito da condição passiva na tomada de decisões ao longo da vida, é responsável por atribuir significado aos

objetos e, por consequência, às experiências. Nesse sentido, Moreira (2001, p. 12) afirma que a Psicologia fenomenológica entende que uma situação é significativa “quando o indivíduo decide de forma ativa, por meio de uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão.”

Sabrina Bittencourt valida a afirmação de Moreira ao responder positivamente quando questionada se a experimentação é atividade principal na educação de seus filhos. Em sua fala, o interesse por determinado assunto instiga a criança a ampliar o conhecimento. Sabrina explica, ainda que a conscientização de si mesmo e de suas demandas é necessário:

Eu quero saber como é o processo de fazer uma camiseta, desde o algodão até hoje. Tem várias formas de fazer, você pode ver tanto uma produção convencional de algodão, com agrotóxico – aí ele vai ver quanto de agrotóxico tem no algodão, quantas pessoas morrem por ano por causa dessa produção, até chegar na camiseta que é feita na china com trabalho semiescravo e que chega ao Brasil sendo vendida por R\$ 300,00 numa loja de marca por conta de um logotipo desse tamanho... e daí ele fala “ok, eu vou ser um observador disso, um consumidor consciente ou um provocador de mudanças?” Ele tem essa liberdade também. [...] só para uma camiseta tem tanto assunto, tanta coisa... e ele pode ir no ritmo dele, ele pode nessa semana querer tratar da camiseta de forma profunda, desde o algodão até as questões sociais relacionadas a isso, comerciais, econômicas... tem tudo aí.

A fala tem aderência à proposta da International Federation of Library Associations (IFLA), no documento intitulado *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*, para a competência em informação. No documento, é indicado que desenvolver competência em informação “capacita as pessoas em todos os caminhos da vida para buscar, avaliar, usar e criar a informação de forma efetiva para atingir suas metas pessoais, sociais, ocupacionais e educacionais”. Tal compreensão sobre competência em informação vai ao encontro da definição de aprendizado ao longo da vida, defendido no mesmo documento com o argumento de que ter acesso à informação é um direito humano básico. Ainda, para além do contexto educacional, entende-se que competência em informação se volta para o aprendizado ao longo da vida e para construção de autonomia nos sujeitos dentro da sociedade da informação, de maneira a democratizar o conhecimento. Em desescolarização é possível perceber o aprendizado ao longo da vida na fala de William Germano:

A desescolarização inclui não só não colocar os filhos na escola, a desescolarização inclui você ressignificar sua vida inteira e deixar de ser uma mônada que age de ação em ação automaticamente. Você passa a refletir sobre as coisas que você faz, sobre a rotina. E mesmo que a rotina

continue a mesma ela está ressignificada, então uma coisa ou outra dela acaba mudando. Aquilo que não se encaixava tão bem, você acaba conseguindo colocar um pouco mais no lugar. Isso eternamente. Essa autoanálise é eterna.

Do ponto de vista de uma criança desescolarizada, Gutto Thomaz exemplifica seu processo de aprendizado ao longo da vida:

Eu achava que eu era o rei da cocada preta. Quando eu comecei, eu aprendi alguns truques e pensei “nossa, eu sou muito bom” e eu fui pra Inglaterra e vi que não sabia nada. Vi todos os mágicos de todo o mundo e pensei “nossa, eu não sei nada”. Aí eu voltei para o Brasil mais empenhado a estudar mais e mais e mais. Com todo esse conhecimento adquirido eu pensei “agora eu sou muito bom”. Fui pra Argentina estudar com Henry Evans e ele acabou comigo. Eu percebi, por conta própria, que eu não sabia nada de novo. E assim sucessivamente. Agora, depois de uma crise, eu descobri que eu só sei mágica e seu eu não tiver a mágica como vou fazer um trabalho artístico ou algo do gênero? Então comecei a pesquisar mais coisas. Daqui a pouco vou estar “nossa, eu sou o rei da mímica, eu sou o rei do teatro”, e vou cair do cavalo de novo. Eu já estou preparado para isso. Esse caminho é assim, quanto mais você se aprofunda, mais você sabe que tem que buscar.

Felipe Ferreira, também desescolarizado, explica com suas palavras:

Isso que é o *unschooling*: é para a gente conseguir saber de tudo, é para a gente conseguir aprender de um jeito diferente. Aprender saindo com nossos amigos, aprender jogando jogos, aprender vivendo a vida.

Ainda, Davi Nunes, que deixou de frequentar a escola aos 14 anos por decisão dos pais, descreve como ocorreu o processo:

Quando meu pai decidiu me retirar da escola eu pensei que ele ia importar aquele modelo “professor-aluno” para dentro de casa, então eu pensei que ele mesmo ia me dar as aulas, que ia ter uma lousa dentro do meu quarto, que ia ter um horário bem definido, mas na verdade não. Eu aprendia pelos livros, fazia algumas aulas com professores particulares, algumas matérias que me interessavam eu mesmo procurava na internet ou comprava cursos para aprender.

Tendo como base as falas de Felipe e Davi, e levando em consideração as diversas mudanças nas formas como se lida com a informação dentro das sociedades contemporâneas, bem como a relação informação-internet, o pensamento crítico se torna um caminho para a promoção da capacidade de lidar com os diversos suportes informacionais. A partir da análise realizada no material audiovisual, percebeu-se que a relação com a internet se dá de maneira pontual para a realização de pesquisa e não necessariamente como ferramenta principal de

aprendizado. O pensamento crítico se mostra por meio da capacidade de avaliar as ferramentas de informação que o sujeito julga necessário para seu aprendizado, como consequência da habilidade de competência em informação. Isso foi observado na fala de Sabrina Bittencourt:

Eu tento ser o menos condutora possível e o máximo estimuladora. Então, quando ele me dá uma demanda que eu não posso suprir por falta de conhecimento... – eu sou muito sincera nisso e inclusive acho que as todas as pessoas deveriam assumir que elas não sabem tudo: os pais, as mães, os professores ... e que a gente pode juntos aprender as coisas. Por exemplo, ele veio até mim e perguntou “mãe como eu posso construir um telescópio? A respeito desse assunto, de onde veio tudo isso?” Eu falei, o que você acha de pesquisar sobre Galileu Galilei. Aí ele foi lá ler, aí ele viu... Então, eu joga um insight para ele. Pode ser que ele goste ou não. Então ele não só leu a biografia como depois ele falou “como é que eu acho uma foto disso tudo que eu li”. Eu falei, bom joga lá no Google e ele viu os desenhos e começou a buscar outras coisas, como por exemplo o material utilizado para construir isso, como que faz, outras coisas... Ele mistura mecânica e outras áreas simplesmente de uma demanda que pode ter sido aproveitada ou não.

No vídeo “JC Debate - educação domiciliar” a pedagoga Ana Thomaz e a filósofa Carla Ferro são entrevistadas sobre a desescolarização sob o ponto de vista de suas experiências enquanto mães. Quando questionada sobre a socialização de seus filhos e o que a criança perde ao não frequentar a escola, Ana diz

Ela não perde nada. A melhor coisa da escola são as pessoas e as pessoas estão em todos os lugares, então ela não perde nada. O que eu sinto é que como todo mundo que a gente conhece foi a escola, o mais rico da nossa experiência é poder compartilhar como é que a gente vê crianças não institucionalizadas. Para que inclusive a escola - para que quiser seguir esse modelo - possa ter uma outra visão porque já está um pouco restrita, por exemplo acreditar que a criança aprende a ler e escrever da maneira que se acredita. Eu vivo com muitas crianças que não vão à escola e eu vejo que cada uma aprende em um tempo diferente, em um ritmo diferente, de uma maneira diferente e todas a mesma coisa: fluidez na leitura, prazer em ler, uma necessidade inclusive de compartilhar essa leitura, ao invés da minha época de escola que eu tinha medo de ler em voz alta.

Um questionamento muito comum observado nos vídeos refere-se ao fator socioeconômico que envolve o ensino-aprendizado. Os responsáveis por crianças desescolarizadas frequentemente são questionados se essa prática é restrita às famílias de classe média e alta. Retornando à descrição apresentada pela IFLA, no documento *Beacons of the Information Society: The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*, o desenvolvimento de competência em informação “promove a inclusão social em

todas as nações”. No mesmo sentido, no “Manifesto de Florianópolis sobre a Competência em Informação e as populações vulneráveis e minorias”, de 2013, é considerado urgente a reavaliação de políticas voltadas às populações vulneráveis no país e considerar a Competência em Informação para minimizar a desigualdade e desvantagem dessas populações na sociedade atual, principalmente “em relação às questões que envolvem o acesso e uso da informação para a construção de conhecimento, identidade e autonomia a fim de permitir a sua efetiva inclusão social”. A partir dessa perspectiva, observou-se que Ana Thomaz, quando questionada sobre as relações socioeconômicas para a desescolarização, relata uma experiência que teve em uma escola rural da cidade de Piracaia, onde, a partir de um trabalho em conjunto com uma professora, o processo de desescolarização ocorreu de forma bem-sucedida:

Durante um ano, essas crianças, filhas de pessoas não alfabetizadas, com um nível socioeconômico comprometido, eram crianças que quando estavam dentro de um ambiente desescolarizado - quer dizer o que? Elas estavam nas relações - se desenvolveram de uma maneira tão grande que até os pais vieram falar: “nunca imaginei que meu filho ia aprender a ler e a escrever como aprendeu a ler e a escrever. O que vocês estão fazendo?” Então, não é um processo para alguém privilegiado é um processo para a criança, para qualquer criança. Agora, é claro que o ambiente é bem importante e você precisa querer ter esse trabalho.

Carla Ferro, filósofa, complementa esse pensamento, ao ser questionada sobre como avaliar se a criança está aprendendo.

Não existe como não aprender. A gente pode se perguntar se a criança está aprendendo aquilo que a gente espera que ela aprenda ou se ela está correspondendo a uma expectativa. Mas aí, se é essa a preocupação, acho que a escola é um bom caminho. Acho que o mais importante disso tudo é poder se dar conta, com muita leveza, que apesar da escola ser o caminho, atualmente, de quase todas as pessoas, ele não é o único.

Cabe salientar, dessa forma, que o processo de desescolarização é composto majoritariamente pelo desejo de responsáveis e crianças de abandonar o sistema escolar vigente para dar ênfase ao aprendizado de forma significativa e integrada à vida do sujeito. A competência em informação, nesse sentido, se mostra no estabelecimento de práticas diárias de busca de informação para o alcance do conhecimento e se desenvolve a partir de utilização de ferramentas de busca como, por exemplo, a internet ou os livros.

Nos relatos apresentados nos vídeos utilizados para análise verifica-se que a competência em informação está presente em toda a sequência de aprendizagem, desde

surgimento de interesse por determinado assunto, até o momento em que a criança percebe que o estudo referente ao mesmo assunto, em determinado momento, é suficiente para ela. Além disso, o reforço constante de autonomia na busca por informação contribui para que a criança necessite aprender a aprender, de forma crítica e ao longo da vida. Assim, é possível afirmar que o desenvolvimento de competência em informação durante o processo de educação desescolarizada ocorre de maneira ordenada, mas alinhada com interesses individuais e, na maioria das vezes, sob orientação e estímulo de adultos. Este desenvolvimento não se mostra como um processo contendo início, meio e fim, mas antes como uma prática em constante aprimoramento, e paralelo à própria construção do conhecimento.

8 CONCLUSÃO

Após a pesquisa bibliográfica para a construção deste trabalho foi possível observar que a competência em informação é um atributo ou possibilidade para o desenvolvimento dos sujeitos dentro da chamada sociedade da informação, uma vez que aprender a aprender é para as experiências em diferentes locais e dimensões.

No percurso deste trabalho constatou-se que o processo de aprendizado não ocorre de maneira limitada ao ambiente escolar e, por isso, o interesse em entender como, a partir dessa necessidade, se dá o desenvolvimento de competência em informação durante o processo de educação em crianças desescolarizadas. Para alcançar o objetivo, foi analisado material audiovisual capaz de demonstrar como ocorre o processo de desescolarização em diferentes famílias com o intuito de perceber essa prática a partir da perspectiva de sujeitos inseridos nessa realidade.

Para a realização da análise, foram coletados vídeos disponíveis no Youtube, plataforma de compartilhamento de vídeos, por meio do método bola de neve, que consiste em uma técnica de amostragem não probabilística, onde os conteúdos utilizados para análise levam a outros conteúdos em ligação por rede de conexão. Após busca, chegou-se ao número de 5 vídeos que se enquadram no parâmetro inicial de relatar famílias com crianças desescolarizadas. A maior dificuldade metodológica apresentada nesta pesquisa foi a observação de como a competência em informação se insere nessa realidade, uma vez que trata-se de uma prática e não de uma teoria. Percebeu-se também que, apesar de não ser nominado, o desenvolvimento de competência em informação é instrumento fundamental para a efetivação do processo de aprendizagem por meio da desescolarização, pois os sujeitos desse processo necessitam perceber suas necessidades informacionais e buscar por si mesmos. Foi observado, também, que os responsáveis pela criança desescolarizada necessitam, afim de conseguirem acompanhar o processo, também possuírem competência em informação, uma vez que esses responsáveis são o ponto focal por onde as crianças se orientam para o encontro e utilização de fontes de informação. Sendo assim, na perspectiva da Biblioteconomia este estudo tem sua importância na expansão dos estudos sobre competência em informação para além dos ambientes educacionais e bibliotecas de modo que possibilita um olhar para que essa prática seja necessária em diferentes formas e modos de ensino e para a consolidação de uma sociedade mais igualitária nos aspectos que envolvem a informação.

A partir do problema a que esta pesquisa pretendeu responder o esperado é que, com a exposição dos pontos levantados, se mostre relevante o estudo da relação entre

Biblioteconomia e outras áreas científicas e práticas da sociedade. Nesse sentido, indica-se como continuidade dos estudos e pesquisas a partir dos dados e da análise deste trabalho o entendimento da Competência em Informação como área relevante na busca pela democratização do conhecimento e diminuição das desigualdades sociais causadas pela busca e utilização da informação. Por fim, conclui-se, a partir da pesquisa, que a competência em informação não se restringe ao ambiente de bibliotecas, mas está presente no processo de aprendizagem ao longo da vida, como instrumento capaz de tornar possível o desenvolvimento educacional dos atores sociais, independente de delimitações institucionais.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. M. F. M. A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil. **Jus**, [S.l.], jul. 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19514/a-situacao-juridica-do-ensino-domiciliar-no-brasil>>. Acesso em: 8 abr. 2017
- ALMEIDA, G. F. de. **Para onde caminham as escolas?** Brasília, DF: UNB, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/16395?mode=full>>. Acesso em: 15 maio 2017.
- ALIANÇA NACIONAL LGBTI. **Ofício n° 017/2017**. Curitiba, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ofício n.º 01/2015/GR**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- BABAUTA, L. The beginner's guide to unschooling. **Zen Habits**, Davis, out. 2012. Disponível em: <<http://zenhabits.net/unschool/>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- BARBOSA, R. C. A disciplina e as éticas no universo escolar segundo Michel Foucault: a anatomia política do detalhe. **Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 74, jul. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/074/74barbosa.htm>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- BEZERRA, A. C. Vigilância e filtragem de conteúdo nas redes digitais: desafios para a competência crítica em informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 16., 2015, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: UFPB, 2015. Não paginado. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/evento/lti/ocs/index.php/enancib2015/enancib2015/schedConf/presentations>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- BOMENY, H. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **FGV CPDOC**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>>. Acesso em: 22 maio. 2016
- BRANDÃO, C. H. **O que é educação**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- BRANDÃO, C. H. **Paulo Freire, educar para transformar**: fotobiografia. São Paulo: Mercado Cultural, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/video/livro_fotobiografico.pdf>. Acesso em: 7 maio 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 26 jun. 2018.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 3179/2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. **Atividade Legislativa**,

Brasília, DF, 8 fev. 2012. Disponível em:
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328>>.
Acesso em: 7 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. **Portal Ministério da Educação**, Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31 maio 2018.

BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 maio 2017.

BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da Europa moderna. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 44, p. 173-185, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142002000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 maio 2017.

CACIANO, C.; SILVA, G. A. Foucault e educação: as práticas de poder e a escola atual. **E-ped - FACOS/CNEC**, Osório, v. 2, n. 1, p. 98-108, ago. 2012. Disponível em:
<http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/ago2012/pdf/foucault_e_educacao_-_as_praticas_de_poder_e_a_escola_atual.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COHN, G. **Clássicos da Sociologia**: Émile Durkheim. Produção de UNESP/UNIVESP. São Paulo: UnivespTV, 2010. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br/classicos-da-sociologia-emile-durkheim>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

COSTA, M. V. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (Org.). **A escola tem futuro?**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 39-40.

DECLARAÇÃO de Maceió sobre a competência em informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO: Sistema de Informação, Muticulturalidade e Inclusão Social. 24., 2011, Maceió, **Anais...** Maceió: FEBAB, 2011. Não paginado.

DODD, S.; RASHMIE. Learning for Fun: Interview with Sandra Dodd – Unschooling Mom for 22 Years! **Mommy-labs**, [S.l.], ago. 2012. Disponível em: <<http://www.mommy-labs.com/inspiring-interviews/interview-with-sandra-dodd-unschooling-homeschooling-india/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental**: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22,

2007. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/521>>. Acesso em: 22 maio 2016.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35, maio 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1016>>. Acesso em: 7 maio 2017.

DUDZIAK, E. A. Competência Informacional: análise evolucionária das tendências da pesquisa e produtividade científica em âmbito mundial. **Informação & Informação**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 1-22, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/7045>>. Acesso em: 7 maio 2017.

DUDZIAK, E. A.; FERREIRA, S. M. S. P.; FERRARI, A. C. Competência Informacional e Midiática: uma revisão dos principais marcos políticos expressos por declarações e documentos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 213-253, jan. 2017. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/675>>. Acesso em: 7 maio 2017.

ENGUITA, M. F. A encruzilhada da educação escolar. In: KRAWCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 8-11.

FARJADO, V. Entenda a reforma do Ensino Médio. **Portal G1**, [S.l.], 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>. Acesso em: 31 maio 2018.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Nova Escola**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 31 maio 2018.

FERRO, C. Recusar a escola é só o começo. **Carla Ferro**, Rio de Janeiro, maio 2016. Disponível em: <<https://carlaferro.wordpress.com/2016/05/20/21-de-maio-as-16h-no-rio-de-janeiro/>>. Acesso em: 22 maio 2016.

FREIRE, P. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 22-35.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, G. H. de A. **Políticas e regime de informação na sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro, 2016. Aula ministrada na disciplina Comunicação em Unidades de Informação na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Disciplina

FREIRE, I. M.; ARAÚJO, W. J. de; SILVA, A. L. de A. Tecnologias para competências em informação na web. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 75-96, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n35p75/23585>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2017.

GOMES, M. A. de O. A gênese da educação brasileira. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n 1-2, p. 55-82, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/185/185>>. Acesso em: 1 jan. 2016.

GUEDES, L. O que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)2017. **Politize**, [S.l.], 2017. Disponível em: <<http://www.politize.com.br/bncc-o-que-e/>>. Acesso em: 31 maio 2018.

GUIMARÃES, A.; GOMYDE, H. Émile Durkheim. **Educar para crescer**, São Paulo, jun. 2011. Seção aprendizagem. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/emile-durkheim-307266.shtml>>. Acesso em: 22 maio. 2016.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973. (Coleção educação e tempo presente, v. 10).

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNESCO. **Beacons of the Information Society: the Alexandria proclamation on information literacy and lifelong learning**. In: HIGH LEVEL COLLOQUIUM ON INFORMATION LITERACY AND LIFELONG LEARNING, Alexandria, 2005. Disponível em: < <https://www.ifla.org/publications/beacons-of-the-information-society-the-alexandria-proclamation-on-information-literacy>>. Acesso em: 7 maio 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. Media and Information Literacy Recommendations. In: UNESCO GENERAL ASSEMBLY, 37., Den Haag, 2011. **Recommendations**. [Den Haag]: IFLA, 2011. Disponível em: <<https://www.ifla.org/publications/ifla-media-and-information-literacy-recommendations>> Acesso em: 7 maio 2017.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS; UNESCO. **The Moscow Declaration on Media and Information Literacy**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE MEDIA AND INFORMATION LITERACY FOR KNOWLEDGE SOCIETIES, Moscou, 2012. [Den Haag]: IFLA, 2012. Disponível em: < <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy>>. Acesso em: 7 maio 2017.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAUCZYK, N. (Org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 12-27.

LARA, M. L. G. O unicórnio (o rinoceronte, o ornitorrinco...), a análise documentária e a linguagem documentária. **DataGramZero**, v. 2, n. 6, p. A03-0, 2001. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/1251>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

LAMBLET, L. Informação, sociedade e conhecimento: o que mudou nos anos 2000?

Huffpost Brasil. [S.l.], fev. 2014. Seção Opinião. Disponível em:

<http://www.huffpostbrasil.com/livia-lamblet/informacao-sociedade-e-conhecimento-o-que-mudou-nos-anos-2000_a_21664647/>. Acesso em: 20 maio 2017.

LARICCHIA, P. **What is unschooling?**. Erin: Living Joyfully Enterprises, 2016.

LUCENA, C. O pensamento educacional de Émile Durkheim. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 40, p. 295-305, dez. 2010. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art18_40.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

MANIFESTO de Florianópolis sobre a competência em informação e as populações vulneráveis e minorias. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, Florianópolis, 2013. Anais... Florianópolis: Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições, 2013. Não paginado.

MESQUIDA, P. O diálogo de Illich e Freire em torno da educação para uma nova sociedade. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 3, p. 549-563, mar. 2009. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/923>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

MINAYO, M. C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo, Hucitec Editora, 2004.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2006.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/Meaningful Learning Review**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 25-46, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/asr/?go=artigos&idEdicao=3>>. Acesso em 30 maio 2018.

NASCIMENTO, D. M.; MARTELETO, R. M. A “informação construída” nos meandros dos conceitos da teoria social de Pierre Bourdieu. **DataGramZero**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p. A05, 2004. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/2050>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

NASCIMENTO, D. M. Campo de conhecimento, vida cotidiana e a informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 10, n. 1-2, p. 31-33, dez. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/1733>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

NASCIMENTO, D. M. A abordagem sócio-cultural da informação. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.16, n.2, p.25-35, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/477/1474>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

OBAMA, B. **National Information Literacy Awareness Month**, 2009: a proclamation. Washington, DC: White House, 2009. Não paginado.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PARANÁ. Secretaria de educação. Educação-Durkheim. **Dia a dia educação**, [S.l.], [s. d.]. Disponível em: <<http://www.sociologia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=403>>. Acesso em: 22 maio 2016.

PIANCA, B. Cresce o número de crianças desescolarizadas no Brasil. **Digital PUC-Campinas**, Campinas, maio 2015. Disponível em: <<https://digitaispuccampinas.wordpress.com/2015/05/18/cresce-o-numero-de-criancas-desescolarizadas-no-brasil/>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ENTENDA as 10 competências gerais que orientam a Base Nacional Comum. Porvir, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://porvir.org/entenda-10-competencias-gerais-orientam-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 31 maio 2018.

RIZZON, G. **Investigando Jean Piaget**: a epistemologia genética e o apriorismo. Caxias do Sul: UCS, 2009. Dissertação de mestrado. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/508>>. Acesso em: 28 jun. 2018.

RUSSO, M. Dado x Informação x Conhecimento. In: _____. **Fundamentos em Biblioteconomia e Ciência da Informação**. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. p. 178 p. 14-21.

SANTANA, M. da F. **O uso pedagógico da imagem como organizador prévio no processo de alfabetização de adultos**. João Pessoa: UFPB, 2015. Disponível em: <<http://rei.biblioteca.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2035>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

TERRA, M. R. O desenvolvimento humano na teoria de Piaget. **Unicamp**, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>>. Acesso em: 31 maio 2018.

UNESCO. **The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society**. In: INFORMATION LITERACY MEETING OF EXPERTS, Prague, 2003. [S.l.]: UNESCO, 2003. Disponível em: <<http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2017.

UNESCO. **Fez Declaration on Media and Information Literacy**. In: INTERNATIONAL FORUM ON MEDIA AND INFORMATION LITERACY (MIL), Fez, 2011. [S.l.]: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/Fez%20Declaration.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2017.

VASCONCELOS, M. C. C.; MORGADO, J. C. B. C. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50021/31329>>. Acesso em: 15 maio 2017.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 1-26.

ZATTAR, M. Competência em Mídia e em Informação no ensino em Biblioteconomia: um breve relato de experiência. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, p. 272-279, jan. 2017. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/664>>. Acesso em: 7 maio 2017.