



UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO - PPGInfo

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: percepções da direção escolar

FERNANDA CLÁUDIA LÜCKMANN DA SILVA

FLORIANÓPOLIS, 2017

FERNANDA CLÁUDIA LÜCKMANN DA SILVA

**LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERCEPÇÕES DA DIREÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Gestão de Unidades de Informação, do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão da Informação.

Orientador: Prof. Dr. Lourival José Martins Filho

**FLORIANÓPOLIS/SC
2017**

S586l Silva, Fernanda Cláudia Lückmann da
Letramento informacional na educação básica: percepções da
direção escolar / Fernanda Cláudia Lückmann da Silva - 2017.
289 p. : il. ; 30 cm.

Orientador: Lourival José Martins Filho

Bibliografia: p. 237-262

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Graduação em
Gestão de Unidades de Informação, Florianópolis, 2017.

1. Letramento informacional. 2. Diretor escolar. 3. Biblioteca escolar.
4. Bibliotecário escolar. 5. Secretaria Municipal de Educação de
Florianópolis. I. Martins Filho, Lourival José. II. Universidade do Estado
de Santa Catarina. Programa de Graduação em Gestão de Unidades de
Informação. III. Título.

CDD: 027.8

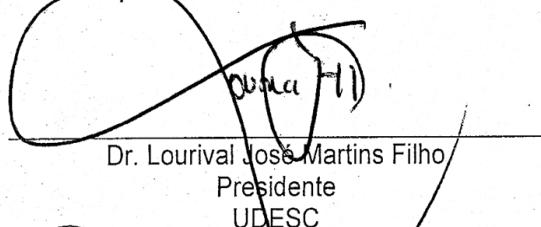
FERNANDA CLÁUDIA LÜCKMANN DA SILVA

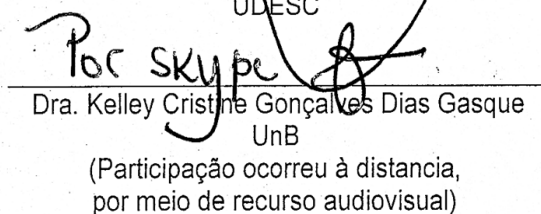
**LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERCEPÇÕES DA DIREÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Gestão de Unidades de Informação como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Gestão da Informação, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

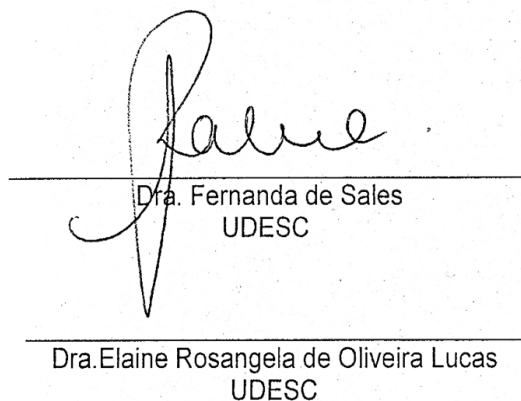
BANCA EXAMINADORA

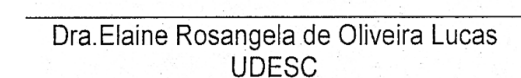
Florianópolis, 05 de dezembro de 2017.


Dr. Lourival José Martins Filho
Presidente
UDESC


Dra. Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque
UnB
(Participação ocorreu à distancia,
por meio de recurso audiovisual)


Dra. Marcia Bressan Carminati
PMF


Dra. Fernanda de Sales
UDESC


Dra. Elaine Rosangela de Oliveira Lucas
UDESC

Florianópolis/SC, 05 de dezembro de 2017.

Dedico

Aos Diretores Escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, que gentilmente compartilharam comigo um pouco de suas vivências frente à direção escolar.

Ao meu amor Valteron, pelo apoio incondicional, paciência e constante incentivo em todos os momentos do mestrado. Você foi essencial nesta conquista. Te Amo!

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho é fruto de muita leitura, pesquisa, escrita e reescrita, e a sua realização só foi possível graças à colaboração de todos que fizeram parte da minha vida, direta ou indiretamente, desde o meu ingresso no mestrado, contribuindo para o meu crescimento pessoal e profissional.

A minha mãe, **Adelina**, e a minha madrinha, **Maria Neuza**, pelo constante incentivo em toda minha vida acadêmica. Amo vocês!

A minha afilhada **Ana Cristina**, pelo carinho e ajuda. Te amo, Fia!

Ao orientador, Dr. **Lourival José Martins Filho**, por ter me acolhido como orientanda, pela confiança em mim depositada, dividindo comigo conhecimentos e descobertas e pela sua postura competente, mas sempre afetuoso na construção desta dissertação. Muito obrigada!

Aos membros da banca, Dr^a. **Fernanda de Sales**, Dr^a. **Elaine Rosangela de Oliveira Lucas**, Dr^a. **Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque** e Dr^a. **Marcia Bressan Carminati**, pelas valiosas contribuições com a pesquisa. Muito obrigada!

A toda **turma de 2015** do Curso de Mestrado do PPGInfo, em especial a **Ana Carolina, Luhilda, Suellen e Suzinara**, pelas amizades conquistadas, pelos momentos de ajuda, partilha e crescimento. Guardo todos com muito carinho em meu coração!

Ao **Holdrin**, secretário do Programa de Mestrado, pela simpatia, eficiência e atenção dispensada em todos os momentos do mestrado.

Ao grupo de pesquisa **Prolinguagem** – Processos de Aquisição e Aprendizagem da Linguagem da FAED, pela contribuição para meu crescimento e formação profissionais.

À **Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)**, pela educação pública e de qualidade na formação acadêmica, política e social. Em especial aos **docentes** do Programa de Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação (PPGInfo), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), com os quais aprendi muito sobre o que é ser pesquisador e ao me autoconstruir. Muito obrigada!

Aos **bibliotecários e bibliotecárias** das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

A todos os **colegas de trabalho** da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito.

À **Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**, por me conceder licença parcial no decorrer do curso de Mestrado.

Aos meus amigos, **André e Fernando** pela ajuda e as amigas **Andréia e Ana Lúcia**, por entenderem minhas ausências e pela paciência comigo. Amo vocês!

Aos meus três filhos “gatos”, **Kratos, Fê e Moni** que me acompanharam e demonstraram muito amor e companheirismo em todos os momentos desta pesquisa. Amo vocês!

A **todos**, muito obrigada!!!

*“Se,
na verdade,
não estou no mundo
para simplesmente a ele me
adaptar, mas para transformá-lo;
se não é possível mudá-lo sem um
certo sonho ou projeto de mundo, devo usar
toda possibilidade que tenha para
não apenas
falar de
minha
utopia,
mas
participar
de práticas
com ela coerentes.”
(Paulo Freire)*

RESUMO

A educação do ser humano, significativa e de qualidade, é um desafio que se impõe cada vez mais urgente na contemporaneidade. Neste cenário, destaca-se, em meio a tantas dimensões possíveis, as interfaces entre a direção escolar e a biblioteca. Partindo desta compreensão, a pesquisa objetivou analisar as percepções dos diretores das escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis acerca da biblioteca escolar, do bibliotecário, do letramento informacional e da possibilidade para sua implementação. A ancoragem teórica situa-se nas discussões sobre ensino e aprendizagem, alfabetização, multiletramentos e letramento informacional, com suas conceituações, noções, trajetórias, conteúdos e propostas para o ensino fundamental. Também são alvo de reflexões, a direção escolar, o Projeto Político-Pedagógico, o currículo e a formação continuada, sempre em diálogo com a biblioteca e o bibliotecário. Os procedimentos metodológicos utilizados foram o questionário eletrônico e a entrevista semiestruturada. Os dados obtidos foram transcritos, organizados e categorizados por meio de análise qualitativa de vertente interpretativa, com o auxílio da técnica de Análise de Conteúdo. Entre os resultados, destaca-se que, na percepção da maioria dos diretores, a biblioteca é vista como um espaço de ensino e de aprendizagem, como mediadora da leitura, um lugar lúdico, um elo estabelecido com a sala de aula e um ambiente de alfabetização e letramento. Em relação ao bibliotecário escolar, a maioria dos participantes reconhece-o como um educador, em razão das suas práticas educativas, visto que ele media e orienta os estudantes na busca por informação, instrumentaliza-os, promove projetos e trabalha em parceria com os demais educadores no processo de aprendizagem na escola. Já o letramento informacional é um termo que se mostrou parcialmente conhecido, aparecendo diretamente ligado às funções da biblioteca e do bibliotecário, bem como à parceria entre ele, bibliotecário, e os demais educadores. Aponta-se também como necessária e pertinente a implementação do letramento informacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, tarefa esta que pode ser feita de forma intencional e coletiva pelos profissionais da Rede. Espera-se que esta pesquisa possa ser utilizada em cenários similares, proporcionando reflexões e interfaces entre as áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação.

Palavras-chave: Letramento informacional. Direção escolar. Biblioteca escolar. Bibliotecário escolar. Currículo escolar.

ABSTRACT

The meaningful, quality education of human beings is a challenge which is imposing itself with increasing urgency in the present day. In this scene, among many possible dimensions, the interface between the school principal and the library stands out. Starting from this understanding, this research had the objective of analyzing the perception of the principals from the schools in the Florianópolis municipal school network about the school library, the librarian, information literacy and the possibility of its implementation. The theoretical anchor is located in the debates about teaching and learning, literacy, multiliteracies, and information literacy, with their conceptualization, notions, trajectory, contents and proposals for elementary schools. Other points for reflection are the school principal, the pedagogical policies, the curriculum and continued development, always in dialogue with the librarian. The methodology used was an electronic questionnaire and a semi structured interview. The data obtained was transcribed, organized, and categorized through the use of qualitative analysis of the interpretive aspect, with the help of the Content Analysis technique. From the results, it is noticeable that in the perception of the majority of the principals, the library is seen as a space for teaching and learning, as a mediator of reading, as a place for play, an established link with the classroom and an environment to teach reading, writing and literacy. In relation to the school librarians, most of the participants recognize them as an educator, because of their educational practices, given that they measure and orientate the students in the search for information and how to use it, promote projects and work in partnership with the other educators in the learning process in the school. Information literacy is a term, which is only partially known, and appears directly connected with the functions of the library and the librarian, as well as the partnership between the librarian and the other educators. It also indicates the necessity and relevance of implementing information literacy in the Florianópolis Educational network, a task which could be done in an intentional and collective way by the professionals in the network. It is hoped that this research can be used in similar scenarios, providing reflections and interfaces between the areas of Librarianship, Information Science and Education.

Keywords: Information literacy. School Principal. School library. School librarian. School curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Letramentos na Era Digital.....	37
Figura 2 – Linha do Tempo da Trajetória do Letramento Informacional.....	44
Figura 3 – Mapa Conceitual do Letramento Informacional	45
Figura 4 – Diferentes Concepções do <i>Information Literacy</i>	46
Figura 5 – ISP: Estágios do Letramento Informacional	51
Figura 6 – Estágios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget	52
Figura 7 – ISP: Processo de Busca da Informação	52
Figura 8 – Conceito de Habilidades em Informação	53
Figura 9 – Letramento Informacional e Projetos na Escola	56
Figura 10 – Padrões base para o letramento informacional.....	57
Figura 11 – Proposta de Conteúdos do Letramento Informacional no Ensino Fundamental...59	
Figura 12 – Formas de Ingresso do Diretor Escolar.....	64
Figura 13 – Dimensões Básicas da Escola	71
Figura 14 – Participantes da Gestão Democrática da Escola.....	80
Figura 15 – Tipos de Currículo Escolar.....	84
Figura 16 – Currículo Escolar no Sentido Amplo.....	88
Figura 17 – Currículo Escolar no Sentido Restrito.....	88
Figura 18 – Competências Gerais Integradas aos Componentes Curriculares da BNCC.....91	
Figura 19 – Formação Continuada: Diferentes Formas.....	99
Figura 20 – Porcentagem na Avaliação do Brasil no PISA.....	134
Figura 21 – Escolas Municipais, Bibliotecas e Bibliotecários da RMEF.....	136
Figura 22 – Organograma da SMEF.....	144
Figura 23 – Bibliotecas e Bibliotecários da Pesquisa.....	150
Figura 24 – Esquema de Comunicação na Análise de Conteúdo.....	155
Figura 25 – Fases da Análise de Conteúdo.....	156
Figura 26 – Categorias de Análise.....	175
Figura 27 – Representação da Categoria 1 – Função de uma Biblioteca Escolar.....	186
Figura 28 – Representação da Categoria 2 – Biblioteca da Escola como Espaço de Aprendizagem.....	191
Figura 29 – Representação da Categoria 3 – Função de um Bibliotecário Escolar.....	198
Figura 30 – Representação da Categoria 4 – Práticas Educativas do Bibliotecário da Escola.....	202

Figura 31 – Representação da Categoria 5 – Bibliotecário da Escola e as Parcerias de Trabalho.....	206
Figura 32 – Representação da Categoria 6 – Conhecimento do Termo Letramento Informacional	210
Figura 33 – Representação da Categoria 7 – Bibliotecário da Escola e sua Contribuição para Letramento Informacional.....	215
Figura 34 – Representação da Categoria 8 – Letramento Informacional e a Formação Continuada do Diretor.....	219
Figura 35 – Representação da Categoria 9 – Letramento Informacional no Currículo Escolar.....	223
Figura 36 – Representação da Categoria 10 – Diretrizes para Implementação do Letramento Informacional.....	227

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Bibliotecas Escolares no Ensino Básico no Brasil	19
Gráfico 2 – Bibliotecas Escolares por Regiões Brasileiras	19
Gráfico 3 – Faixa Etária dos Diretores Escolares	162
Gráfico 4 – Gênero dos Diretores	163
Gráfico 5 – Formação Acadêmica dos Diretores	164
Gráfico 6 – Nível de Pós-Graduação	165
Gráfico 7 – Tempo de Atuação na RMEF	166
Gráfico 8 – Tempo na Escola	167
Gráfico 9 – Tempo como Diretor Escolar	167
Gráfico 10 – Estudantes Matriculados na Escola	168
Gráfico 11 – Anos de Ensino da Escola	169
Gráfico 12 – Biblioteca na Escola	169
Gráfico 13 – Bibliotecário na Escola	170
Gráfico 14 – Importância da Biblioteca e do Bibliotecário	171
Gráfico 15 – Termo Letramento Informacional	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção Bibliográfica Brasileira sobre Letramento Informacional.....	47
Quadro 2 – Termos e Definições Relacionados à <i>Information Literacy</i>	48
Quadro 3 – Modelos de Programas do Letramento Informacional	50
Quadro 4 – Estratégias de Gestão Escolar.....	65
Quadro 5 – Componentes Curriculares Obrigatórios para o Ensino Fundamental	89
Quadro 6 – Bibliotecas Escolares nas Regiões Brasileiras: Programas e Iniciativas.....	107
Quadro 7 – Lei n. 12.244/10: Desafios e Metas das Regiões Brasileiras.....	109
Quadro 8 – Funções da Biblioteca Escolar.....	116
Quadro 9 – Critérios Básicos da Pesquisa	141
Quadro 10 – Perfil do Diretor Escolar da RMEF.....	173

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL	<i>American Association of School Librarians</i>
ACRL	<i>Association of College and Research Library</i>
AECT	<i>Association for Educational Communications and Technology</i>
ALA	<i>American Library Association</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBEC	Coordenadoria de Bibliotecas Escolares e Comunitárias
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEC	Centro de Educação Continuada
CFB	Conselho Federal de Biblioteconomia
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DAE	Diretoria de Administração Escolar
DAS	Diretoria de Avaliação e Supervisão
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCRMEF	Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
DEBEC	Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias
DEF	Diretoria de Educação Fundamental
DGE	Diretoria de Gestão Escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Centro de Ciências Humanas e da Educação
FVC	Fundação Victor Civita
GEC	Gerência de Educação Continuada
GEPE	Gerência de Formação Permanente
IASL	<i>International Association of School Librarianship</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFLA	<i>International Federation of Library Associations and Institutions</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
ISP	<i>Information Search Process</i>

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	<i>Master Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleos de Educação Infantil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGInfo	Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação
PPP	Projeto Político Pedagógico da Escola
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RMEF	Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SLA	<i>Special Libraries Association</i>
SMEF	Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
TALIS	Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 PONTO DE PARTIDA	15
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 PROBLEMA	23
1.3 OBJETIVOS	24
1.3.1 Objetivo geral.....	24
1.3.2 Objetivos específicos.....	24
1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA	24
2 OLHARES TEÓRICOS	27
2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM	27
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	29
2.3 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS	34
2.4 LETRAMENTO INFORMACIONAL	37
2.4.1 Conceituação e Noções	38
2.4.2 Trajetória	44
2.4.3 Termos Relacionados	46
2.4.4 Modelos de Programas.....	50
2.4.5 Projetos de Trabalho	54
2.4.6 Conteúdos para o Ensino Fundamental	58
2.5 EDUCAÇÃO BÁSICA E DIRETOR ESCOLAR	63
2.5.1 Diretor e Articulação do Projeto Político Pedagógico.....	76
2.5.2 Currículo como Elemento do Projeto Político Pedagógico.....	83
2.5.2.1 Currículo Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	93
2.5.3 Diretor e Formação Continuada na Escola.....	94
2.6 BIBLIOTECA ESCOLAR	100
2.6.1 Contexto da Biblioteca Escolar Brasileira.....	100
2.6.1.1 Biblioteca Escolar como Espaço de Aprendizagem	110
2.7 BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR	121
2.7.1 Bibliotecário Escolar e sua Realidade no Brasil	121
2.7.2 Bibliotecário Escolar e suas Práticas Educativas	128
2.7.3 Biblioteca Escolar e Bibliotecário da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.....	135
.....	135
3 CAMINHAR METODOLÓGICO.....	141

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	141
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	143
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	145
3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	148
3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO	153
3.6 ÉTICA NA PESQUISA	158
4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	161
4.1 CATEGORIA 1: FUNÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR	177
4.2 CATEGORIA 2: BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM	187
4.3 CATEGORIA 3: FUNÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR	192
4.4 CATEGORIA 4: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR	199
4.5 CATEGORIA 5: PARCERIA DE TRABALHO DO BIBLIOTECÁRIO NA ESCOLA	203
4.6 CATEGORIA 6: CONHECIMENTO DO TERMO LETRAMENTO INFORMACIONAL	207
4.7 CATEGORIA 7: BIBLIOTECÁRIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	211
4.8 CATEGORIA 8: LETRAMENTO INFORMACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR	216
4.9 CATEGORIA 9: LETRAMENTO INFORMACIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR	220
4.10 CATEGORIA 10: DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO LETRAMENTO INFORMACIONAL NA ESCOLA	224
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	228
REFERÊNCIAS	235
APÊNDICES	263
ANEXOS	275

1 PONTO DE PARTIDA

*Pesquisar é ver o que outros viram, e
pensar o que nenhum outro pensou.
(Albert Szent-Gyorgyi)*

A humanidade vive um momento marcado por grandes transformações nas diferentes esferas de sua existência, profundas mudanças nas instâncias social, política, econômica e cultural, bem como de plena revolução tecnológica, dentro do universo informacional complexo caracterizado pelo crescente volume de informações advindas da consolidação da sociedade da informação¹, havendo necessidade de preparar as pessoas para aprenderem a usar a informação² de maneira independente.

Compreende-se assim que “a educação é o elemento-chave na construção da sociedade baseada na informação, no conhecimento e no aprendizado” (TAKAHASHI, 2000, p. 45). A escola, principal instância responsável pela educação, precisa ser um agente transformador no desenvolvimento social e intelectual dos estudantes.

Nesse sentido, é válido destacar as considerações de Jacques Delors (2006, p. 89) no *Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Para ele, a “educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”. E, para isso, deve “organizar-se em torno de quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, uma nova forma de pensar o papel da educação e da escola na atualidade.

Para Martins Filho (2011), a escola é o espaço de excelência para a apropriação do saber elaborado e para o exercício da alteridade e do diálogo. Isto significa afirmar que todos na escola estão em permanente processo de aprendizagem.

A propósito dessas afirmações, é fundamental a utilização de todos os recursos educativos, sendo um deles a biblioteca escolar, indispensável para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na formação do estudante.

¹ Sociedade da Informação é uma sociedade inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia. Os autores Levy (1996), Castells (2002), entre outros, anunciam e fundamentam o aparecimento de uma nova sociedade, “A Sociedade da Informação”.

² Informação é um recurso que tem diferentes definições, de acordo com o formato e o meio utilizado para o seu armazenamento e transferência e a área que a define. (LAU, 2008, p. 6).

A biblioteca escolar na sociedade da informação, por meio do bibliotecário³, é responsável pelo desenvolvimento de habilidades e recursos de informação, portanto deve ser um espaço de compartilhamento de saberes para o estudante, o professor e a comunidade escolar.

Campello (2002, p. 11) compreende que a biblioteca escolar, “ao assumir seu papel pedagógico, pode participar de forma criativa do esforço de preparar o cidadão do século XXI”, por meio da promoção de experiências criativas com o uso de informação contidas em seu planejamento, seus projetos, aproximando assim o estudante de uma realidade que ele vai vivenciar no dia a dia, como profissional e também como sujeito da sociedade.

O bibliotecário atuante na escola tem uma importante função a desempenhar em frente ao novo cenário constituído na contemporaneidade, no qual deixa de ser o guardião da memória impressa para se tornar o principal orientador na busca e no uso da informação e, consequentemente, um agente do conhecimento e da aprendizagem, auxílio este desempenhado junto aos estudantes, sustentando os princípios do letramento informacional.

O letramento informacional surge no sentido de estabelecer uma interface com a área da educação, bem como com outras áreas em que a função educativa da biblioteca e do bibliotecário possam ser exercidas. Dessa forma, pode ser conceituado como uma capacidade dos cidadãos de se adaptarem à cultura digital e à globalização, o que implica a habilidade de entender, localizar, selecionar e interpretar informações de forma crítica (CAMPELLO, 2009).

Conforme Gasque (2010, p. 83), o letramento informacional é definido como “um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar a informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”. Dentro desse processo, há a necessidade de democratizar a informação e o seu acesso, de capacitar e preparar os estudantes para aprender de maneira independente, de modo que se lhes permita expressarem-se criativamente e assim serem condutores de sua própria aprendizagem.

Destarte, dada a importância do letramento informacional nas escolas, porquanto se caracterize pela ênfase na aprendizagem, tendo a biblioteca e o bibliotecário como articuladores nesse processo, é imprescindível conhecer as percepções⁴, especialmente as do diretor escolar, responsável pela gestão da escola, sobre esses recursos educativos e seus profissionais atuantes no contexto educacional.

³ Nesta pesquisa, optou-se pelo uso do termo bibliotecário, no masculino, mas se refere igualmente a homens e mulheres do nosso tempo que exercem esta profissão. Da mesma forma, no decorrer do texto, utilizamos a desinência de gênero no masculino em diversas funções e dimensões humanas. Então, quando aparecer educador, professor, diretor, leia-se também educadora, professora, diretora, etc.

⁴ Percepções nessa pesquisa, tem o sentido de entendimento, conhecimento e noção.

Nesse processo, muitos serão os desafios que a educação terá de enfrentar, especialmente na sua base, a Educação Básica, que impactarão basicamente na missão da escola, no foco do trabalho educador, no objeto de trabalho educacional e na relação entre estudante e educador.

1.1 JUSTIFICATIVA

A educação apresenta-se como um elemento essencial para a construção do alicerce de integração entre os seres humanos e a sociedade. Por meio dela, é possível desenvolver valores e preparar os sujeitos para a convivência e o pleno exercício da cidadania.

Para que o Brasil tenha uma população letrada, é preciso investir na Educação Básica, qualificar os espaços escolares, os equipamentos, o acervo das bibliotecas e proporcionar qualificação adequada aos profissionais. Dessa maneira, esta nova sociedade exige mudanças no comportamento e nas responsabilidades dos profissionais, e a educação deve acompanhar esse processo contínuo de aprendizagem.

Para Souza e Martins Filho (2015), são muitos os desafios da educação brasileira, que perpassam as condições de trabalho, a organização do espaço-tempo escolar, a valorização da carreira docente e o foco na aprendizagem dos estudantes.

Além desses quesitos para a qualidade da educação brasileira, há necessidade de desenvolver nos estudantes, habilidades específicas para o uso da informação, a fim de que desenvolvam independência ao buscar, selecionar, interpretar, avaliar e manusear a informação adquirida em qualquer formato, aplicando-a no desenvolvimento do seu conhecimento e da sua formação.

Conforme Campello (2008, p. 7), “fica evidente a necessidade de preparar crianças e jovens para serem usuários competentes da escrita, capazes de selecionar e interpretar criticamente as informações”.

Sendo assim, numa sociedade com grande volume de informações é fundamental o acesso do estudante a variados materiais e suportes e, além disso, a devida orientação, para que aprenda a lidar com esse universo informacional.

Nas escolas de Educação Básica⁵, o estudante necessita de orientação para o pleno desenvolvimento de suas habilidades de uso da informação, com o auxílio dos educadores, especialmente o bibliotecário, profissional que atua na biblioteca escolar, e da parceria entre ele

⁵ Quando falamos em escolas de Educação Básica, estamos nos referindo às unidades educativas da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme previsto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

e o professor, mas também com todos os demais profissionais, equipe pedagógica e diretor escolar, atividade está relacionada ao letramento informacional.

O letramento informacional, conforme o conceitua Gasque (2010, p. 83), é “um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”.

Para que o letramento informacional possa fazer parte do Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), documento norteador de todos os âmbitos da ação educativa da escola, bem como do currículo e das formações escolares, e ser assim considerado um processo com potencial de cooperar para a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, é necessário que as escolas estejam estruturadas física e pedagogicamente. Nesse sentido, a biblioteca seria um desses espaços escolares que constituem elemento fundamental para o desenvolvimento do sistema educacional de um país, colaborando para a formação dos interagentes⁶ da unidade educativa.

No entanto, a realidade das bibliotecas escolares brasileiras (especialmente no que se refere às escolas da rede pública de ensino) apresenta um quadro diferente daquele que a teoria pretende demonstrar. Além das já conhecidas precariedades em termos de espaço físico e acervo, muitas delas “funcionam” com a presença de profissionais de diversas áreas, principalmente da educação, como professores e funcionários de diversos departamentos da escola, geralmente readaptados por problemas de saúde ou aguardando a aposentadoria.

Tal realidade pode ser constatada em dados recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2016) sobre a realidade das bibliotecas escolares brasileiras no ensino público. No que tange à quantidade de bibliotecas nas escolas públicas das diferentes regiões brasileiras, os gráficos a seguir apresentam o seguinte panorama:

⁶ A definição de Corrêa (2014, p. 35) indica a adoção do termo “interagente” em substituição ao termo usuário, pois na atualidade o interagente caracteriza-se como uma pessoa que pode e deve ser vista como um “[...] ator verdadeiramente participativo” nas Unidades de Informação.

Gráfico 1 – Bibliotecas Escolares no Ensino Básico no Brasil

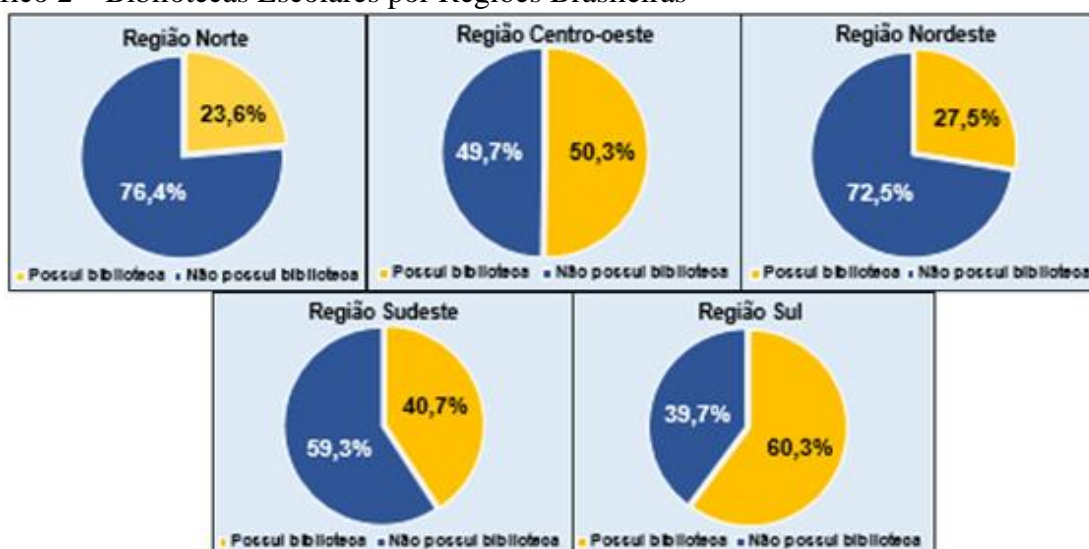


Fonte: Elaborado pela autora (2017) com dados obtidos em Brasil (2016).

No Brasil, de um total de 186.441 mil escolas do ensino básico, compreendendo o ensino fundamental e médio, somente 37% possuem biblioteca e/ou sala de leitura, conforme pode ser visto no Gráfico 1. Além desse dado, das bibliotecas escolares existentes, a maioria (66,35%) pertence a instituições públicas, das esferas federal, estadual e municipal, e o restante (33,65%) à rede privada de ensino.

Outro aspecto a destacar seria o percentual por região brasileira, iniciando pela região Norte, em seguida a Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e, por último, a região Sul.

Gráfico 2 – Bibliotecas Escolares por Regiões Brasileiras



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com dados obtidos em Brasil (2016).

Como pode ser constatado, a região que percentualmente menos possui bibliotecas em suas escolas é a Norte (76,4%). Por outro lado, a região Sul detém o maior percentual, com 60,3% das suas escolas públicas providas com biblioteca. Com o intuito de mudar essa

realidade, é necessário um movimento, especialmente político, no sentido de “transformá-la, inicialmente, é preciso modificar a identidade dela, através de discursos e ações” (SILVA, 2011, p. 499).

Cabe destacar que, até 2020, no Brasil, tendo em vista a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares, em atendimento a uma antiga reivindicação de bibliotecários, movimentos educacionais e órgãos biblioteconômicos, que atentam para um olhar mais atencioso sobre a biblioteca escolar, as pesquisas sobre este tipo de unidade informação tendem a crescer.

Porém, não basta somente implantar a lei; de qualquer forma, essa iniciativa legislativa já demonstra intenções de mudança em âmbito nacional, pois se configura precisamente na possibilidade de viabilizar as transformações que a biblioteca escolar precisa para mostrar sua potencialidade.

Para que ocorra a real utilização dos recursos da biblioteca e sua missão seja cumprida adequadamente, é necessária a presença de profissionais da informação dinâmicos e criativos, com papel bem definido para a prestação de serviços pertinentes às necessidades de seus interagentes, que poderão contribuir significativamente no processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a atuação do bibliotecário em bibliotecas escolares é imprescindível, pois ele planeja, organiza e gerencia os serviços da biblioteca por meio de técnicas biblioteconômicas, facilitando o acesso à informação. Este profissional também possui como atribuição difundir a importância da leitura e de seus benefícios, orientando o estudante para a pesquisa, ambas atividades primordiais para o desenvolvimento da aprendizagem.

Nas pesquisas científicas no Brasil, a biblioteca escolar tem sido um importante instrumento para a construção de aportes teóricos para as áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação, seja no contexto histórico, seja no acadêmico ou ainda no profissional, o que tem gerado diversas discussões e produções sobre o assunto, mas as reflexões sobre a biblioteca escolar e o bibliotecário ainda causam polêmica, pois é preciso superar conceitos antigos e práticas cristalizadas para poder definir suas funções, especialmente as educativas, dentro das exigências atuais da nova sociedade.

No entanto, apesar do relevante papel das bibliotecas e do bibliotecário escolar, seus valores não têm sido devidamente reconhecidos. É necessário desenvolver pesquisas que tenha como objeto este ambiente, o seu profissional e suas respectivas atribuições, a fim de ressaltar a sua importância no contexto escolar.

Ao longo de minha atuação profissional no âmbito das bibliotecas escolares, tenho me questionado constantemente sobre o conhecimento que os demais profissionais da educação

que atuam nas escolas de ensino fundamental, ambiente desta pesquisa, possuem sobre a função da biblioteca, do bibliotecário e do real alcance tanto do espaço como das práticas deste profissional.

Soma-se a isso um fator de ordem pessoal que motivou este trabalho. Minha carreira profissional, foi iniciada em 1999, em uma biblioteca de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF). Nessa biblioteca, realizava atividades de cunho administrativo e técnico, muitas atividades educativas voltadas ao incentivo à leitura e orientação à pesquisa junto aos estudantes, com a parceria dos professores.

Nessas atividades, sentia o despreparo dos professores ao encaminhar os estudantes para fazerem suas pesquisas, então iniciei um trabalho intenso de orientação à pesquisa envolvendo professores, em alguns momentos de formação continuada na escola, e na biblioteca, com os estudantes. Fui realizando um trabalho mais sistematizado de pesquisa, articulando a leitura, a escrita e o entendimento das informações pesquisadas por eles.

Dessa forma, os estudantes puderam conhecer as fontes de informação, saber buscar as informações nessas fontes, entender e interpretar o que liam e escreviam. Atuei durante cinco anos nessa escola, e esse trabalho foi intenso, teve resultados positivos no aprendizado dos estudantes, bem como nas avaliações realizadas pelo professor.

E assim foram acontecendo as formações, as trocas de experiências e as socializações das atividades educativas realizadas na escola. Nesse sentido, muitos desafios e obstáculos foram enfrentados, pois o cargo de chefia em num órgão público exige um profissional ético, eficiente, conhecedor das necessidades do seu grupo, acessível e, além disso, detentor de consciência política.

Paulo Freire (1991) nos ensina que ninguém nasce ou se forma educador de uma hora para outra. São as relações sociais que vão nos forjando e nos construindo como pessoas e profissionais; assim fui me construindo como bibliotecária: na vida e pela vida, no processo permanente de aprender com o outro.

Como coordenadora de toda a Rede de Bibliotecas da SMEF, pude adquirir um *software* de gerenciamento para bibliotecas – Pergamum, a fim de dar início a informatização das bibliotecas da Rede. Em toda a minha gestão, a formação continuada dos bibliotecários estava presente, para auxiliá-los tanto técnica como administrativa e pedagogicamente. De uma certa forma, já colaborava na ocasião com o diretor escolar da Educação Básica de Florianópolis.

De 2008 a meados de 2012, atuei no projeto de informatização das bibliotecas da RMEF, ficando responsável por uma das bibliotecas escolares que não tinha bibliotecário naquele momento.

Em 2012, voltei a atuar na biblioteca de uma outra escola da RMEF, onde me encontro atualmente, sempre mantendo a inquietação relativa ao trabalho do bibliotecário e do professor, de certa forma já voltados ao letramento informacional.

Então, sempre me questionava sobre o que poderia fazer para avançar com essa temática na RMEF e, diante disso, surgiu o interesse em participar de um mestrado, no qual ingressei em 2015, o *Curso de Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação* da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O Mestrado Profissional, conforme o *Parecer CNE/CES, 0079/2002*, da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes),

[...] é a designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idênticos grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso (BRASIL, 2008).

Tendo como proposta inicial a temática do letramento informacional no contexto das práticas educativas desenvolvidas pelos bibliotecários e as suas conexões com os princípios do letramento informacional, o projeto foi sendo desenvolvimento, em boa parte, em torno deste tema.

Amadurecendo a ideia, após um levantamento realizado ao longo do período do mestrado pela pesquisadora, pode-se constatar a escassez de estudos que envolvem somente o termo “letramento informacional”, em uma pesquisa acerca da produção acadêmica. Iniciando o recorte temporal no ano de 2000, período a partir do qual tem início as publicações acerca do assunto no Brasil, buscou-se, no Banco de Teses e Dissertações da Capes⁷ e também no Portal de Periódicos Capes⁸, ambos mantidos pelo Ministério da Educação (MEC), trabalhos com o termo letramento informacional.

No Banco de Teses e Dissertações, obtivemos um total de 36 pesquisas: 9 teses de doutorado e 27 dissertações de mestrado; destas, 21 de mestrado acadêmico e 6 de mestrado profissional, nas áreas de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Educação, Serviço Social, Geografia, Letras, Ciências Sociais e Humanidades. Porém, somente 12 dessas pesquisas foram realizadas no âmbito da Educação Básica. Já no Portal de Periódicos, foram encontrados 91 artigos, verificando-se então, a partir dos resultados obtidos, uma evidência de que o interesse

⁷ Capes é o sistema *online* oficial do governo brasileiro para depósito obrigatório de teses e dissertações, vinculado ao MEC (CAPES, 2008). Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/banco-teses/#!/>>. Acesso: 9 ago. 2017.

⁸ O Portal de Periódicos Capes foi lançado em 2000, na mesma época em que começavam a ser criadas as bibliotecas virtuais, quando as editoras iniciavam o processo de digitalização dos seus acervos. Com o Portal, a Capes passou a centralizar e otimizar a aquisição desse tipo de conteúdo.

pela temática na área é relativamente recente. Nessa busca, em nenhuma das publicações, tanto no título quanto no resumo ou nas palavras-chave, apareceu o diretor escolar, cargo máximo de responsabilidade em uma escola.

Partindo dessa constatação, a pesquisa foi modificada, passando a ter como objeto o diretor escolar, no tocante a conhecer sua percepção acerca da biblioteca escolar, bem como do bibliotecário e do que poderia ser feito para desencadear um movimento ou uma proposta de diretriz com vistas a inserir o letramento informacional nas propostas pedagógicas das escolas da RMEF.

Refletindo-se sobre as questões supracitadas, poder-se-ia ter a possibilidade de avançar no discurso e na prática do letramento informacional nas escolas de Educação Básica, intento ao qual se soma a justificativa pessoal, pois foi esta possibilidade que motivou o início, o andamento e a finalização deste estudo.

Apesar de a realidade brasileira em muitos estados e municípios não ser a ideal, o município de Florianópolis goza de uma situação relativamente positiva, pois as escolas municipais de ensino fundamental possuem bibliotecas e bibliotecários, e este profissional é parte integrante do quadro de pessoal efetivo das escolas, sendo esta uma das razões de se ter escolhido as escolas para fazerem parte dessa pesquisa, já que ambos, biblioteca e bibliotecário, estarão envolvidos na pesquisa, não no sentido de serem questionados, mas sim de fazerem parte de todos os questionamentos junto aos seus diretores escolares. Isso se confirma em artigos, relatos em eventos e dissertações envolvendo a biblioteca e o bibliotecário escolar.

O que se pretende por meio desta pesquisa é ampliar a discussão sobre a biblioteca, o bibliotecário e o letramento informacional nas escolas na visão do diretor escolar, proposta que, no entendimento da pesquisadora, pode ser considerada inovadora, além de estabelecer conexões especialmente entre as áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação, cujos resultados podem ser transferidos para aprendizagens em contextos parecidos.

1.2 PROBLEMA

Diante desse contexto, a pesquisa apresentou a seguinte problemática, que gira em torno de algumas inquietações específicas: qual a percepção dos diretores escolares atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis sobre a biblioteca escolar, o bibliotecário e o letramento informacional na Educação Básica?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

Analisar as percepções dos diretores escolares atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis acerca da biblioteca escolar, do bibliotecário e do letramento informacional na Educação Básica.

1.3.2 Objetivos específicos

- a) apresentar um perfil dos diretores escolares e de suas escolas;
- b) evidenciar as percepções dos diretores escolares da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis acerca da biblioteca escolar e do bibliotecário;
- c) identificar se o letramento informacional está presente/ausente nas escolas, bem como a possibilidade de sua implementação;
- d) discutir as interfaces do letramento informacional com as áreas da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação.

1.4 ESTRUTURA DA PESQUISA

A presente dissertação apresenta uma estrutura composta de sete Seções. Esta seção introdutória, intitulada Ponto de Partida, tem por intuito destacar o tema pesquisado, o que inclui a justificativa, o problema e os objetivos deste estudo.

A seção dois faz referência aos olhares teóricos sobre: ensino e aprendizagem; alfabetização e letramento; letramentos e os multiletramentos. Apresenta-se também o letramento informacional; nos itens, traz-se a conceituação e noções, a trajetória, os termos relacionados, os modelos de programas, os projetos de trabalho e, ao final, os conteúdos para o ensino fundamental. Esta seção é composta também por discussões sobre a Educação Básica e diretor escolar; o diretor e a articulação do PPP; o currículo escolar como elemento do PPP e o currículo escolar da RMEF. Na sequência, discorre-se acerca do diretor e a formação continuada na escola, da biblioteca escolar, do contexto da biblioteca escolar brasileira, da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem e, logo após, apresenta-se o bibliotecário escolar, o bibliotecário escolar e a sua realidade no Brasil, o bibliotecário escolar e suas práticas educativas e, finalizando esta seção, a biblioteca escolar e o bibliotecário da RMEF.

Na seção três, discorre-se a respeito do caminhar metodológico, e nos seus itens, sobre a caracterização da pesquisa, o contexto da pesquisa, os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados, a análise de conteúdo e a ética na pesquisa.

A seção quatro, compõem-se da apresentação, análise e discussão dos resultados, tendo como base as seguintes categorias: função da biblioteca escolar, biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, função do bibliotecário escolar, práticas educativas do bibliotecário escolar, parceria de trabalho do bibliotecário na escola, conhecimento do termo letramento informacional, o bibliotecário e sua contribuição para o letramento informacional em suas práticas educativas, letramento informacional e a formação continuada do diretor, letramento informacional no currículo escolar e as diretrizes para implementação do letramento na escola.

Na seção cinco exibem-se as considerações finais e são apresentadas algumas proposições surgidas ao longo do desenvolvimento do estudo.

Por fim, apresentam-se as Referências utilizadas no desenvolvimento desta pesquisa, os Apêndices e os Anexos.

2 OLHARES TEÓRICOS

Aprender é uma capacidade que nasce com todo ser humano e que é desenvolvida ao longo da vida.
(Heber Maia)

Nesta seção serão discutidas as concepções de ensino e aprendizagem, alfabetização e letramento e sobre letramentos e multiletramentos, consideradas apropriadas para as análises, interpretação e discussão dos resultados da pesquisa.

2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo de ensino e aprendizagem tem sido caracterizado por diferentes concepções, modificadas ao longo do tempo, que vão desde a ênfase tradicional, que enfocava o papel do professor como transmissor de conhecimento e controlador das aulas, até as concepções atuais, que concebem o processo de ensino e aprendizagem com um todo integrado, no qual se destaca o papel da mediação, considerando o ser humano como protagonista do processo educativo.

Para Freire (1996), homens e mulheres se fazem no exercício da educação. Educação esta que não combina com treinamento ou domesticação. É um encontro de pessoas na busca de saberes para o entendimento e intervenção no mundo.

A propósito dessas afirmações, a escola é vista por Souza e Faria (2003, p. 266) como o espaço

[...] em que conhecemos e aprendemos sobre o mundo e sobre a ação/trabalho e a relação dos homens no mundo [...] é um lugar de ensino e aprendizagem, canal aberto para que, transitando entre os conhecimentos produzidos no passado e no futuro, possamos produzir novos conhecimentos e novas possibilidades de vida.

Porém, “a reflexão sobre o estado atual do processo ensino e aprendizagem nos permite identificar um movimento de ideias de diferentes correntes teóricas sobre a profundidade do binômio ensino e aprendizagem” (FERNANDEZ, 1998, p. 1).

De acordo com Coelho e Miranda (2007, p. 7), em sua publicação *Ensino/aprendizagem: uma análise da prática docente*,

Aprender, em nossa prática cotidiana, muitas vezes se restringe ao processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem é um processo em que não existe uma só relação, onde o Mestre ensina e o Aluno aprende, mas é circundante: educador ensina e aprende ao mesmo tempo e vice-versa.

Este processo de aprendizagem que ocorre na sociedade exige a formação de um indivíduo que não só tenha informações, domine conhecimentos e detenha habilidades, mas que seja flexível, crítico, atento às mudanças, consciente de seus direitos e deveres.

Nessa perspectiva, na concepção de Vygotsky (1984), citado por Oliveira (1995, p. 57), “a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no [...] ‘processo de ensino e aprendizagem’ ”. Assim, “essa relação dialógica torna-se imprescindível para o crescimento tanto do estudante quanto do educador, visto que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2005, p. 79).

Nas palavras do educador Freire (1997, p. 19), “não existe ensino sem aprendizagem”. Para ele e vários educadores contemporâneos, educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Nessa relação entre educador e educando, ambos trocam de papéis o tempo inteiro: o educando aprende ao mesmo tempo em que ensina seu educador, e o educador ensina e aprende com seu estudante. Assim, “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam. Isto se daria através da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente” (VYGOTSKY, 1984, p. 99), captada, de forma ampla, em todos os sentidos, no caso da escola, no exemplo do educador, que se apresenta nessa interação com o estudante.

Para Vygotsky (1989), a aprendizagem tem um papel fundamental para o desenvolvimento do saber, do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem que circula na escola pode ser entendido como o que “inclui sempre aquele que aprende e aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”, um significado mais amplo, que envolve interação social. Já Coelho e Miranda (2007, p. 6) manifestam a opinião de que “a aprendizagem é uma relação que acontece na escola”.

Esta aprendizagem é melhor explicitada por Stavis, Koch e Drabik (2001, p. 35), que afirma que “[...] a criança precisa não apenas ler, mas interpretar e analisar o que lê, tendo despertado seu senso crítico, sensibilidade, emoção, a fim de que possa interagir e tornar-se um agente de transformação”. Dessa forma, os estudantes estarão mais preparados para o exercício pleno da cidadania, com possibilidades de formar entendimento melhor sobre o mundo, e, acima de tudo, de acreditar no poder de transformação da educação.

Esta visão pode ser complementada ainda por Gasque e Cunha (2010) quando dizem que o estudante constrói o próprio conhecimento, estando no centro do processo e participando ativamente da busca de informações e respostas para suas indagações. Contudo, o aprendizado do aluno não deve se restringir ao universo escolar; é preciso levar em conta também as vivências e experiências que ele adquire em outras esferas sociais.

Para Martins Filho e Souza (2016), a formação docente contemporânea tem que ter a aprendizagem como foco. O educador precisa descolar o olhar daquilo que ensinou para

realmente se perguntar aquilo que o estudante aprendeu. Não se pode mais pensar a prática pedagógicas centrada em atividades mecânicas e ultrapassadas e desconectadas do mundo real de quem aprende.

Nas *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da RMEF* de 2015, a aprendizagem é “foco principal das ações educativas: isso nos conduz à ideia de que é necessário romper com a visão transmissiva e tradicional de ensinar, em favor de uma visão de ensino problematizadora, com sentido e significado socialmente válidos”. Vista assim, a aprendizagem pode possibilitar “a formação de sujeitos intelectualmente ativos, participantes, críticos e responsáveis com as questões de seu tempo. Isso implica também assumir que o foco principal das ações educativas é a aprendizagem” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 22).

2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Aprender é uma dimensão do ser humano. Somos seres da aprendizagem em todos os contextos, porém, na escola, temos a oportunidade de aprender novos saberes, por meio de exemplos, também adquirindo experiências novas, estando melhores preparados para nos tornarmos cidadãos competentes ao longo da vida, no convívio em sociedade.

Discutir sobre o letramento informacional na Educação Básica implica inicialmente o entendimento sobre os processos de alfabetização e o letramento no ambiente escolar.

Nos anos 1980, ocorreu uma mudança conceitual no Brasil, ao se pensar sobre a alfabetização, e isso fez com que o processo de construção da escrita pela criança passasse a ser considerado pela sua interação com o objeto de conhecimento (AZENHA, 2006). Os usos dos métodos de alfabetização passaram a ser criticados, tratados como tradicionais, porém, por meio das pesquisas e estudos realizados por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e colaboradores, a discussão sobre alfabetização chegou ao Brasil trazendo uma nova abordagem sobre o processo de aquisição da língua escrita pela criança, alterando a perspectiva de “como se ensina” para “como se aprende” a ler e a escrever, enfocando o estímulo aos aspectos motores, cognitivos e afetivos relacionados ao contexto da realidade dos estudantes, em uma concepção de alfabetização construtivista.

Nesse momento, “o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias, práticas e métodos tradicionais” (MORTATTI, 2000, p. 10). Tal abordagem se tornou a principal referência teórica do discurso educacional relacionado com a alfabetização, pois fazia o resgate do estudante como participante ativo da educação escolar.

A concepção de alfabetização que vem sendo propagada pelos órgãos oficiais, especialmente no que tange aos *Direitos de Aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC)⁹, pode ser entendida em dois sentidos:

Em um sentido *stricto*, alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia. É certo, portanto, que, na alfabetização, a criança precisa dominar o sistema alfabético, o que demanda que o professor trabalhe explicitamente com as relações existentes entre grafemas e fonemas. No entanto, esse aprendizado não é suficiente. O aprendiz precisa avançar rumo a uma alfabetização em sentido *lato*, a qual supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012, p. 27).

Dessa forma, a alfabetização em sentido *lato* se relaciona ao processo de letramento envolvendo as práticas sociais mais amplas. Na verdade, Rojo (2012, p. 47) chama a atenção dizendo que “o contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai além dela”.

A autora Magda Soares, em seu artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, cita o termo como “especificidade do processo de alfabetização”, que se refere à apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, demandando uma série de conhecimentos e reflexões do sujeito sobre a língua. Sobre a relação entre alfabetização e letramento, a autora ressalta que:

[...] a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Pode-se dizer que o estudante está alfabetizado quando consegue ler e escrever, no sentido de utilizar a leitura e a escrita, conseguindo envolvê-las nas suas vivências em ambiente escolar e fora dele.

Toda criança brasileira tem o direito de ser alfabetizada até os oito anos, isto exige que todos, educadores e a sociedade civil, assumam a responsabilidade de garantir que elas se beneficiem desse direito de forma igualitária (BRASIL, 2012, p. 27). Barreiros et al. (2013) destaca que a alfabetização é o domínio da tecnologia da escrita, o que equivale à compreensão do processo de conversão dos sons das letras, “[...]condição necessária para o processo de letramento embora não seja [...] suficiente”.

⁹ O PNAIC foi instituído pela Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. É um programa integrado cujo objetivo é a alfabetização em língua portuguesa e matemática, até o 3º ano do ensino fundamental, de todos os estudantes das escolas públicas brasileiras.

No tocante à concepção de letramento em vigor no Brasil, descrita no PNAIC, afirma-se que este

[...] é o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada. Não há indivíduos iletrados em uma sociedade em que a escrita está presente nas relações sociais, pois de forma autônoma ou mediada por outras pessoas, todos participam dessas situações. No entanto, há pessoas e grupos sociais que participam de várias situações e têm a possibilidade de agir de forma autônoma, pois dominam o sistema de escrita, e há outras que não têm acesso a determinadas práticas sociais e, muitas vezes, também não detêm conhecimentos para lidar com a escrita de modo autônomo, pois não são alfabetizadas. Por tal motivo, a criança participa de vários eventos de letramento, na escola, e neste contexto, estar alfabetizado, numa perspectiva de letramento, é um direito básico de aprendizagem (BRASIL, 2012, p. 26).

A autora Grando (2012) ressalta que emergiram discussões sobre as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil ao propor-se uma nova perspectiva sobre o processo que a criança percorre para aprender a ler e a escrever. Cabe lembrar que Ferreiro e Teberosky (1979) “contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização”.

Diante de toda a reflexão que ocorreu na época sobre o analfabetismo, foi necessário encontrar uma palavra que se referisse à condição ou ao estado contrário daquele expresso pela palavra analfabetismo, ou seja, uma palavra que representasse o estado ou condição de quem está alfabetizado, de quem domina o uso da leitura e da escrita (GRANDO, 2012, p. 2).

Compreende-se assim que, para além do saber ler e escrever, é preciso compreender e incorporar esses saberes nas vivências de cada indivíduo, ou seja, no convívio em sociedade.

Citado na tese de doutorado *Tem azeite na botija? Ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental em Florianópolis-SC*, de Martins Filho (2011, p. 81):

[...] pensar a alfabetização para além de uma gama infindável de distorções, arbitrariedades, interpretações que enfatizam a técnica em detrimento de sua função social e cultural é como desconectar a escrita do mundo real da criança, separando algo que social e culturalmente está interligado.

Já o conceito de letramento tem cerca de quase 40 anos no Brasil e foi introduzido no vocabulário e nos discursos das áreas da Educação e da Linguística em meados da década de 1980 (MELO, 2012). Tem sua origem na língua inglesa, com a designação “*literacy*”¹⁰, que quer dizer estado ou condição daquele que é letrado, culto” (IFLA/UNESCO, 2007, p. 6), ou seja, do indivíduo que possui a habilidade ou a condição de saber de ler e escrever. Para além de saber ler e escrever, o indivíduo letrado é aquele que faz uso competente da leitura e da escrita,

¹⁰ Definição básica do termo em inglês, *literacy*, de acordo com o *Chambers English Dictionary* (2003), citado nas diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente (IFLA/UNESCO, 2007, p. 6). Letramento concebe a alfabetização (aquisição do código da leitura e escrita pelo sujeito) como pré-requisito para o letramento (apropriação e uso social da leitura e da escrita pelo sujeito) (SOARES, 2004, p. 74).

no entanto o termo letramento é também utilizado para designar o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Apresentamos a seguir as primeiras publicações brasileiras em livros, na década de 1990, com o termo letramento, tecendo uma breve consideração sobre cada obra e seus(uas) respectivos(as) autores(as).

A primeira obra, lançada em 1986, é de autoria de Mary Kato, o livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. O termo está relacionado “A função da escola, na área da linguagem, [que] é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual.” (KATO, 1986, p. 7).

Em 1988, a autora Leda Tffouni publicou a obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, em que o termo letramento

[...] focaliza os aspectos sócio históricos[sic] da aquisição da escrita. [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, neste sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social mais amplo (TFFOUNI, 1988, p. 9).

O terceiro livro, *Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, da escritora Angela Kleiman, publicado em 1995, é mais voltado ao estudo da compreensão do “desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16).

O último livro, ainda da década de 1990, mais precisamente de 1998, é de autoria de Magda Soares, intitulado *Letramento: um tema em três gêneros*. Nesta obra, o letramento é entendido como “o estado de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 1998, p. 145).

Com efeito, pode-se perceber que “estas obras contribuíram para as reflexões e discussões acerca da alfabetização na perspectiva do letramento, buscando caracterizar e viabilizar a compreensão destes dois conceitos por parte dos educadores e pesquisadores de um modo geral” (MELO, 2012, p. 25). Cabe destacar que, no campo da educação brasileira, é a escola a instância responsável pela promoção do letramento.

Soares (2003, p. 28), no livro *Alfabetização e Letramento*, assevera que a etimologia do termo foi revelando uma preferência na área educacional em relação ao seu correspondente “alfabetismo”, expressando que o letramento é a tradução de *literacy*.

Nesse sentido, cabe destacar que o letramento compreende tanto à apropriação das técnicas de alfabetização quanto ao aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da

escrita, portanto é necessário reconhecer a possibilidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento.

Além disso, nos chama a atenção uma colocação de Soares (2003, p. 47), no sentido de que

Um adulto poder ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita. [...] Uma criança pode não ser alfabetizada, mas ser letrada: convive com livros, conta e finge escrever uma história etc. Uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leituras e de escrita.

Letramento é a causa e a consequência do desenvolvimento, e o significado atribuído por Soares (2003) ao termo extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. O ideal seria “alfabetizar letrando” (SOARES, 1998, p. 47; MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013, p. 25), ou seja, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o estudante se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Essa concepção é endossada por Mortatti (2004, p. 98), quando diz que “letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas”, ou seja, que o conceito está ligado às funções da língua escrita em sociedades letradas.

A dificuldade de abranger todos os significados do termo letramento é “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2009, p. 39).

Assim, letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita. Além disso, segundo Soares (2003, p. 39),

[...] torna-se letrado o indivíduo ou grupo que desenvolve as habilidades não somente de ler e de escrever, mas sim, de utilizar leitura e escrita na sociedade, ou seja, para Soares, somente alfabetizar não garante a formação de sujeitos letrados. Para a promoção do letramento, é necessário que esses sujeitos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam se inserir em um mundo letrado.

A dimensão social do letramento, de acordo com (SOARES, 2003, p. 73), pode ser definida em “termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social”. Scribner (1984 *apud* Soares, 2003, p. 73) reforça que:

A necessidade de habilidades de letramento na nossa vida diária é óbvia; no emprego, passeando pela cidade, fazendo compras, todos encontramos situações que requerem o uso da leitura ou a produção de símbolos escritos. Não é necessário apresentar justificativas para insistir que as escolas são obrigadas a desenvolver nas crianças as habilidades de letramento que as tornarão aptas a responder a estas demandas sociais cotidianas.

Na realidade brasileira, “o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos [educacionais], pode ou não contribuir para a formação de sujeitos letrados” (SOARES, 2009, p. 58).

Dessa forma, para a formação de sujeitos letrados nas realidades brasileiras, em que esse contato com os livros e outros materiais sofre algumas limitações, é preciso ir além e ampliar a atuação dos profissionais bibliotecários, fazendo-os mediadores do desenvolvimento de habilidades no uso da informação, na biblioteca e na escola, por meio do letramento informacional.

O letramento tem sido entendido como um conjunto de práticas sociais, conforme proposição de Scribner e Cole (1981, *apud* TERRA, 2013, p. 33):

Abordamos o letramento como um conjunto de práticas socialmente organizadas que fazem uso de sistemas simbólicos e tecnológicos para produzi-las e disseminá-las. O letramento não consiste apenas em saber ler e escrever um tipo de escrita particular, mas em aplicar esse conhecimento para propósitos específicos em contextos específicos de uso.

Apesar da proximidade entre os termos alfabetização e letramento, que, segundo Gasque (2012, p. 31), em seu livro *Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem*, pode nos fazer crer serem eles fenômenos iguais, a autora atenta para o fato de, apesar de integrarem-se em um mesmo processo, tratar-se de fenômenos distintos.

Pode-se concluir que o letramento é a causa e a consequência do desenvolvimento, e o significado do termo letramento extrapola a escola e o processo de alfabetização, referindo-se a processos sociais mais amplos. Letramento designa então as práticas sociais da escrita, que envolvem, como consequência, a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meio determinados (STREET, 2003).

2.3 LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS

A escola do século XXI precisa estar em harmonia com os letramentos e suas múltiplas leituras em diversificados meios e formatos, e o estudante, estando nesse contexto, deverá ter desenvolvidas as suas capacidades, habilidades e competências (cognitivas e linguísticas), bem como a sua destreza na utilização dos suportes tecnológicos e digitais.

Segundo Orlando e Ferreira (2013, p. 415):

Para dar conta das novas demandas da sociedade, há outras correntes que, seguindo os princípios do letramento, veem na educação um modo de promover a igualdade, em especial nas disciplinas de línguas em que se deve oportunizar a constituição de identidades múltiplas e não padronizadas pela flexibilidade que esta disciplina oferece

ao(a) professor(a) em levar para sala textos diversos e autênticos, sem estar necessariamente preso ao material didático.

Para Street (2007, p. 40), os letramentos podem ser usados no plural, “pois há vários modos de se representar os usos de ler e escrever em diferentes contextos sociais, bem como os muitos significados atribuídos às representações da linguagem.” Logo, pode-se afirmar que letramento ultrapassa a ação de decodificar.

O termo letramentos, e não letramento, significa compreender as diferentes práticas letradas, como, por exemplo, conteúdos multimodais (imagens, músicas e vídeo), em instâncias não valorizadas e valorizadas no contexto de uso da linguagem; assim, não sobrelevam práticas específicas de sobreposição nas organizações sociais. Como os âmbitos de uso da linguagem (podemos dizer multisemióticos) diversificam-se nos avanços socioculturais, é mais coerente pensar-se na perspectiva de multiletramentos (CARVALHO, 2011, p. 122).

Na medida em que são necessárias novas ferramentas, “os letramentos tornam-se multiletramentos”, pois, além da escrita manual e impressa, bem como da multiplicidade de linguagens, das mídias e tecnologias, faz-se necessário se apropriar do domínio de áudios, vídeo, entre outros, porque, segundo Rojo (2012, p. 21), “são requeridas novas práticas de leitura, escrita e análise crítica; são necessários novos e multiletramentos”.

A autora Roxane Rojo, no livro *Multiletramentos na escola*, faz uma diferenciação entre letramentos múltiplos e multiletramentos, nestes termos:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

Assim, passa-se então ao conhecimento de uma nova pedagogia, que seria a pedagogia dos multiletramentos, fixada pela primeira vez em 1996, em um *Colóquio do Grupo de Nova Londres*¹¹, que resultou no Manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*¹² (ROJO, 2012, p. 11).

Na teoria dos novos letramentos, o indivíduo deve analisar e se posicionar reflexivamente diante dos textos, como já era proposto pelos letramentos, e, sobretudo, lidar com os multiletramentos exigidos pelas mudanças sociais. O Grupo discute o futuro do letramento considerando a rápida mudança pela qual passa o mundo em questões tecnológicas e de informação (ORLANDO; FERREIRA, 2013).

¹¹ Grupo formado por estudiosos como Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, James Gee, Sarah Michaels, entre outros pesquisadores, que se reuniram na cidade de Connecticut, nos Estados Unidos, para pensar o futuro do letramento na sociedade contemporânea (ORLANDO; FERREIRA, 2013, p. 416).

¹² Em português: Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais. (tradução nossa).

Este Grupo concentrou a resposta a essa questão complexa em um conceito de multiletramentos em que o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural.

Referindo-se ao Grupo de Nova Londres, Rojo (2010, p. 29) comenta que,

Para eles, a pedagogia dos multiletramentos está centrada em modos de representação (linguagens) muito mais amplos do que somente a linguagem verbal, que diferem de acordo com a cultura e o contexto e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Os multiletramentos pautam-se em algumas características importantes, elencadas por Rojo (2012, p. 23), quais sejam: “a) são interativos (colaborativos); b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)”.

Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo, a autoria e a recepção dos enunciados, ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integra imagem, som, movimento; além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa – mais de um sujeito contribui para a produção e retextualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais polifônicos) desafiam a repensar-se as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

Nesse sentido, podemos apresentar uma experiência brasileira de 2012, que uniu os letramentos e os multiletramentos na dissertação *Investigando concepções de língua e cultura no ensino de inglês na escola pública segundo as teorias de letramento*, de autoria de Marreiro, cuja proposta:

Apresenta uma investigação sobre as concepções de língua e cultura decorrentes dos discursos e das práticas de ensino de duas professoras de inglês da escola pública regular de ensino formal. Diante das análises decorrentes das observações de aulas, das entrevistas e conversas informais com as professoras, dos questionários respondidos pelos alunos e da análise de documentos, pudemos identificar concepções que evidenciam elementos atribuídos a noções ditas tradicionais de conceber língua e cultura, ou seja, a língua como um sistema abstrato estrutural com base, principalmente, na gramática ou como uma ferramenta de comunicação. Identificamos, ainda, que ambas as professoras conhecem e estudam abordagens de ensino de línguas estrangeiras que abarcam concepções de língua e linguagem com viés sociocultural, sem, contudo, parecer transpor ou se apropriar de tais concepções de maneira que mudem suas práticas de ensino. Tais evidências, contudo, não surgiram de maneira linear e homogênea, uma vez que as práticas pedagógicas e narrativas das professoras mostraram-se descontínuas e conflituosas. Ambas as professoras se mostraram bastante preocupadas e comprometidas com o trabalho que realizam e com a contínua busca por tornar suas práticas significativas (MARREIRO, 2012, p. 9).

No contexto escolar, como vimos no exemplo, os novos letramentos, também chamados de letramentos múltiplos ou de multiletramentos, já fazem parte de algumas realidades e, em

breve, farão parte do PPP, bem como do currículo, o que, na prática, de fato, estará explícito nas matrizes curriculares das escolas, ou seja, nos conteúdos ministrados e trabalhados por meio de atividades e projetos educativos pelos professores em sala de aula, na biblioteca e nos demais ambientes escolares, bem como pelos demais profissionais da equipe da escola, inclusive pelo bibliotecário¹³.

Dentre esses letramentos, destacamos alguns, que se estruturam a partir da era digital, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Letramentos na Era Digital



Fonte: Churchill (2009), Stambler (2013), Schrock (2014) citados por ABIO (2015, p. 58).

Além desses tipos apresentados na Figura 1, podemos citar o letramento literário, financeiro, global, cívico, em saúde, histórico, econômico, pois acreditamos que existam outros tipos de letramentos.

Os letramentos ou multiletramentos constituirão os novos desafios da educação, ampliando as possibilidades de expressão dos estudantes nos diferentes ambientes que possam ser explorados.

2.4 LETRAMENTO INFORMACIONAL

Apresentaremos nesse tópico, a conceituação e noções, a trajetória, as terminologias, os modelos de programas de letramento informacional voltados para a Educação Básica e também, os projetos de trabalho e os conteúdos para o ensino fundamental.

¹³ Bibliotecário escolar é o profissional que atua na escola, em atividades técnicas, inerentes à formação e às práticas educativas, voltadas ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

2.4.1 Conceituação e Noções

A expressão letramento informacional foi traduzida do inglês *information literacy*, segundo Campello (2009, p. 12), em sua tese de doutorado, intitulada *Letramento informacional: função educativa do bibliotecário na escola*, utilizado “para caracterizar competências necessárias ao uso das fontes eletrônicas de informação, que começavam a ser produzidas na época”.

O conceito de letramento informacional, do original *information literacy*,

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

A *International Federation of Library Associations and Institutions*¹⁴ (IFLA) e a UNESCO estabelecem que

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

Letramento informacional é saber lidar com a informação; determinar as informações necessárias; acessá-las eficientemente; avaliar criticamente a informação e usá-la ética e legalmente (ALA, 2000).

Outra reflexão relacionada ao letramento informacional, “exigida na área de Ciência da Informação, é a consciência ética, que estabelece a proteção à propriedade intelectual” (MCGARRY, 1999, p. 151). E o autor a completa afirmando que a “ética é inerente à vida humana, ou seja, é indispensável ser ético para conviver em sociedade” (ENTSCHEV, 2014, p. 1). É por meio dela que se pratica o respeito aos demais.

Ferreira (2004, p. 18) aponta que não se pode esquecer que a ética

[...] se constrói também a cada dia em que se exercem atividades profissionais, nos pequenos gestos que se cultivam nas relações que compõem a prática profissional,

¹⁴ Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições. (tradução nossa).

pautada sempre numa relação integradora entre teoria e prática, ação e reflexão, elementos básicos que caracterizam a *práxis* profissional.

Essencialmente a promoção da leitura e a orientação à pesquisa escolar como meios de aprendizagem, bem como a efetivação de práticas educativas, podem contribuir para a formação dos estudantes, transformando-os em cidadãos pensantes e éticos.

No conceito de letramento informacional está presente a capacidade dos cidadãos de se adaptarem à cultura digital e à globalização, por isso Gasque (2010, p. 86) considera “a alfabetização informacional como primeira etapa” no desenvolvimento do “conhecimento básico dos suportes de informação”, e, de acordo com a autora, nessa etapa estariam contemplados a aprendizagem de noções básicas, como o uso de dicionários, enciclopédias e recursos computacionais, devendo ser trabalhada desde a educação infantil, a fim de promover uma visão positiva em frente ao processo de busca e uso de informações.

Para Gasque (2012, p. 32) o letramento informacional é a

A capacidade de buscar e usar a informação eficazmente [...] a essência do letramento informacional consiste no engajamento do sujeito nesse processo de aprendizagem, a fim de desenvolver competências e habilidades necessárias para buscar e usar a informação de modo eficiente e eficaz (GASQUE, 2012, p. 32).

O “conceito de letramento informacional foi construído em torno de diversas noções, uma das quais a da sociedade da informação” (CAMPELLO, 2009, p. 12). No discurso sobre letramento informacional, os praticantes ressaltavam as características desse ambiente de abundância de informação e de variedade de formatos, justificando a necessidade de novas habilidades para lidar com a situação amplamente complexa.

A análise do termo ‘letramento informacional’ também apresenta cinco características principais. Inicialmente, a noção de ‘letramento informacional’ pode ser definida como um processo que integra algumas ações para a sua realização: ‘localizar’, ‘selecionar’, ‘acessar’, ‘organizar’ e ‘usar a informação’, tendo como objetivo tanto a tomada de decisão como a geração de conhecimento. Esses traços semânticos também estão presentes no termo *information literacy*, mais especificadamente no relatório da ALA, que estabeleceu a sua delimitação conceitual.

Campello (2009, p. 13) afirma que “o letramento informacional constituiria uma capacidade essencial, necessária aos cidadãos para se adaptar à cultura digital, à globalização e à emergente sociedade baseada no conhecimento”. Nesse sentido, “a noção de tecnologia da informação, que perpassa o conceito de letramento informacional, é consequência natural” (CAMPELLO, 2012, p. 13), pois a sociedade tem incorporado várias práticas de interação em meio digital que requerem leitura e escrita tanto em meio impresso como em meio eletrônico.

E a escola, enquanto principal agente da alfabetização e do letramento, tem acompanhado essas transformações.

Segundo Vieira (2009), atravessamos

[...] um momento de profundas transformações tecnológicas, que afetam diretamente as formas de letramento. A escola, contudo, ainda não se apropriou plenamente dessas inovações, seja no uso da tecnologia para ler e escrever em suporte eletrônico, seja no conhecimento do perfil desse novo leitor. Muito menos há um consenso escolar sobre conceber a leitura em meio virtual, ou de pensar aspectos instrucionais envolvidos em seu ensino (VIEIRA, 2009, p. 246).

Nesse contexto, isso pode ser alcançado modificando-se as práticas de ensino, pensando no letramento advindo do mundo digital, buscando formas, materiais e publicações diversas para as atividades na sala de aula ou na biblioteca.

Por isso, “a noção de construtivismo está presente no conceito de letramento informacional, pois o foco é a aprendizagem de habilidades durante o período de escolarização da criança e do jovem” (CAMPELLO, 2009, p. 13).

O campo principal de referência do conceito de letramento informacional, entendido como fenômeno de natureza interdisciplinar, tem suas bases na teoria construtivista da aprendizagem, de John Dewey e Jerome Bruner, e na dimensão afetiva, George Kelly.

No construtivismo, o próprio estudante constrói seu conhecimento com base em experiências vividas anteriormente, e, em geral, utiliza variadas referências de informação num ambiente mediado pelos educadores, a fim de familiarizar-se cada vez mais com o universo informacional complexo e diversificado. Desse modo, participa ativamente do seu próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e ao desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos que estimulam a descoberta do conhecimento pelo próprio estudante, próprios dos princípios dessa abordagem chamada construtivismo.

Campello (2009) afirma que

A noção de construtivismo está presente no conceito de letramento informacional, cujo aparecimento coincide com a época em que bibliotecários e pesquisadores da biblioteconomia e da ciência da informação estavam-se familiarizando com as teorias construtivistas que permeavam a educação (CAMPELLO, 2009, p. 70).

Nesse sentido, Campello (2009, p. 7) assevera que o letramento informacional se constitui como um avanço importante na trajetória do bibliotecário, na busca por maior espaço para exercer seu papel educativo. Essa trajetória teve início com a implementação de serviços de referência e de educação de usuários em bibliotecas, criados para auxiliar os leitores a entender a estrutura peculiar daquele espaço e a lidar com as fontes de informação ali existentes.

“O letramento informacional é a consequência natural desse percurso” (CAMPELLO, 2009, p. 8).

Paralelamente, a classe bibliotecária percebe uma demanda de ajuda por parte das pessoas para decifrar o universo informacional complexo que caracteriza a sociedade da informação. Isso significa ajudá-las a desenvolver habilidades de usar as informações, tornando-as capazes de aprender de forma autônoma e ao longo da vida. Como sustentação a essa prática educativa, surgiu o conceito de letramento informacional (CAMPELLO, 2009, p. 7).

Considerando que esse termo designa um tipo de letramento, pode-se afirmar então que ele visa melhorar o entendimento acerca dos letramentos múltiplos, por meio de ações pedagógicas que têm por intento subsidiar o processo de ensino e aprendizagem do século XXI, na denominada Sociedade da Informação ou Sociedade do Conhecimento e da Aprendizagem (CAMPELLO, 2009).

De acordo com Assmann (2000, p. 8), a Sociedade da informação é

[...] a sociedade que está atualmente a construir-se, na qual são amplamente utilizadas tecnologias de armazenamento e transmissão de dados e informação de baixo custo. Esta generalização da utilização da informação e dos dados é acompanhada por inovações organizacionais, comerciais, sociais e jurídicas que alterarão profundamente o modo de vida, tanto no mundo do trabalho, como na sociedade em geral.

No Brasil, esta e outras preocupações relacionadas ao seu desenvolvimento estão registradas na obra *Sociedade da Informação: Livro Verde*¹⁵, de 2000. Ao produzir este documento, o Governo Federal teve o objetivo de

[...] impulsionar a Sociedade da Informação no Brasil em todos os seus aspectos: ampliação do acesso, conectividade, formação de recursos humanos, incentivo à pesquisa e desenvolvimento, comércio eletrônico, desenvolvimentos de novas aplicações. Esta meta é um desafio para o Governo e para a sociedade (TAKAHASHI, 2000, p. v).

No contexto atual da sociedade, em que notadamente circula um grande volume de informações, aprender constitui não apenas uma exigência social como também uma via indispensável para o desenvolvimento pessoal e cultural dos cidadãos, por isso designa-se este período como “Sociedade da aprendizagem” (POZO, 2004, p. 11), que seria a aprendizagem ao longo da vida, exigindo, para tanto, mudanças de perfil, tanto do estudante como do educador,

¹⁵ “Trata-se de um projeto não somente nacional, mas mundial, que visa a união do governo com a sociedade para assegurar a perspectiva de que seus benefícios alcancem a todos os brasileiros. A Sociedade da Informação é fundamental para novas formas de organização e de produção em escala mundial. Assim redefinindo a inserção dos países na sociedade internacional e no sistema econômico mundial” (CATARINO MAEHIRA, 2001, p. 1).

a fim de que “o tempo dedicado a aprender estenda-se e prolongue-se cada vez mais na história pessoal e social” (POZO, 2007, p. 34).

A informação é a mais poderosa força de transformação do homem. De acordo com Araújo (1994, p. 84),

[...] informação é poder, é importante nos conscientizarmos do poder transformador de ‘fazer, agir e construir’ da informação por sua poderosa força transformadora. [...] o poder da informação, aliado aos modernos meios de comunicação de massa, tem capacidade ilimitada de transformar culturalmente o homem, a sociedade e a própria humanidade como um todo.

Então, “dar objetividade à informação, [...] pode resultar inúmeros significados, [...] perspectiva de criação de uma ideia [...], relaciona a informação com a possibilidade de formação de opiniões” (SALES, 2004, p. 12). Somente disponibilizar a informação não é suficiente para que se caracterize a Sociedade da Aprendizagem, pois “o mais importante é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem” (ASSMANN, 2007, p. 94).

Há distinções entre informação e conhecimento, conforme descreve Barreto (1996, p. 405): “a informação é qualificada como um instrumento modificador de consciência do homem e de seu grupo social, deixando de ser unicamente uma medida de organização por redução de incerteza”. Na percepção do autor, fica estabelecida uma relação entre informação e conhecimento, o que “só se realiza se a informação é percebida ou aceita como tal, colocando o indivíduo em um estágio melhor, consciente consigo mesmo e dentro do mundo onde se realiza a sua odisseia individual”.

Dessa forma, Campello (2009) explica que, no construtivismo, o próprio estudante constrói seu conhecimento, com base em experiências vividas anteriormente, e, em geral, utiliza variadas fontes de informação. E, além disso, neste ambiente os mediadores são vistos como facilitadores do processo, auxiliando o estudante a familiarizar-se com o universo informacional complexo e diversificado.

O construtivismo é compreendido como a corrente teórica da educação que explica como a inteligência humana se desenvolve, e suas discussões são construídas partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre indivíduo e meio.

No cenário da Ciência da Informação, Le Coadic (2004, p. 112), em sua obra *A Ciência da Informação*, refere-se ao universo informacional na atualidade, no qual o sujeito precisa “aprender a se informar e aprender a informar”, tarefas educativas a serem assumidas no âmbito

da biblioteca escolar como apoio à formação do sujeito. O autor conceitua informação da seguinte forma:

A informação é um conhecimento inscrito (gravado) sob a forma escrita (impressa ou numérica) oral ou audiovisual. A informação comporta um elemento e sentido. É um significado transmitido a um ser consciente por meio de uma mensagem inscrita em um suporte espacial-temporal [...] (LE COADIC, 2004, p. 4).

Para Barreto (1996, p. 405), “a informação sintoniza o mundo, pois referencia o homem ao seu semelhante e ao seu espaço vivencial”. E complementa o entendimento afirmando que informação “são estruturas significantes com a competência de gerar conhecimento no indivíduo em seu grupo, ou na sociedade” (BARRETO, 1994, p. 4).

Já segundo Vieira (1993, p. 99), o conhecimento passa a ter a dimensão de informação com valor agregado, produzido com pretensão de constituir-se “validade universal, assimilada pelo indivíduo e pela organização” e integrada ao conjunto de saberes.

Pertinente a essa relação entre conhecimento e informação, urge pensar na possibilidade da aprendizagem que ocorre no sujeito, garantindo-lhe uma estrutura de apoio que mantenha ativo o processo de construção do conhecimento.

A informação, o conhecimento, o saber e a aprendizagem constituem elementos indissociáveis do processo educativo. O ambiente de aprendizagem adequado e, naturalmente, a ação mediadora do educador é que poderão favorecer a transmissão da informação e o processo de construção do conhecimento.

Para Demo (1998, p. 7), “conhecimento é o processo dinâmico de questionamento permanente, não gerando respostas definitivas, mas perguntas inteligentes”; é coerente com a ideia de uma ecologia cognitiva, na qual o conhecimento não é algo que se adquire automaticamente, mas que constitui um processo permanente de construção e reconstrução. Nesse viés, “[...] conhecimento é toda alteração provocada no estado cognitivo do indivíduo, isto é, no seu estoque mental de saber acumulado, proveniente de uma interação positiva com uma estrutura de informação” BARRETO, 1998, p. 14).

De acordo com Nonaka e Takeuchi (1997, p. 63), o conhecimento pode ser concebido em duas dimensões distintas, a saber: “o conhecimento tácito e o explícito”, que são dimensões complementares. O conhecimento tácito significa o conhecimento desenvolvido pelo indivíduo ao longo da vida, envolvendo experiências pessoais, crenças, valores; e o explícito, o conhecimento que pode ser articulado.

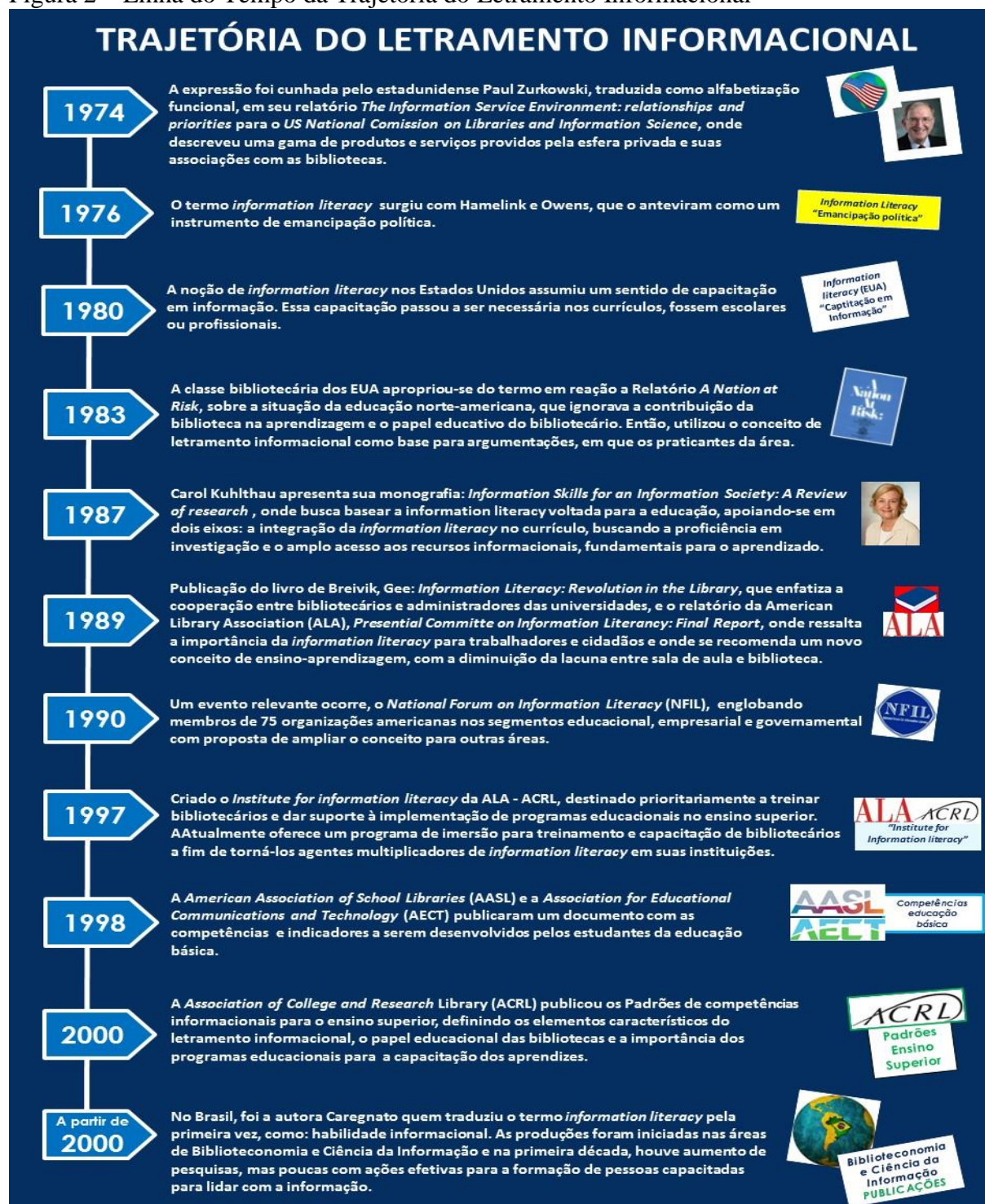
Assim, amplia-se cada vez mais a compreensão de que a escola é o espaço em que o estudante busca o saber, recebe ensinamentos e adquire informações, tornando-se o local ideal para a elaboração de seus próprios conceitos. A partir do conhecimento e do entendimento sobre

a conceituação e as noções de letramento informacional, apresentaremos, em seguida, a sua trajetória no contexto internacional e nacional.

2.4.2 Trajetória

Traçaremos a trajetória do letramento informacional na Figura a seguir:

Figura 2 – Linha do Tempo da Trajetória do Letramento Informacional



Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base em Dudziak (2003, p. 24), Campello (2009, p. 12), Gasque (2012, p. 26) e Rosa (2016, p. 1414).

Essa trajetória, traçada em modo de linha do tempo, tendo em vista que a linha do tempo é uma descrição cronológica dos fatos importantes que marcaram um fato, processo ou evento, nesse caso, em ordem crescente, apresenta o letramento informacional, que traz os momentos, as descrições, os autores e as imagens que marcaram o *information literacy* até a sua chegada no Brasil.

Trazendo mais alguns detalhes sobre essa trajetória do letramento informacional, reportar-nos-emos a alguns autores, como Gasque (2012, p. 26), quando se refere ao relatório *The Information Service Environment* (1974), documento que propôs a adoção, em âmbito estadunidense, do letramento informacional como ferramenta de acesso à informação.

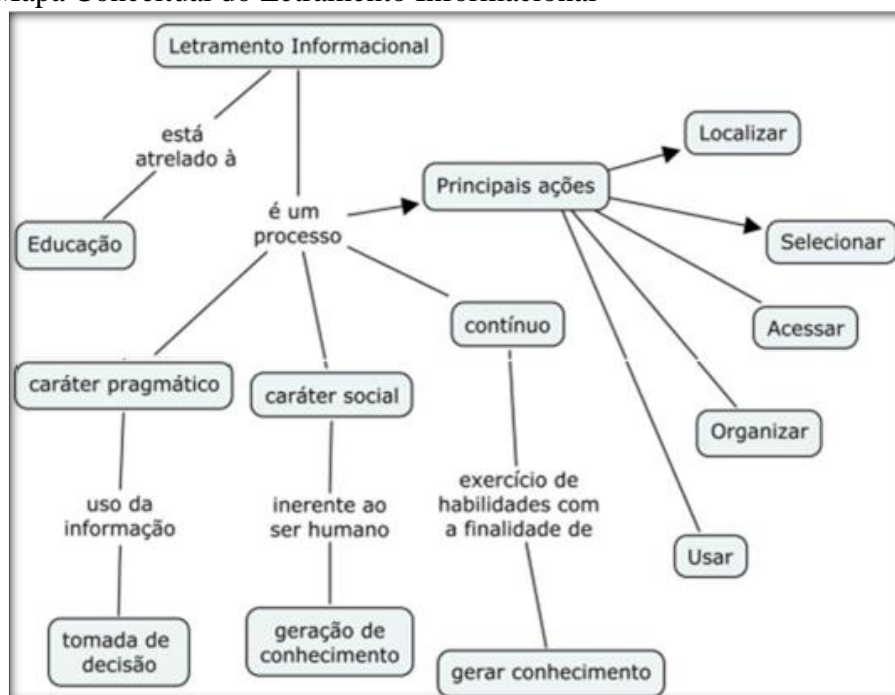
Conforme Dudziak (2003, p. 24):

Nesse momento [1976], a inserção do conceito no contexto da cidadania elevou a IL [*information literacy*] a um novo patamar, pois esta ia além da simples aquisição de habilidades e conhecimentos ligados à informação. Incluía-se agora a noção dos valores ligados à informação para a cidadania.

Já em 1990, Gasque (2012, p. 27) relembra o evento *National Forum on Information Literacy*, no qual se discutiu a necessidade de conscientizar a sociedade sobre a importância do letramento informacional e de planejar atividades de orientação para a aquisição de competências informacionais.

Com o intuito de sintetizar a noção do letramento informacional, apresentamos o Mapa seguinte:

Figura 3 – Mapa Conceitual do Letramento Informacional



Fonte: Siqueira e Siqueira (2012, p. 17).

O letramento informacional tem origem na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação. A Figura 3 nos mostra que o letramento informacional, que está atrelado à área da educação, é um processo de caráter pragmático, social e contínuo, e suas principais ações são: localizar, selecionar, acessar, organizar e usar a informação. Podemos notar claramente a explícita relação entre o termo e a área educacional. Siqueira e Siqueira (2012, p. 16) destacam ainda que “letramento não se restringe à esfera da informação, sendo mais concernente à esfera do conhecimento, haja vista que o seu principal objetivo é facilitar a geração do conhecimento”.

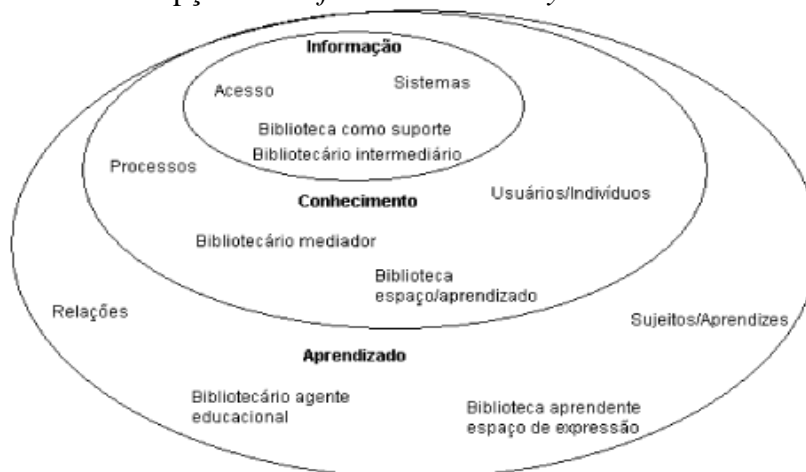
Discutir sobre letramento informacional, implica conhecer não apenas a sua trajetória, mas também a sua conceituação, apresentada no tópico seguinte.

2.4.3 Termos Relacionados

Campello (2003) destaca que o termo letramento informacional foi mencionado pela primeira vez no Brasil por Caregnato (2000), que o traduziu como alfabetização informacional, porém a autora preferiu, depois, referir-se a ele como habilidades informacionais.

A autora Dudziak (2002) enfocou a *information literacy* no contexto digital, utilizando o termo original, conforme a Figura seguinte:

Figura 4 – Diferentes Concepções do *Information Literacy*



Fonte: Dudziak (2002, p. 8).

Na imagem, a autora relaciona a informação, o conhecimento e o aprendizado, destacando que “os componentes da *Information Literacy* são o processo investigativo, o pensamento crítico, o aprender a aprender e o aprendizado ao longo da vida” (DUDZIAK, 2002, p. 8), a habilidade e a capacidade de aprender de forma autônoma.

O que podemos verificar em seguida diz respeito à produção bibliográfica brasileira sobre *information literacy*, letramento informacional, incluindo outras terminologias, que existem há aproximadamente dezessete anos, porém, esta pesquisa, feita na base Capes e em outros portais de pesquisa, trouxe um breve levantamento dos pesquisadores que publicaram entre o ano de 2000 e 2010, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Produção Bibliográfica Brasileira sobre Letramento Informacional

TERMOS	ANO	AUTOR(ES)
HABILIDADES INFORMACIONAIS	2000	CAREGNATO
ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL	2000	CAREGNATO
LETRAMENTO INFORMACIONAL	2000	NEVES
	2003	DUDZIAK
	2003	CAMPELLO
	2007	GASQUE
	2007	TESCAROLO
	2008	NEVES
	2009	CAMPELLO
	2009	DUDZIAK
	2010	GASQUE / TESCAROLO
INFORMATION LITERACY	2002	HATSCHBACH
	2003/2008	DUDZIAK
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	2002	CAMPELLO
	2003	CAMPELLO / DUDZIAK
	2004	MIRANDA
	2004/2005	BELUZZO
	2005	FIALHO / MOURA / SILVA et al.
	2006	LECARDELLI / PRADO
	2007	ARAÚJO / MELO
	2008	VITORINO
	2008	DUDZIAK
	2008	LINS, LEITE
	2009	CAMPELLO
	2009	VITORINO / PIANTOLA
	2009	LISTON, SANTOS
FLUÊNCIA INFORMACIONAL	2003	DUDZIAK
COMPETÊNCIA EM INFORMAÇÃO	2003	CAMPELLO / DUDZIAK
	2009	CAMPELLO / DUDZIAK
	2010	BELUZZO

Fonte: Campello (2009), adaptado pela autora (2016).

No artigo *Competência em Informação: conceitos, características e desafios*. Gasque (2013, p. 5) chama a atenção para o fato de que há “diferenças entre os conceitos”, mas que eles “estão inter-relacionados”. Conforme a autora, apresentamos os termos mais citados em publicações brasileiras. São eles:

Quadro 2 – Termos e Definições Relacionados à *Information Literacy*

TERMOS	DEFINIÇÕES
LETRAMENTO INFORMACIONAL	Processo de aprendizagem voltado ao desenvolvimento de competências para buscar e usar a informação na resolução de problemas ou tomada de decisões. O letramento informacional é um processo investigativo, que propicia o aprendizado ativo, independente e contextualizado; o pensamento reflexivo e o aprender a aprender ao longo da vida. Pessoas letradas têm capacidade de tomar melhores decisões por saberem selecionar e avaliar as informações e transformá-las em conhecimento aplicável.
ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL	Refere-se à primeira etapa do letramento informacional, isto é, abrange os contatos iniciais com as ferramentas, produtos e serviços informacionais. Nessa etapa, o indivíduo desenvolve noções, por exemplo, sobre a organização de dicionários e enciclopédias, de como as obras são produzidas, da organização da biblioteca e dos significados do número de chamada, classificação, índice, sumário, autoria, bem como o domínio das funções básicas do computador – uso do teclado, habilidade motora para usar o mouse, dentre outros. O ideal é que alfabetização informacional se inicie na educação infantil.
HABILIDADE INFORMACIONAL	Realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência. Para o aprendiz ser competente em identificar as próprias necessidades de informação, por exemplo, é necessário desenvolver habilidades de formular questões sobre o que deseja pesquisar, explorar fontes gerais de informação para ampliar o conhecimento sobre o assunto, delimitar o foco, identificar palavras-chave que descrevem a necessidade de informação, dentre outras.
COMPETÊNCIA INFORMACIONAL	Refere-se à capacidade do aprendiz de mobilizar o próprio conhecimento, que o ajuda a agir em determinada situação. Ao longo do processo de letramento informacional, os aprendizes desenvolvem competências para identificar a necessidade de informação, avaliá-la, buscá-la e usá-la eficaz e eficientemente, considerando os aspectos éticos, legais e econômicos.

Fonte: Elaborado pela autora (2016) com base em Gasque (2013, p. 5).

Vale complementar o entendimento com base em Gasque (2010), para quem essas definições não devem ser empregadas como sinônimos, pois representam ações, eventos e ideias distintas. O autor evidencia que, no Brasil, a expressão *information literacy* tem sido traduzida com mais frequência como ‘competência informacional’ por grande parte dos pesquisadores. Além desse termo, podemos dizer que, mais recentemente, também se costuma chamá-la de ‘competência em informação’. São um conjunto interligado de habilidades e comunicação informacionais e midiáticas: letramento e competência.

Nesta pesquisa, o termo utilizado será letramento informacional, por sua proximidade com ambientes educativos, por estar relacionado ao letramento, às práticas sociais de leitura e escrita, mais do que o termo competência, utilizado mais genericamente em qualquer ambiente de aprendizagem.

Competência tem sua origem na área de administração, conforme asseverado por Gasque (2010) em seu artigo intitulado *Arcabouço conceitual do letramento informacional*:

O conceito de competência surgiu do campo empresarial e financeiro com o objetivo de buscar, por meio de programas de ‘capacitação dos recursos humanos’, ‘reengenharia’ ou ‘qualidade total’, alternativas para melhorar a produtividade e a

competitividade em decorrência especialmente do processo de substituição tecnológica que produz novas formas de organização do trabalho. No âmbito educativo, a ideia de transposição dos conteúdos do ‘mundo do trabalho’ para o currículo educacional situa-se no cerne do conceito de competência com a intenção de superar a lacuna existente entre os conhecimentos propiciados pela escola e aqueles requeridos pelo mercado. Assim, a noção subjacente ao conceito de competência é a aplicação do conhecimento (GASQUE, 2010, p. 86).

Gasque (2010) distingue letramento informacional do termo competência. Esta última refere-se às habilidades, ferramentas e saberes prévios ativados ao longo de todo processo de letramento informacional. Igualmente, propõe que “[...] competência seja utilizada como expressão do ‘saber fazer’, derivada das relações entre o conhecimento que o sujeito detém, a experiência adquirida pela prática e a reflexão sobre a ação” (GASQUE; COSTA, 2003, p. 10).

Campello (2003) ressalta as terminologias competência e letramento em seu texto intitulado *O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional*, em que traz ainda um histórico da tradução do termo na literatura biblioteconômica brasileira, propondo que ‘letramento informacional’ seja utilizado no âmbito da biblioteca escolar por seu significado na área educacional.

A *American Library Association* (ALA) afirma 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 (ALA, 1989, p. 1).

Porém, competência informacional ou competência em informação aparecem com mais frequência. Com relação ao termo competência, Fleury e Fleury (2001, p. 21) esclarecem que “[...] implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Os atributos principais da competência são iniciativas como responsabilidade, inteligência prática, conhecimentos adquiridos, transformações, diversidade, mobilização dos atores e compartilhamento.

A competência informacional mobilizada em situações de trabalho pode ser vista como um dos requisitos do perfil profissional necessário para trabalhar com a informação, não importando o tipo de profissional ou de atividade [...] seria desejável que as competências informacionais fizessem parte do rol de competências dos mais variados profissionais, atividades e organizações (MIRANDA, 2004, p. 118).

Belluzzo (2008) reforça a explicação informando que o termo competência em informação pode ser compreendido sob várias concepções e sob duas dimensões:

[...] a primeira, um domínio de saberes e habilidades de diversas naturezas que permitem a intervenção prática na realidade e, a segunda, uma visão crítica do alcance

das ações e o compromisso com as necessidades mais concretas que emergem e caracterizam o atual contexto social (BELLUZZO, 2008, p. 13).

Apesar de o termo competência informacional ou competência em informação estar presente em múltiplos contextos, como o político, o tecnológico, o educacional, o organizacional, entre outros, essa competência está muito relacionada às competências ditas organizacionais, no sentido de potencializar vantagens competitivas e, desse modo, inclina-se para a área de administração.

O conceito do letramento informacional é abrangente e extrapola os muros da escola, já que uma de suas premissas é também preparar as crianças e os jovens para tomarem decisões importantes quanto à vida profissional, às relações interpessoais e escolhas de estilos de vida, bem como para ensiná-los a serem cidadãos éticos e responsáveis em relação ao uso da informação e do conhecimento.

2.4.4 Modelos de Programas

Gasque (2013) enfatiza que se pode compreender o letramento como um processo de aprendizagem a ser realizado, preferencialmente, de forma sistematizada. Os modelos de programas são chamados de busca de informações, habilidades de informação, alfabetização de informações, processo de informação ou modelos de processos de pesquisa. Os autores Erdelez, Basic e Levitov (2011, p. 2) consideraram cinco modelos em seus estudos, os quais afirmam serem os mais populares nos Estados Unidos:

Quadro 3 – Modelos de Programas do Letramento Informacional

AUTOR(ES)		MODELOS DE PROGRAMAS
1	EISENBERG; BERKOWITZ	<i>The Big6</i>
2	JAMIE MCKENZIE	<i>Research Cycle</i>
3	KUHLTHAU	<i>Information Search Process (ISP)</i>
4	PAPPAS; TEPE	<i>Pathways to Knowledge</i>
5	STRIPLING; PITTS	<i>Research Process Model</i>

Fonte: Erdelez, Basic e Levitov (2011, p. 4).

Desses modelos, os mais populares para a utilização no âmbito da biblioteca escolar no ensino básico, segundo Erdelez, Basic e Levitov (2011), são o *The Big6*, de autoria de Michael Eisenberg e Robert Berkowitz, e o *Information Search Process*, da autoria de Carol Colier Kuhlthau.

Nos projetos e experiências em vigor no Brasil, esses são os modelos utilizados, na sua íntegra ou com algumas adaptações, pois ainda não existe um modelo de programa genuinamente brasileiro para o letramento informacional. Não obstante isso, Campello (2009, p. 27) chama a atenção sobre os modelos e diretrizes de letramento informacional adotados no Brasil:

Durante muito tempo, não havia no Brasil diretrizes que auxiliassem na implementação de programas de letramento informacional nas escolas. As poucas que surgiram restam muito limitadas ou pouco divulgadas, por isso não causaram impacto na prática das bibliotecas escolares. Uma metodologia ampla surgiu em 2002, com a publicação do livro de Carol Kuhlthau *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*, onde foi apresentado um programa de letramento informacional que abrange desde a educação infantil até as últimas séries do ensino fundamental (grifos nossos).

Por esse motivo, destacaremos desta pesquisa de autoria de Carol Kuhlthau, tomando como base a sua obra *Como usar a biblioteca na escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*, o programa desenvolvido a partir do livro, denominado *Information Search Process* (ISP), programa estruturado e adequado para a realidade brasileira.

O ISP apresenta e descreve atividades “compondo um programa sequencial para a aprendizagem do uso da biblioteca e das fontes de informação, a ser utilizado no ritmo do desenvolvimento do estudante” (CAMPELLO, 2009, p. 27). É estruturado por estágios de busca por informação, levando em consideração os sentimentos comuns ao estudante, bem como os seus pensamentos, que a autora define de ambíguos a específicos.

Este modelo é composto por seis estágios, a saber:

Figura 5 – ISP: Estágios do Letramento Informacional

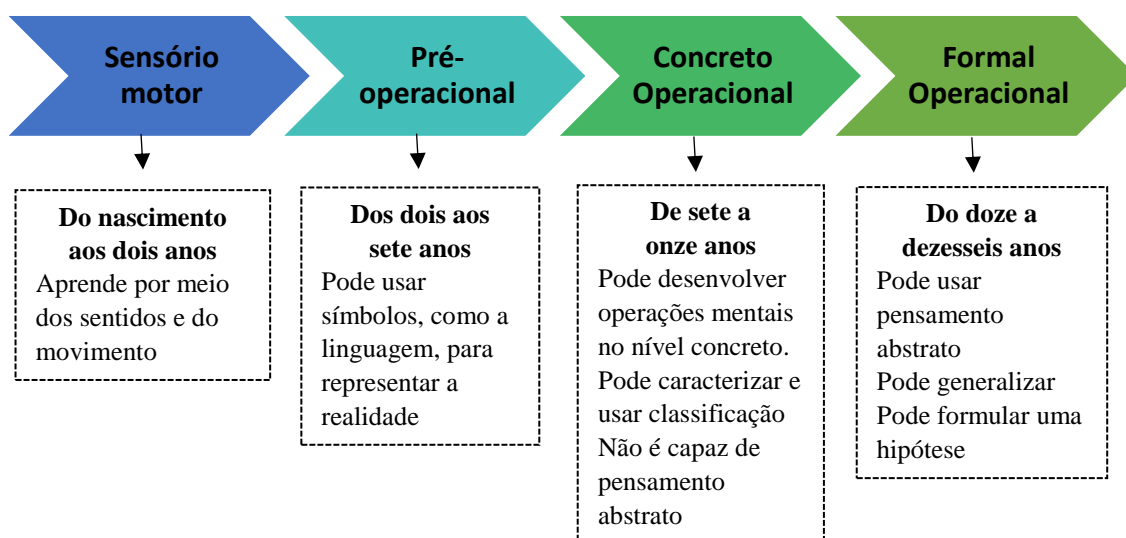
1. Início	Identificação da necessidade de informação - Sentimento de incerteza.
2. Seleção	Identificação do tópico a ser explorado - Sensação de otimismo.
3. Exploração	Investigação do tópico explorado, incompatibilidade das informações – Sentimento de confusão.
4. Formulação	Identificação do foco de interesse – Sentimento de clareza.
5. Coleta	Coleta das informações relevantes à pesquisa – Sentimento de confiança.
6. Apresentação	Fim do processo e exposição dos resultados – Sentimento de satisfação de desapontamento

Fonte: Adaptado por Kuhlthau (2004).

Segundo Kuhlthau (2002, p. 13), o programa “foi planejado considerando-se a capacidade das crianças e jovens para usar os recursos informacionais em cada estágio de desenvolvimento, combinando essa capacidade com atividades apropriadas”.

Fundamenta-se nos estudos do Piaget sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo, qual sejam:

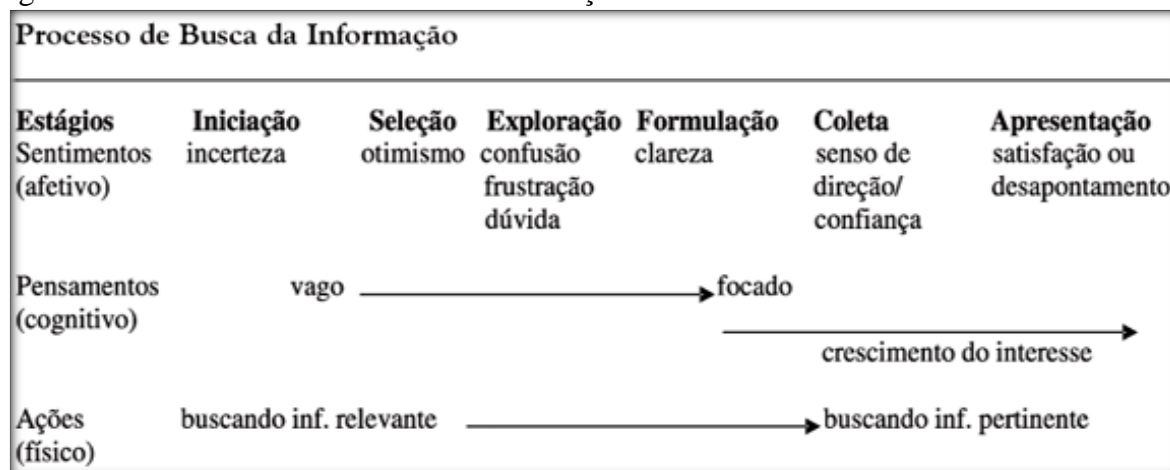
Figura 6 – Estágios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget



Fonte: Kuhlthau (2013, p. 14).

Com base na filosofia de Piaget, Kuhlthau (2004, p. 82) afirma que cada estágio apresentado no ISP se caracteriza pelas reações e comportamentos emocionais do estudante na busca e no uso da informação, em três campos de experiência: o emocional (sentimentos), o cognitivo (pensamentos) e o físico (ação), representados na imagem a seguir:

Figura 7 – ISP: Processo de Busca da Informação



Fonte: Kuhlthau (2004, p. 82).

Cabe destacar que esse programa se desenvolve ou por meio de projetos da escola, ou por meio de projetos de trabalho, os quais, conforme a definição de Gasque (2013, p. 86), “são processos investigativos voltados para a resolução de problemas”, instrumentos para o desenvolvimento das habilidades de uso da informação e do pensamento reflexivo.

As “habilidades em informação” ou “habilidades informacionais” (*information literacy*) são as “habilidades para acessar e usar a informação, a pedra angular no aprendizado ao longo da vida” (BOYERLY/BRODIE, 1999 citado por LAU, 2007, p. 7), representadas na Figura 8, a seguir. De acordo com o documento que trata das *Diretrizes sobre desenvolvimento de habilidades em informação* para a aprendizagem permanente, produzido sob responsabilidade da IFLA/UNESCO em 2007, da autoria de Jesús Lau, destaca-se que a Associação Americana de Bibliotecas Escolares (ASSL), precursora neste campo, e a Associação para a Comunicação Educativa e Tecnológica indicam que juntamente com essas habilidades de uso da informação está o pensamento reflexivo, que pode se manifestar em decisões mais eficazes, no tocante à competência em buscar informações.

Campello (2012, p. 27) compreende que “as habilidades informacionais têm sido sistematizadas para compor estruturas que poderão auxiliar na implementação de programas de letramento informacional nas escolas”.

Figura 8 – Conceito de Habilidades em Informação



Fonte: Lau (2007, p. 9).

Com efeito, Pozo (2004 *apud* COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 14) afirma:

É inevitável que a escola e seus agentes repensem as formas de ensinar, pois, numa sociedade em que os alunos não dominam as competências para conceber, analisar e refletir as “representações simbólicas socialmente construídas (numéricas, artísticas, científicas, gráficas, etc.)”, pode ser considerada socialmente, “economicamente e culturalmente empobrecida”, já que “converter os sistemas culturais em instrumento de conhecimento – fazer uso epistêmico deles – requer apropriação de novas formas

de aprender e se relacionar com o conhecimento”, permitindo o aprimoramento do pensamento crítico e reflexivo, tentando despir-nos da ignorância e da alienação e descortinando as possibilidades de emancipação nos vários segmentos sociais.

O pensamento reflexivo pode se manifestar em decisões mais eficazes, no tocante à competência em buscar informações, conforme apregoa Dewey (1959) citado por Gasque (2012, p.17),

[...] de pontos de vista diferenciados, organizá-las e apreendê-las, considerando a experiência pessoal, para se chegar ao letramento informacional. A esse processo sistematizado e metódico de organizar a informação denominamos ‘pensamento reflexivo’. A melhor maneira de desenvolver o pensamento reflexivo, de acordo com John Dewey, filósofo estadunidense do século XX, é mediante projetos.

Para Dewey, o pensamento reflexivo é uma cadeira, pois, como o autor observa, “[...] em qualquer momento reflexivo, há unidades definidas, ligadas entres si de tal arte que o resultado é um momento continuado para um fim comum” (DEWEY, 1959, p. 14 *apud* RODRIGUES, 2004, p. 2). Complementa Gasque (2010, p. 141), quando expõe que “o pensamento reflexivo é aquele que é suscitado por um problema ou situação obscura que requer esclarecimento”.

Na escola, “se o ato de pensar reflexivo é intelectual, podemos considerar que realmente temos a indicação de que o educador”, responsável por desenvolver práticas pedagógicas, associadas aos projetos de trabalho, deve desenvolver “a capacidade de refletir sobre a sua prática, e, por conseguinte, constituir-se em intelectual, pois nesse sentido o intelectual é aquele que pensa reflexivamente” (DEWEY, 1959 *apud* RODRIGUES, 2004, p. 2).

Então, desse modo, “os projetos de trabalhos, fundamentados nas publicações de Dewey, são uma concepção de ensino-aprendizagem centrada na resolução de problemas, na proatividade e na responsabilidade dos estudantes” (GASQUE, 2012, p. 53).

2.4.5 Projetos de Trabalho

Para Gasque (2012, p. 85), “o letramento informacional ocorre com a adoção de metodologias globalizantes, orientadas para a resolução de problemas e com o uso do pensamento reflexivo”.

O autor Dewey, em sua obra *Como pensamos...* (1979), citado por Gasque (2012, p. 85), “propõe que o pensamento reflexivo seja desenvolvido por meio de projetos de trabalho que possibilitem a aprendizagem significativa a partir da experiência do aprendiz”.

Projetos de trabalhos são definidos como “processos investigativos voltados para a resolução de problemas” (GASQUE, 2012, p. 86). A autora chama a atenção ao fato de que os

“projetos de trabalho não devem ser confundidos com pesquisas” escolares, pois a “pesquisa envolve questões factuais ou complexas” (GASQUE, 2012, p. 86).

Um outro fator importante nessa diferenciação destacado por Gasque (2012, p. 86) é que a pesquisa tem “uma perspectiva mais ampla”, relacionada à resolução de problemas, ou seja, “à problematização, busca, organização da informação, culminando na produção do conhecimento”, de uma maneira mais abrangente.

A seguir, apresenta-se um exemplo envolvendo projetos de trabalho, de autoria de Araújo e Costa na obra *Tecnicismo e construtivismo na escola: um estudo de caso*, que faz parte dos *Anais do Seminário em Letramento informacional: educação para a informação* (2015):

Esta pesquisa busca avaliar o desenvolvimento do Letramento Informacional em uma escola específica. A base teórica foram os autores Paulo Freire (2006), Pedro Demo (2007) e Kelley Gasque (2011). Trata-se de uma pesquisa documental onde observamos o uso da biblioteca escolar, do laboratório de informática e o ensino por meio de projetos de trabalho, para turmas de 5º ano do ensino fundamental. Constatase predominância da concepção tradicionalista tecnicista sob a construtivista com pensamento reflexivo na formação de leitores críticos. Conclui-se que são poucas as ações pedagógicas que vão de acordo com os conceitos de Letramento Informacional (ARAÚJO, COSTA, 2015, p. 49).

Os autores concluem que são poucas as práticas pedagógicas escolares que seguem em direção ao letramento informacional, por isso reforçamos a importância de se fazer pesquisa, apresentar propostas, discutir sobre a temática no contexto escolar, para que no futuro seja possível dar início a esse processo, contribuindo assim para a melhoria do aprendizado dos estudantes.

Em âmbito internacional, traz-se um exemplo envolvendo projetos em um novo modelo de currículo escolar, posto em prática na Finlândia e relatado em 2017 por Marjo Kyllonen, secretária da cidade de Helsinque, a capital finlandesa, em uma palestra, da qual destacam-se alguns trechos:

Desde o início de agosto, um novo currículo centrado no aluno e na multidisciplinaridade. A mudança de metodologia, para aprendizagem baseada em fenômenos (ou projetos), é também cultural e mexeu com a rotina de gestores, diretores e estudantes. Em nome de um aprendizado mais significativo, as linhas que delimitavam zonas de conforto ficaram borradas e todos tiveram que rever suas práticas, dentro e fora de sala de aula. Para acelerar o processo de transição para o novo modelo, as escolas passaram a selecionar grupos de professores para a elaborar práticas baseadas voltadas a projetos. ‘Tem que ser bem prático, de professor para professor, de diretor para diretor’. ‘Temos grupos de professores especialistas que têm um tempo reservado para apoiar seus colegas e dizer o que pode funcionar de acordo com a experiência que já tiveram’. Os professores e diretores têm a chance de pensar “e se...” sem a preocupação de errar (OLIVEIRA, 2017, p. 1).

As discussões com os profissionais da educação devem acontecer, para que todo mundo entenda a ideia por trás do documento currículo. No Brasil, temos a cultura do papel e da burocracia, existe também o medo de errar por parte dos professores, mas não se tomam muitas

atitudes. O que está em voga no Brasil são estatísticas e conteúdos, e não a valorização do educador.

Gasque (2016), com auxílio de uma representação, relaciona o letramento informacional e os projetos, conforme apresentamos na Figura 9, a seguir:

Figura 9 – Letramento Informacional e Projetos na Escola



Fonte: Gasque (2016).

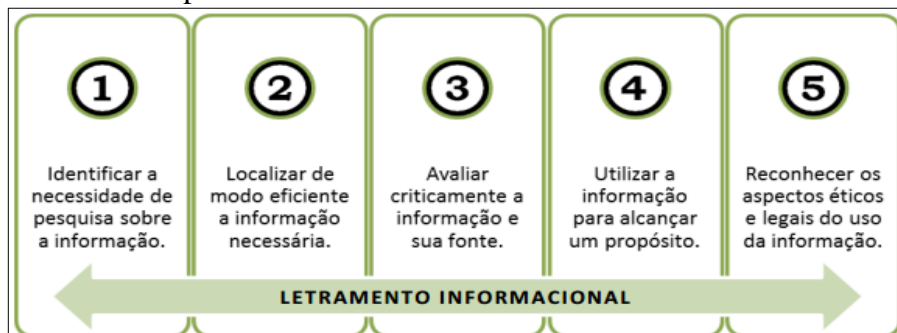
O letramento informacional está relacionado com os processos de aprendizagem, com o currículo e os componentes curriculares. Por sua vez, paralelo a esse movimento, estão os conteúdos do letramento informacional, que incluem conceitos, procedimentos, atitudes, habilidades, bem como a organização, que, se for disciplinar ou transversal, poderá causar desconexão, fragmentação e desmotivação. Porém os projetos educativos, que envolvem muitos aspectos, como a flexibilidade, a troca de experiências, a socialização e a resolução de problemas, despertam a curiosidade e são proativos. Nesse sentido, o trabalho envolvendo projetos na escola seria a melhor maneira de motivar educadores e educandos no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange aos projetos de trabalho, Gasque (2012, p. 86) apresenta as cinco etapas que subjazem a esse processo. Assim, o autor afirma que o aprendiz deve:

- 1) Identificar o tipo de informação necessária à resolução da questão e planejar estratégias de buscas nas fontes que podem ser utilizadas;
- 2) Avaliar e selecionar os recursos de informação mais relevantes;
- 3) Localizar e encontrar a informação em cada uma das fontes de informação;
- 4) Registrar e comunicar o conhecimento ou resultado de pesquisa;
- 5) Avaliar o processo de busca e de uso da informação.

Muito semelhante às etapas propostas por Gasque (2012), os autores Teixeira, Greco (2015) apresentam também um conjunto de padrões que determinam os níveis de letramento informacional de um estudante, conforme pode ser observado na Figura 10:

Figura 10 – Padrões base para o letramento informacional



Fonte: Teixeira e Greco (2015, p. 7).

Então, ao percorrer essas etapas, além de conseguir realizar uma pesquisa, o estudante poderá refletir durante o seu desenvolvimento sobre as informações obtidas. Esse processo é entendido por Gasque (2012) como um exercício importante na formação dos estudantes capazes de aprender a aprender, ou seja, com aptidão para buscar e usar a informação de forma eficaz e eficiente.

As habilidades envolvidas na educação ao longo de toda a vida, com base nos quatro pilares propostos por Delors (1999, p. 101), apresentados detalhadamente, são:

- **Aprender a conhecer**, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- **Aprender a fazer**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.
- **Mas também aprender a fazer**, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- **Aprender a viver juntos**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- **Aprender a ser**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal (grifos nossos).

Dessa forma, de acordo com Delors (1999), não se pode negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada estudante, como a memória, o raciocínio, o sentido estético, as capacidades físicas e a aptidão para comunicar-se.

Delors (2012, p. 82) assevera que, “numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo”. Esta perspectiva deve, no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a elaboração de programas como a definição de novas políticas e práticas educativas.

Vista assim, “é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno” (DELORS, 1999, p. 18).

Ao se propor ajudar os estudantes a desenvolverem as competências de pesquisa, como disse Delors (1999), o aprender a aprender está sintonizado com o que afirmou Gasque (2010, p. 45) ao se referir ao letramento informacional, declarando que corresponde ao processo de desenvolvimento de “competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas”.

Todo o processo do letramento informacional envolve pesquisa e habilidades no uso da biblioteca, juntamente com o letramento crítico, o midiático e o visual, com a ética no uso da informação, o respeito ao direito autoral, à segurança e à privacidade, com o exercício do pensamento crítico, bem como com estrutura, equipamentos e bibliotecário para mediar todo o processo.

2.4.6 Conteúdos para o Ensino Fundamental

Para Gasque (2012, p. 89), “os conteúdos necessários à busca e ao uso da informação devem ser sistematizados no currículo educacional, ao longo dos projetos de trabalho, vinculados às áreas de conhecimento”.

Os conteúdos de letramento Informacional para a Educação Básica brasileira são propostos e organizados por Gasque (2012), iniciando com a educação infantil, passando em seguida para a educação fundamental e, por último, o ensino médio, destacando, conforme observado nos quadros seguintes, organizados por ano de ensino e idade correspondente, os conteúdos e habilidades.

A seguir, apresentamos a Proposta de Conteúdos do Letramento Informacional na Educação Básica, especialmente no ensino fundamental:

Figura 11 – Proposta de Conteúdos do Letramento Informacional no Ensino Fundamental

EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (6 a 10 ANOS)

Primeiro ano (6 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Noção de ordem alfabética	<ul style="list-style-type: none"> Percebe que alguns instrumentos ou locais se organizam por ordem alfabética – bibliotecas, lista telefônicas, dicionários. Soleta o alfabeto na ordem correta. Coloca grupos de palavras na ordem alfabética pela primeira letra.
Leitura sem imagens	<ul style="list-style-type: none"> Concentra-se na história. Destaca os aspectos relevantes da história. Elabora paráfrase oral da história contada.
Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> Explica o que é e para que serve a coleta de dados. Coleta informações solicitadas pelo professor em revistas, livros, com pessoas.
Ficção e não ficção	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia os livros de ficção e não ficção.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Compreende as normas de empréstimos da biblioteca. Escolhe, com a ajuda do bibliotecário ou do professor, o livro para levar para casa. Desenvolve responsabilidade com materiais emprestados da biblioteca. Sabe portar-se adequadamente na biblioteca.

Terceiro ano (8 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Uso do dicionário	<ul style="list-style-type: none"> Entende, de maneira geral, as funções do dicionário. Ordena palavras alfabeticamente. Aponta a forma da palavra que aparecerá no dicionário a partir do plural ou do passado da palavra. Compreende antônimos, sinônimos e palavras derivadas (livros, livreiro, livraria). Manuseia o dicionário sem auxílio do professor. Confecciona dicionário a partir de palavras coletadas em jornais ou revistas. Exemplos de dicionários: de palavras esdrúxulas, de bichos, de brinquedos, de objetos escolares etc.
Internet	<ul style="list-style-type: none"> Entende, de maneira geral, o que é a internet. Pesquisa na internet por meio de um buscador predeterminado (escolhido pelo professor). Utiliza o portal da escola para acessar informações sobre o colégio.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Conhece as normas da biblioteca. Identifica os livros de ficção e os livros de referência. Localiza os livros infantis na estante. Utiliza o sistema da biblioteca para buscar autor e título. Devolve o material emprestado na data certa.
Elementos do livro	<ul style="list-style-type: none"> Identifica a capa e a orelha do livro. Identifica a lombada do livro. Identifica a folha de rosto do livro. Identifica o título, autor e ilustrador. Define o que são editoras. Identifica editora, local de publicação, data de publicação em livros e revistas. Verifica a existência de livros com o título igual e conteúdos diferentes. Conhece as principais editoras de literatura do país. Identifica o resumo no livro. Explica o que é coleção. Identifica o título da coleção nos livros.
Jornal	<ul style="list-style-type: none"> Descreve um jornal e os tipos de notícias encontradas. Descreve os aspectos físicos – tamanho, formato, qualidade do papel, número de páginas, emprego de cores ou não, funções, tipo de notícias encontradas em um jornal, localização de informações, localização de lugares, localização de lugares de venda, de consulta e de leitura. Faz a paráfrase oral de uma notícia de jornal.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> Conhece o cronograma de aulas. Planeja com o professor as atividades diárias (Ex: ler as anotações de ciências, resolver os problemas de matemática etc.). Utiliza a agenda escolar para orientar as tarefas.

Segundo ano (7 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Noções do uso do dicionário	<ul style="list-style-type: none"> Ordena palavras alfabeticamente pela primeira letra. Identifica palavras localizadas entre duas palavras. Descreve o arranjo (organização) dos dicionários. Descreve, de maneira geral, as funções do dicionário. Identifica o autor do dicionário em uso. Conhece a função da palavra localizada no canto superior das páginas dos dicionários (palavras guias). Entende o significado de sinônimos.
Conceito de autor	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece vários tipos de autorias – autoria própria, autoria compartilhada, autoria institucional. Entende que cada autor tem um estilo próprio de escrever. Relaciona as obras a autores lidos anteriormente.
Internet (e-mail)	<ul style="list-style-type: none"> Entende de maneira geral o que é a internet. Descreve os elementos essenciais para acessar a internet – computador, provedor, modem. Conhece os serviços de e-mail. Usa os recursos básicos de e-mail para se comunicar. Entende que não deve se comunicar com pessoas desconhecidas sem o consentimento dos responsáveis ou professores.
Ficção e não ficção	<ul style="list-style-type: none"> Descreve as diferenças entre os livros de ficção e não ficção.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Representa graficamente os espaços/seções da biblioteca. Localiza os dicionários na biblioteca. Sabe que os dicionários são conhecidos como material de referência. Identifica as fontes de informação armazenadas na biblioteca (livros, revistas, mapas, audiovisuais). Descreve a organização da biblioteca. Conhece as normas da biblioteca. Reconhece-se como leitor da biblioteca. Devolve o material emprestado na data certa.
Conceito de título	<ul style="list-style-type: none"> Identifica os títulos de livros e revistas. Estabelece relação entre o título e o conteúdo. Verifica a existência de livros com o título igual e conteúdos diferentes.
Pesquisa mural	<ul style="list-style-type: none"> Coleta dados de diversas fontes como livros, revistas, e entrevistas sobre o assunto pesquisado. Estabelece oralmente as relações entre as informações.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> Conhece o cronograma de aulas. Planeja junto ao professor as atividades diárias (Ex: ler as anotações de ciências, resolver os problemas de matemática etc.). Utiliza a agenda escolar para orientar as tarefas solicitadas pelo professor.

Quarto ano (9 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Uso do dicionário	<ul style="list-style-type: none"> Busca palavras com significados adequados a cada contexto. Conhece as funções do dicionário – significado das palavras, grafia, gênero gramatical. Identifica e caracteriza dicionários bilingües. Identifica a pronúncia das palavras estrangeiras no dicionário. Busca palavras em língua portuguesa e estrangeira.
Internet	<ul style="list-style-type: none"> Faz busca mediante endereços e buscadores. Distingue as diferentes categorias dos sites a partir da extensão do endereço. Julga os sites de acordo com critérios preestabelecidos pelo professor.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Conhece as normas da biblioteca. Identifica os usuários da biblioteca. Descreve, de maneira geral, o que é uma biblioteca escolar em relação aos demais tipos de bibliotecas. Define classificação. Reconhece as grandes classes de conhecimentos da CDU/CDD (sistema de classificação de bibliotecas). Localiza as estantes com as classificações utilizadas pela biblioteca. Distingue a coleção de referência da coleção geral. Localiza a coleção de referência na biblioteca. Buscar informações sobre a biblioteca no portal da escola. Utiliza o sistema da biblioteca para buscar autores e títulos.
Enciclopédias simples	<ul style="list-style-type: none"> Compreende as enciclopédias como fontes mais seguras de informação. Descreve a organização das enciclopédias. Identifica o volume na coleção. Identifica o assunto na enciclopédia. Identifica sumários e índices nas enciclopédias. Manuseia enciclopédias eletrônicas.

Continuação

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Jornal	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece os principais jornais da cidade. Descreve as divisões do jornal – cadernos, seções, colunas –, periodicidade, data, preço, redator. Identifica o autor e título dos artigos nos jornais.
Referência	<ul style="list-style-type: none"> Referencia livros, utilizando os elementos: autor, título, editora, local e ano.
Palavras-chave	<ul style="list-style-type: none"> Identifica as principais palavras dos textos lidos pelo professor. Reconstrói o texto a partir das palavras-chave sem ter acesso ao texto escrito.
Noções de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Explica, de maneira geral, o que é pesquisa escolar. Entende e identifica um problema de pesquisa. Aplica os procedimentos principais da pesquisa – problema, coleta de dados, texto escrito/resumo com conclusão, referência.
Biografias	<ul style="list-style-type: none"> Define biografia. Identifica os principais elementos da biografia. Identifica fontes de informações para coletar dados biográficos. Elabora biografia.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> Conhece o cronograma de aulas. Operacionaliza com o professor as atividades diárias (Ex: ler as anotações de ciências, resolver os problemas de matemática etc.). Utiliza a agenda escolar para orientar as tarefas de casa. Utiliza caderno de estudos para anotações dos assuntos estudados.

Quinto ano (10 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Uso do dicionário	<ul style="list-style-type: none"> Busca palavras com significados adequados a cada contexto. Distingue as diferenças entre os dicionários de língua portuguesa, bilíngues e especializados (Ex: de ecologia, de nomes, ciências etc.). Utiliza dicionário biográfico.
Internet	<ul style="list-style-type: none"> Utiliza os principais comandos do browser. Seleciona sites de interesse para os estudos. Adiciona sites selecionados no marcador. Anexa documentos para enviar por e-mail. Compreende que existem informações incorretas na internet.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Conhece as normas da biblioteca. Ordena o sistema de classificação usado na biblioteca do colégio. Reconhece a existência de outros sistemas de classificação por meio de visitas em outras bibliotecas. Utiliza o sistema da biblioteca para buscar assuntos. Seleciona termos específicos de busca utilizando a lista de indexação.
Enciclopédia	<ul style="list-style-type: none"> Manuseia com facilidade enciclopédias mais simples. Sabe que pode encontrar informações sobre os mecanismos de busca na própria enciclopédia. Busca informações em enciclopédias mais complexas (Barsa), utilizando lombada, índice e ordem alfabética. Especifica as entradas adequadas para busca na enciclopédia – nomes de pessoas, reis, nomes de rios etc. Manuseia enciclopédias eletrônicas.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> Conhece o cronograma de aulas. Planeja com o professor as atividades diárias (Ex: ler anotações de ciências, resolver problemas de matemática etc.). Utiliza a agenda escolar para orientar as tarefas. Utiliza caderno de estudos para anotações dos assuntos estudados.

ENSINO FUNDAMENTAL (11 a 14 anos)

Sexto ano (11 anos)

Continuação

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Jornal	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece o <i>layout</i>/diagramação. Identifica a autoria e título dos artigos. Define a terminologia própria do meio – agência de notícias, chamada, chapéu, classificados, créditos, fontes, logomarca, logotipo, magazine. Reconhece o <i>lead</i> em uma notícia. Analisa a primeira página do jornal – manchetes, sumário etc. Identifica informações utilitárias encontradas nos jornais: câmbio, clima, classificados, chamadas de licitação, horários de cinemas e teatros etc.
Referência	<ul style="list-style-type: none"> Referencia livros no todo com os elementos: autor, título, subtítulo, editora, local, ano e coleção.
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> Reconhece as principais características do resumo. Distingue resumo de paráfrase. Identifica as ideias principais do texto. Seleciona as palavras-chave e elabora resumos escritos a partir de textos lidos pelo professor, sem ter acesso ao texto escrito.
Noções de índice e sumário	<ul style="list-style-type: none"> Define índices e sumários. Sabe que os índices permitem acesso à informação em livros e materiais de referências. Sabe que os sumários devem vir no início da obra organizando os assuntos por ordem de apresentação com as respectivas páginas de consulta.
Autobiografia	<ul style="list-style-type: none"> Define o que é autobiografia. Identifica os principais elementos da autobiografia. Elabora a própria autobiografia.
Orientação para confecção de Cartazes	<ul style="list-style-type: none"> Seleciona tipo de materiais – papel, ilustrações etc. Planeja/ esboça um cartaz: define tema do cartaz, texto, ilustração, cor, objetivos. Elabora cartazes.

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> Entende que a pesquisa é uma forma de adquirir conhecimentos. Define as fases de uma pesquisa – tema, problema, coleta de dados, texto. Descreve os principais aspectos que devem constar na construção do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão. Pesquisa assuntos em várias fontes e elabora texto relacionando as informações encontradas.
Novas tecnologias I	<ul style="list-style-type: none"> Busca imagens na internet e transfere para editor de texto. Utiliza os recursos essenciais do editor de texto para digitar os trabalhos – abrir arquivo, salvar, salvar como, configurar página, cópia e colagem, formatação de texto, inserção de molduras e recursos de ajuda e utilização dos teclados.
Novas tecnologias II	<ul style="list-style-type: none"> Constrói gráficos com utilização de programas específicos.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> Conhece as normas da biblioteca. Ordena o sistema de classificação usado na biblioteca do colégio. Utiliza o sistema da biblioteca para buscar assuntos. Localiza materiais nas estantes usando número de chamada identificado no sistema. Seleciona termos específicos para busca de acordo com a lista de indexação.
Enciclopédia	<ul style="list-style-type: none"> Distingue as principais características das enciclopédias. Utiliza a enciclopédia a partir das orientações da própria enciclopédia. Referencia enciclopédias.
Atlas	<ul style="list-style-type: none"> Define atlas. Descreve a organização do atlas. Utiliza o atlas para localizar cidades, fenômenos etc. Referencia atlas.
Jornal	<ul style="list-style-type: none"> Descreve o circuito da informação – como a informação chega ao jornal e é disponibilizada ao público. Entende que nenhuma informação é totalmente isenta, objetiva. Descreve a organização dos principais jornais da cidade versão <i>online</i>. Compara e critica a versão do jornal <i>online</i> com a versão impressa.

Continuação

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Referência	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitua, de maneira geral, a ABNT. • Conhece a norma de referência da ABNT. • Referencia livros, periódicos, enciclopédias e artigos da internet.
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Descreve as diretrizes gerais para produzir resumos. • Extrai as ideias gerais da introdução, dos inícios de parágrafos e da conclusão do texto. • Distingue as informações essenciais (ideias-chave) das acessórias. • Redige resumos de acordo com as diretrizes.
Índices e sumários	<ul style="list-style-type: none"> • Define índices e sumários. • Elabora sumário para o trabalho de pesquisa.
Orientação para confecção de cartazes	<ul style="list-style-type: none"> • Seleciona tipo de materiais – papel, ilustrações etc. • Planeja/ esboça o cartaz: define tema, texto, ilustração, cor, objetivos. • Elabora cartazes.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o cronograma das aulas. • Planeja com o professor as atividades diárias (Ex: ler as anotações de ciências, resolver problemas de matemática etc.) e semanais. • Organiza e monitora o próprio cronograma de atividades. • Utiliza a agenda escolar para orientar os seus trabalhos. • Utiliza caderno de estudos para anotações dos assuntos estudados.
Periódico (revistas)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica as principais revistas do país. • Classifica as revistas de acordo com o conteúdo: especializadas (<i>Superinteressante</i>, <i>Galileu</i>, <i>Ciência Hoje</i>), atualidades (<i>Veja</i>, <i>Isto é</i>, <i>Época</i>), científicas. • Utiliza o sumário da revista para encontrar informações. • Compara a versão impressa com a versão online. • Referencia periódicos.

Sétimo ano (12 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Emprega os elementos principais que devem constar na construção do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão. • Pesquisa conteúdos em várias fontes e elabora texto relacionando as informações. • Utiliza roteiro de pesquisa com a síntese das normas – Referência, Apresentação de relatórios técnico-científicos e Sumário – procedimentos, normas da ABNT, para apresentação da pesquisa.
Meios de coleta de informações	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece as diferentes maneiras de coletar informações por meio de entrevistas, observação e questionários. • Descreve os principais aspectos (vantagens, desvantagens) dos instrumentos de coleta de dados. • Identifica os instrumentos de coleta de dados adequados à pesquisa. • Emprega a entrevista e observação para coletar dados. • Analisa os dados coletados.
Novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza recursos essenciais do editor de texto para digitar os trabalhos – ferramentas, construção de tabelas, desenho, inserção de autoformas, cliptext etc.
Biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece as normas da biblioteca. • Utiliza o sistema da biblioteca para buscar assuntos. • Localiza materiais nas estantes usando número de chamada identificado no sistema. • Seleciona termos específicos para busca de acordo com o vocabulário controlado da instituição. • Descreve as características e funções das bibliotecas: escolar, pública, especializada, universitária. • Utiliza a internet para buscar informações sobre essas bibliotecas.
Material de referência	<ul style="list-style-type: none"> • Determina a fonte de referência (dicionários, enciclopédias, atlas, almanaques etc.) mais adequada para cada tipo de informação.

Continuação

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Almanaque	<ul style="list-style-type: none"> • Define almanaques. • Descreve o arranjo (organização) do almanaque. • Busca informações no almanaque. • Analisa a versão online e impressa do almanaque. • Referencia almanaques
Referência	<ul style="list-style-type: none"> • Referencia livros, periódicos, enciclopédias, artigos da internet, artigos de periódicos.
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Emprega a técnica de resumo – leitura geral, identificação das ideias gerais, elaboração de articulações lógicas, construção do texto, revisão. • Compreende que deve deter-se particularmente nas ideias da introdução, dos inícios de parágrafos e da conclusão, que muitas vezes resumem as ideias principais. • Elabora resumo informativo.
Índice	<ul style="list-style-type: none"> • Constrói índice manual ou com a utilização do editor de texto.
Esquema	<ul style="list-style-type: none"> • Define esquema. • Descreve as características do esquema. • Sintetiza as informações no esquema.
Anotações	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza as técnicas de anotações em sala de aula.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o cronograma de aulas. • Operacionaliza com o professor as atividades diárias (Ex: ler as anotações de ciências, resolver problemas de matemática etc.) • Utiliza a agenda escolar para orientar os seus trabalhos. • Utiliza caderno de estudos para anotações dos assuntos estudados.

Oitavo ano (13 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Emprega os elementos principais que devem constar na construção do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão. • Pesquisa assuntos em mais de uma fonte e elabora texto relacionando os vários pontos de vistas sobre o assunto. • Utiliza roteiro de pesquisa com a síntese das normas – Referência, Apresentação de relatórios técnico-científicos e Sumário – procedimentos da ABNT para apresentação da pesquisa. • Compreende a ciência como resultado de pesquisas científicas.
Novas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza ferramentas tecnológicas para fazer apresentações. Por exemplo: <i>Power point</i>, <i>prezi</i> etc.
Material de referência	<ul style="list-style-type: none"> • Determina a fonte de referência (dicionários, enciclopédias, atlas, almanaques etc.) adequada para cada tipo de informação.
Fichamento	<ul style="list-style-type: none"> • Define fichamento. • Confecciona fichário de assuntos nas disciplinas.
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Emprega a técnica de resumo – leitura geral, identificação das ideias gerais, elaboração das articulações lógicas, construção do texto, revisão. • Compreende que deve deter-se particularmente nas ideias da introdução, dos inícios de parágrafos e da conclusão, que muitas vezes resumem as ideias principais. • Elabora resumo indicativo.
Noções de citação	<ul style="list-style-type: none"> • Compreende que a produção intelectual tem autoria sujeita à legislação. • Define citação. • Identifica os tipos de citação – direta, indireta, mista.
Leitura trabalhada como método	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece a existência de estratégias de leituras adequadas a cada objetivo. • Utiliza técnicas de leitura diversificadas – leitura de reconhecimento, leitura crítica, leitura interpretativa.
Esquema	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetiza as informações no esquema.
Planejamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o cronograma de aulas. • Planeja as atividades semanais e diárias de estudo. • Utiliza a agenda escolar para orientar os seus trabalhos. • Utiliza caderno de estudos para anotações dos assuntos estudados.

Nono ano (14 anos)

CONTEÚDOS	HABILIDADES
Pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Emprega os elementos principais que devem constar na construção do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão. • Descreve os tipos de conhecimentos – conhecimento empírico, conhecimento científico, conhecimento filosófico, conhecimento teológico. • Pesquisa assuntos em várias fontes e elabora texto relacionando as informações. • Utiliza roteiro de pesquisa com a síntese das normas – Referência bibliográfica, Apresentação de relatórios técnico-científicos e Sumário – procedimentos da ABNT para apresentação da pesquisa. • Elabora monografia sobre assunto de interesse.
Glossário	<ul style="list-style-type: none"> • Define glossário. • Elabora glossários.
Relatório	<ul style="list-style-type: none"> • Explica relatório. • Descreve os elementos principais de um relatório. • Elabora relatórios.
Resenha	<ul style="list-style-type: none"> • Define resenha. • Elabora resenhas.
Resumo	<ul style="list-style-type: none"> • Emprega a técnica de resumo – leitura geral, identificação das ideias gerais, detecção das articulações lógicas, construção do texto, revisão. • Compreende que deve deter-se particularmente nas ideias da introdução, dos inícios de parágrafos e da conclusão, que muitas vezes resumem as ideias principais. • Elabora resumo informativo.
Citação bibliográfica	<ul style="list-style-type: none"> • Define plágio. • Compreende que a citação das fontes dá autoridade ao texto. • Reconhece os tipos de citação – direta, indireta, mista. • Emprega a norma de citação da ABNT.
Técnica de seminário / apresentação oral de trabalhos	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica as características da boa apresentação. • Possui noção da postura adequada à apresentação. • Estabelece a estrutura expositiva do trabalho com previsão do tempo e recursos. • Apresenta oralmente a pesquisa aos colegas.
Esquema	<ul style="list-style-type: none"> • Sintetiza as informações em um esquema.
Acompanhamento de estudos em casa	<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o cronograma de aulas. • Planeja as atividades semanais e diárias de estudo. • Utiliza a agenda escolar para orientar os seus trabalhos. • Utiliza caderno de estudos para anotações dos assuntos estudados.

Fonte: Gasque (2012, p. 93-105).

Conforme Gasque (2012, p. 108), “os objetivos descritos devem ser usados para nortear o trabalho em sala de aula e na biblioteca. A adoção dos conteúdos e as divisões anuais devem estar em consonância com o currículo da escola e ser produto de discussões”; o que poderá ser feito somente a partir de “estudos da comunidade educacional, incluindo especialmente o bacharel em Biblioteconomia”. Porém, para tanto, também “é necessário traçar as linhas de ação que envolvem a formação de professores.”

Tal prognóstico está em consonância com o que aponta a RMEF:

[...] a articulação entre os Componentes Curriculares serve de ancoragem para a apropriação do conhecimento, preparando os/as estudantes para compreenderem e transformarem a si mesmos e aos outros, na interação social situada na cultura e na história, entendendo esses/essas estudantes como sujeitos íntegros e complexos, que não podem ser compreendidos de forma compartimentada. Sob essa perspectiva, a dialogia entre os Componentes Curriculares é concebida como guia de ação educativa, sob a lógica da articulação entre teoria e prática (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 22).

Portanto, a “organização do tempo curricular deve ser construída em função das peculiaridades de seu meio e das características próprias dos seus estudantes, não se restringindo às aulas das várias disciplinas” (BRASIL, 2013, p. 27).

2.5 EDUCAÇÃO BÁSICA E DIRETOR ESCOLAR

O diretor escolar¹⁶ é um tema bastante discutido e publicado no Brasil, principalmente a partir dos movimentos de democratização da sociedade, contudo cabe-nos traçar brevemente o seu contexto histórico sob os olhares dos teóricos da área, bem como da legislação nacional que tratam desta temática, sob os diversos aspectos e relações entre sociedade, educação, escola e diretor.

A partir da década de 1980, foi iniciado o debate acerca da gestão democrática da educação pública brasileira, que resultou no movimento de democratização da sociedade, vivenciado desde então, a partir do qual foram ocorrendo mudanças em todos os segmentos da sociedade, e a escola, como instituição social que tem como compromisso possibilitar aos indivíduos a apropriação do saber historicamente acumulado, não poderia estar alheia a essas transformações. Este momento delineou um novo perfil de lutas e organizações sociais profundamente interligados à dinâmica sociopolítica que caracterizava a sociedade naquele momento.

Estes movimentos sociais agitaram a vida política brasileira e suscitaram novas formas de articulação entre Estado e sociedade. Nesse sentido, é inegável “que os movimentos sociais dos anos 1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos na Constituição Federal” (GOHN, 2011, p. 23).

Cabe destacar, conforme esclarece Lima (2012, p. 8),

Que antes mesmo da promulgação da Constituição Federal, alguns estados e municípios, em decorrência da eleição direta de governadores da oposição em 1982, já adotavam a eleição de diretores em suas redes de ensino, como corolário da democratização que pretendiam afirmar.

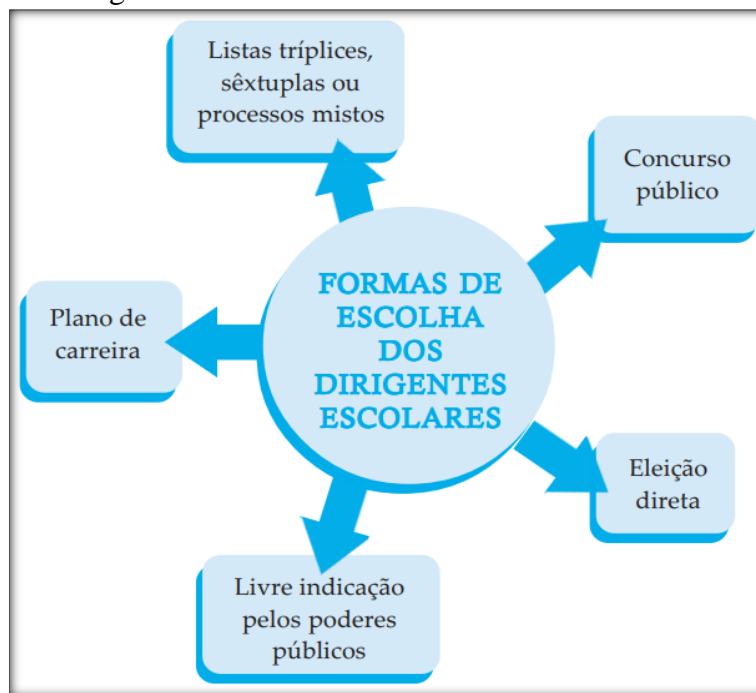
Um dos principais motivos para a implantação das eleições de diretores foi a possibilidade de o sistema eletivo acabar com as práticas tradicionalistas calcadas no clientelismo¹⁷. É nesse período que surgem reivindicações para a redemocratização política do país.

¹⁶ Usa-se o termo diretor em conformidade com a legislação vigente na SMEF, para designar o responsável pela gestão da escola, uma vez que não há a função/cargo de gestor escolar.

¹⁷ “Clientelismo é o nome que se dá à ‘prática política de troca de favores, na qual os eleitores são encarados como ‘clientes’. O político concentra seus projetos e funções no objetivo de prover os interesses de indivíduos ou grupos com os quais mantém uma relação de proximidade pessoal, e em meio a esta relação de troca é que o político recebe os votos que busca para se eleger no cargo desejado” (SANTIAGO, 2011, p. 1).

De acordo com Dourado (2001, p. 83) e o MEC (BRASIL, 2004, p. 36), na década de 1980 as formas mais usuais de ingresso no cargo de diretor das escolas públicas, historicamente utilizadas no sistema educacional brasileiro, eram:

Figura 12 – Formas de Ingresso do Diretor Escolar



Fonte: MEC (2004, p. 36).

Diante disso, o diretor poderia ingressar no cargo, sem qualquer formalidade, por livre indicação dos poderes públicos; ou tornando-se um diretor de carreira, com longo tempo de experiência como educador; ou ainda se aprovado em concurso público. Este último caso “parece garantir a moralidade e a transparência necessárias para a lotação em qualquer cargo público” (SOUZA, 2007, p. 167). Além disso, havia a possibilidade de o diretor ser indicado por listas ou processos mistos. Sobre este processo, Souza (2007, p. 266) sentencia: “indicar política ou tecnicamente, pressupõe compreender a direção [...] não como uma função a ser desempenhada por um especialista do magistério, mas como um cargo político de confiança [...] ou como instrumento de compensação político-eleitoral”. Por fim, tem-se a eleição direta para diretor, “apontada como um instrumento efetivo de democratização das relações escolares, na medida em que “se propõe resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar” (DOURADO, 2001, p. 89).

Importante destacar que em cada Rede de Ensino, seja ela municipal, estadual ou federal, pode adotar ou não umas ou mais formas de ingresso para o cargo de diretor escolar e,

dentro de cada uma delas, estabelecer critérios diferentes dos apontados, ou seja, não existe unanimidade no Brasil quanto a essa questão.

Em uma dissertação feita por Mendes (2012, p. 7), tendo como título *Como os modelos de escolha de diretores incidem na gestão escolar?*, lê-se o seguinte:

Este estudo analisa a gestão escolar do ensino médio público do Distrito Federal (1995 e 2010), desenvolvida a partir da promulgação da lei distrital 957/95, lei distrital 247/99, e lei distrital 4036/0. A pesquisa buscou compreender como o modelo de escolha de diretor imprimido por cada legislação incidiu sobre o conselho escolar e suas atribuições, a construção do projeto político pedagógico e a descentralização administrativa e financeira. O reestabelecimento da configuração autoritária e hierárquica enraizada no contexto escolar. Verifica-se o esvaziamento do conselho escolar e o esvaziamento do projeto político pedagógico de sua característica política. No que se refere à descentralização administrativa e financeira verificou-se que se configurou como meio de desconcentração de responsabilidades, sem transferência de poder, em cujo contexto ganha relevância o papel fiscalizador da comunidade e do conselho escolar. Os dados afirmam que o espaço da escola se encontra destituído de poder decisório e os diretores em exercício têm se tornado cada vez mais gerentes e menos dirigentes, configuração esta que, por sua vez, demanda o uso de estratégias alternativas por parte dos sujeitos da escola no estabelecimento de suas reivindicações e lutas.

Conforme organizadas por Mendes (2012), no Quadro seguinte, apresentam-se as estratégias de Gestão escolar em cada período político brasileiro:

Quadro 4 – Estratégias de Gestão Escolar

Estratégias de gestão	Governo Cristovam Buarque (1995 a 1998)	Governo Joaquim Roriz (1999 a 2006)	Governo José Roberto Arruda (2007 a 2010)
Legislação	Lei Distrital 957/95	Lei Distrital 247/99	Lei Distrital 4036/07
Modelo de escolha de diretor	eleição direta	lista tríplice com indicação	processo seletivo com eleição
Conselho escolar	<ul style="list-style-type: none"> - ampliação participação alunos (maiores de 13 anos) - representação paritária dos segmentos - estabelecimento de periodicidade de reuniões - deliberativo e normativo e fiscalizador 	<ul style="list-style-type: none"> - redução participação dos alunos (maiores de 14 anos) - supressão representação paritária - sem estabelecimento de periodicidade - sem detalhamento do papel do conselho 	<ul style="list-style-type: none"> - redução participação dos alunos (maiores de 16 anos) - supressão representação paritária - estabelecimento de participação no processo do PDAF - consultivo, deliberativo, mobilizador e supervisor
Projeto político pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia das escolas na gestão do projeto educativo - conselho responsável por mecanismos para garantir participação 	<ul style="list-style-type: none"> - legislação não previa PPP - apresentação de proposta pedagógica por candidatos para a lista tríplice 	<ul style="list-style-type: none"> - legislação não previa PPP - apresentação de plano de trabalho por candidatos do processo seletivo
Descentralização administrativa e financeira	<ul style="list-style-type: none"> - sem regulamentação da descentralização - previsão de gestão conjunta da escola pela direção e conselho escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - sem regulamentação da descentralização 	<ul style="list-style-type: none"> - instituição de programa de descentralização (PDAF)

Fonte: Mendes (2012, p. 106).

Como vimos, a forma de ingresso do diretor escolar pode interferir na gestão escolar, conforme apresentamos na experiência anterior, porém, embora se observe divergências entre os autores que tratam das formas de ingresso dos diretores no Brasil na atualidade, pode-se perceber que a maioria concorda que “a escolha de diretores escolares nas redes públicas do país tem se apresentado, frequentemente, em quatro modalidades: indicação (política ou técnica), concurso público, eleição e modalidades mistas” (LIMA, 2012, p. 9), mas que as três últimas modalidades podem apontar para um diretor com viés democrático.

A concretização dos sistemas de ensino no país na gestão democrática da educação foi fruto da Constituição Federal de 1988, posteriormente regulamentada pela LDB/1996, bem como pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, de iniciativa da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), ratificada, mais recentemente, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.

Estas diretrizes qualificam a educação em seus diferentes e complementares níveis, etapas e modalidades da educação escolar, que, segundo a LDB/1996, são: educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e a educação superior. Além desses níveis, são modalidades de ensino, a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação especial. Cabe ressaltar aqui que a educação de jovens e adultos pode ser ofertada no ensino fundamental ou médio. A educação especial, por sua vez, tanto pode acontecer na educação infantil como nos demais níveis da educação básica e da educação superior.

Enfatizamos, a partir desse momento, a etapa mais longa da Educação Básica, o ensino fundamental, cenário onde foi desenvolvida esta pesquisa, nível de ensino que objetiva oferecer serviços e oportunidades educativas requeridas para o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem das crianças e adolescentes, visando à formação e o exercício da cidadania.

Este ensino é oferecido nas esferas municipais, estaduais e federais, nas redes públicas e privadas de ensino e, a partir da Lei n. 11.274/2006, passou a ter duração de nove anos, com ampliação da faixa etária inicial para 6 anos, com término aos 14 anos. Está organizada do 1º ao 9º ano, em duas partes, a primeira parte compreendendo o ensino fundamental I, com estudantes dos anos iniciais, ou seja, do 1º ao 4º ou do 1º ao 5º ano, e o ensino fundamental II, com estudantes dos anos finais, do 6º ao 9º ano.

Visando à educação básica do cidadão, é necessário que o ensino fundamental, segundo a LDB (1996, art. 32), contemple:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores e
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Nessa perspectiva, a escola é vista “como um dos principais agentes socializadores, [...] responsável não apenas pela difusão de conhecimentos, mas pela transmissão dos valores de uma cultura entre gerações” (MARTIN-BARÓ, 1992 *apud* ELALI, 2010, p. 309). “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Isso significa garantir a inclusão de todos os cidadãos na sociedade, em uma educação igualitária e não excludente, no sentido do que explana Arroyo (2010, p. 1391): “a relação entre educação, políticas públicas, Estado e desigualdades vai deixando lugar a políticas de inclusão, escola inclusiva, projetos inclusivos, currículos inclusivos”. Porém, é preciso avançar neste processo, pois não é suficiente que todos tenham o direito de acesso à educação, mas sim que a escola esteja aberta para receber os desiguais, pensando formas de garantir a permanência de todos, a fim de mantê-los igualitariamente no espaço escolar.

De acordo com a LDB/1996, concerne às instituições públicas que ofertam a educação básica serem administradas com base no princípio da gestão democrática, que é, “portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente, precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho” (GADOTTI, 2000, p. 36).

Gestão democrática, segundo Souza (2009, p. 125),

[...] é aqui compreendida, então, como um processo político no qual as pessoas que atuam na/sobre as escolas identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola.

A instituição da gestão democrática do ensino público está inscrita na CF/1988, princípio que foi ratificado pela LDB de 1996:

[...] inseriu a sociedade civil no cenário, dessa vez, não mais como coadjuvante do processo de formação histórico-política do país, mas como protagonista, o que importa, necessariamente, a participação de todos os envolvidos na escola pública (AMARAL, 2016, p. 81).

Dessa forma, com a CF/1998, a educação se torna política pública cuja oferta é devida pelo Estado para fins de efetivação do direito de todos à educação, fruto positivo para a construção da cidadania.

Então, pensar a escola como um espaço de socialização dos conhecimentos historicamente acumulados não é suficiente. É necessário entendê-la como local de formação, de reflexão, onde se aprende a respeitar as opiniões individuais e também as coletivas, e além disso, “prestar atenção a esse tecido social que os indivíduos formam ou deformam nos leva a uma visão mais rica e mais integrada do ser humano, de sua formação e da educação escolar” (ARROYO, 1998, p. 145).

Contudo, com base em Santos (2001), “o Estado tem a obrigação de assegurar os direitos individuais, implicando [...] em uma educação emancipadora do ser humano”. Isso significa pensar a escola por sua prática social e educativa, como espaço essencialmente democrático e provocador de mudanças nos indivíduos.

Na visão de Libâneo (2001, p. 181), o diretor escolar é

[...] o principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.) [...].

É nesse ambiente escolar que se fazem as articulações e integrações entre os vários setores que compõem a escola; para isso, o diretor precisa reconhecer cada ambiente, como a sala de aula e a biblioteca, atuando como um “Centro de Recursos de Aprendizagem” (GASQUE, 2012), bem como a sala da coordenação pedagógica, o refeitório, a quadra ou o ginásio de esportes, entre outros. Além, é preciso que ele esteja e se faça presente nesses locais, estabelecendo diálogos com os profissionais e tentando ter conhecimento da função e das responsabilidades de cada um deles, assim como do seu alcance e sua contribuição à aprendizagem dos estudantes.

Uma pesquisa realizada por Mendes e David (2014, p. 306), com o título de *Ações que levaram ao bom desempenho escolar: o caso de uma escola pública paulista periférica*, demonstrou que:

A ação do diretor escolar interferiu positivamente nos indicadores de desempenho e de qualidade da educação oferecida na escola e que têm sido determinantes na construção emancipatória da escola, caracterizando os elementos que levam a escola a obter sucesso em seus resultados. Na referida pesquisa, a partir desses indicadores, foi possível produzir um diagnóstico, identificando os problemas, mas também apontando experiências que deram certo, estabelecendo correlações, corrigindo as falhas, mudando as estratégias. Destacando que a supervisora escolar percebe que o diretor toma as decisões com base em informações técnicas e pedagógicas a partir dos indicadores educacionais apresentados pela escola. Portanto, as pesquisadoras analisaram que há uma preocupação constante do diretor e de sua equipe em trabalhar a formação em serviço, por meio de práticas pedagógicas integradoras e coletivas,

assim, a escola tem alcançado bons resultados nas avaliações internas e externas. A gestão participativa tem sido uma constante na construção das práticas emancipadoras da unidade escolar, possibilitando o envolvimento dos diversos segmentos existentes na escola. Percebemos isso claramente em nossas visitas, aos alunos é dada a vez e voz e possibilidades de se desenvolverem em suas potencialidades. A unidade escolar já possui um histórico de se autoavaliar.

Uma outra pesquisa, realizada por Ramos, com o título *O papel do diretor na implementação do PDE escola: experiências em Juiz de Fora*, mostra-nos que:

A autora em sua pesquisa, analisou o Planejamento Estratégico na Educação aplicado à Gestão Educacional como instrumento de inovação gerencial, tendo como ponto de partida a análise de um Programa do Ministério da Educação (MEC) que vem sendo implementado nas escolas públicas do país desde 1997, o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola. Dentro de um novo contexto educacional e considerando as novas políticas públicas para a área após o lançamento, em 2007, do Plano de Metas do Governo Federal “Compromisso Todos pela Educação” e do PDE Escola, fez uma abordagem no que diz respeito à implementação dessa ação sob a ótica do diretor, em seis escolas públicas municipais de Juiz de Fora que apresentaram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2007. Assim, a autora buscou a compreensão da implementação do programa no âmbito da escola, tendo como foco o papel da liderança no processo e a pesquisa envolveu entrevistas com os diretores escolares. Os resultados apontam que a escola precisa apropriar-se de uma cultura de planejamento tendo como articulador central o gestor, devendo esse exercer uma forte liderança e ser capaz de dialogar com todos os segmentos da comunidade escolar de forma democrática, em prol de uma educação de qualidade (RAMOS, 2010, p. 8).

O diretor apresenta-se como uma figura essencial ao contexto educativo e pode provocar transformações, principalmente no espaço pedagógico, e, além disso, trazer-nos a reflexão de que “não há dúvida de que podemos pensar na escola como uma instituição que pode contribuir para a transformação social” (PARO, 2004, p. 10).

Desse modo, ainda nas palavras do educador Vitor Paro (2001, p. 10):

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por uma apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola.

Naturalmente, é o diretor que possui o importante papel de promover a gestão democrática na escola, pois tem uma visão do conjunto, articula e integra os vários setores que compõe a escola, partindo do pressuposto de que esta prática é fundamental para que possa contribuir efetivamente para uma educação de qualidade.

Para promover a gestão democrática, é preciso que o diretor seja um gestor escolar, conforme dito por Libâneo (2005, p. 332), um “articulador, mediador entre escola e comunidade, portanto, deve incentivar a participação, respeitando as pessoas e suas opiniões, no que chamamos de gestão democrática”, que estabelece um modo de articular indivíduos e práticas educativas, tendo em vista atingir os objetivos da escola. O gestor é aquele que “vai até seus companheiros e interage, e observa, e resolve, e participa e constrói” (CHALITA, 2001,

p. 100). Contudo, deve fazer a articulação como representante da autoridade no âmbito escolar, de modo que possa atuar numa prática dialogada com toda a comunidade escolar, discutindo os desafios e necessidades dessa escola contemporânea.

Pensando o diretor como gestor, Libâneo (2001, p. 179) sinaliza que seu papel

[...] é pôr em ação, de forma integrada e articulada, todos os elementos do processo organizacional (planejamento, organização, avaliação), envolvendo atividades de mobilização, liderança, motivação, comunicação, coordenação. A coordenação é um aspecto da direção, significando a articulação e a convergência do esforço de cada integrante de um grupo visando a atingir objetivos. Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.

Numa pesquisa da Fundação Victor Civita (FVC) realizada em 2009, foram ouvidos 400 diretores de escolas públicas brasileiras. O estudo revelou que o diretor despende muito tempo com tarefas burocráticas, e pouco com as questões pedagógicas, nestes termos:

Essa é a realidade do gestor escolar no Brasil. Em seu cotidiano, as prioridades da agenda são cuidar da infraestrutura, conferir a merenda, vigiar o comportamento dos alunos, atender os pais, receber as crianças na porta, participar de reuniões com as secretarias de Educação e providenciar material. Sobra pouco tempo para conversar com professores, prestar atenção nas aulas e buscar a melhoria do ensino, a meta essencial da escola (FVC, 2009, p. 1).

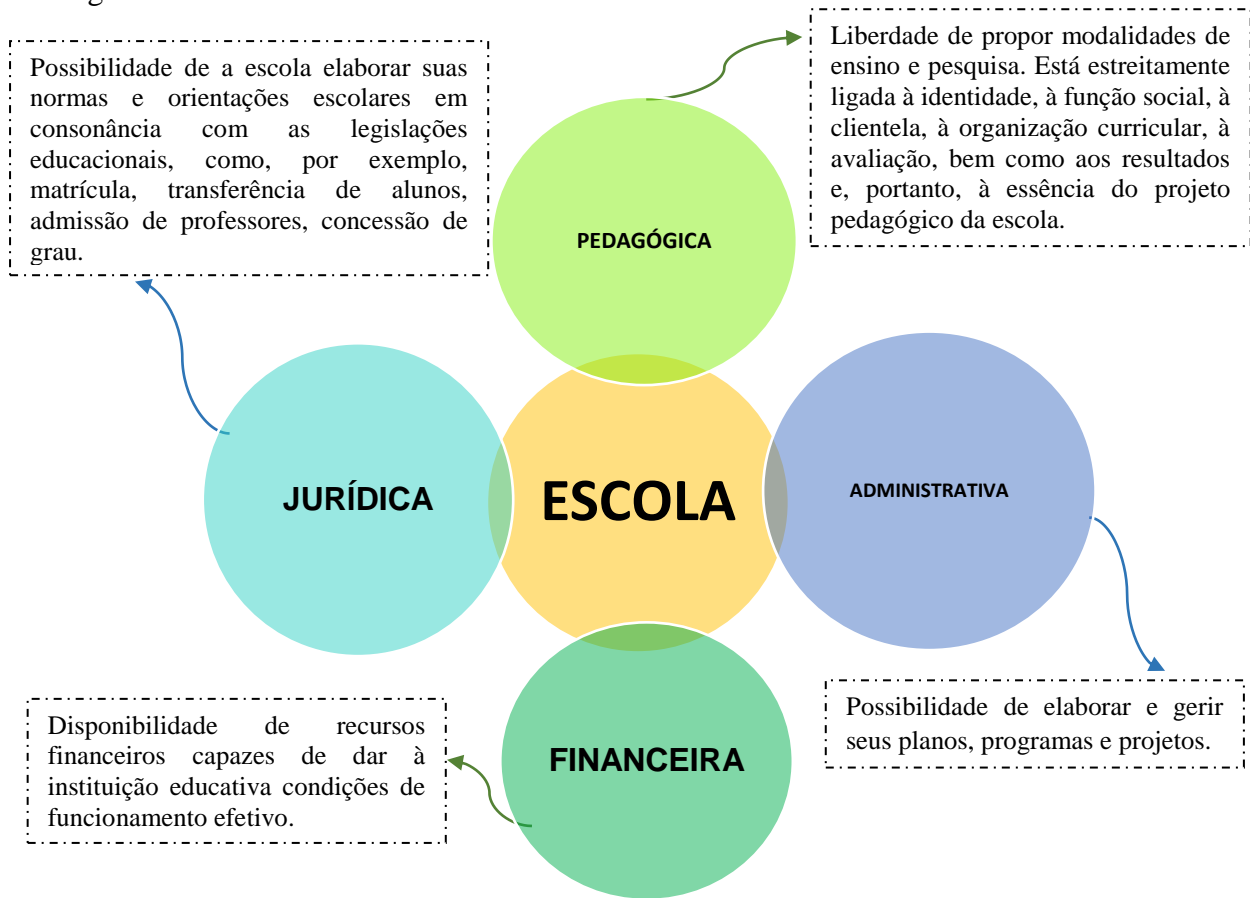
Infelizmente, levando-se em conta a realidade das escolas brasileiras, especialmente no cargo de diretor escolar, é cada vez maior o acúmulo de responsabilidades, fazendo com que, em muitas situações, a essência pedagógica fique em segundo plano. Mas, tendo em vista a natureza da escola como instituição, cabe ao diretor tentar garantir o cumprimento da função educativa, razão de ser da escola.

Sem dúvida, “o gestor educacional tem assim uma árdua tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos” (SILVA, 2009, p. 70) e também os financeiros.

As funções do diretor são, predominantemente gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativos e existem em funções do campo educativo (LIBÂNEO, 2001, p. 181).

Essas funções estão intrinsicamente relacionadas às funções da própria escola. Ao discutir a autonomia da escola, Veiga (1998) apresenta as suas dimensões, a saber:

Figura 13 – Dimensões Básicas da Escola



Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base em Veiga (1998, p. 16).

Estas quatro dimensões, consideradas básicas para o bom funcionamento da escola, precisam estar sintonizadas e articuladas entre si para alcançar a autonomia na gestão democrática da escola.

O autor Lima (2000, p. 2) relaciona a autonomia da escola

[...] à autonomia dos professores e dos alunos, e de outros atores educativos, concretizando-se através de processos democráticos de tomada de decisões, incidindo sobre todas as áreas político-educativas (curriculares, didáticas, avaliativas, organizacionais, administrativas, etc.), ainda que em graus variáveis, consubstancia-se no exercício de uma pedagogia da autonomia, assegurando-lhe condições para a sua realização livre e democrática mas, sobretudo, traçando-lhe um quadro de valores, objetivos e projetos político-educativos de referência.

Associar todas essas dimensões “àquela em que os seus participantes, tanto os da comunidade interna quanto os da externa, estão coletivamente organizados e comprometidos com a promoção de educação de qualidade para todos” (PAMPLONA; HONORATO; CALDEIRA, 2013, p. 3312) tornaria a escola realmente democrática e autônoma.

Na escola, essas competências podem contribuir sobremaneira para ações que serão enfrentadas pelo diretor, bem como as dificuldades superadas e aprimoradas cotidianamente,

pois a forma com que conduz as situações pode transformar, modificar e fazer toda a diferença, tanto positiva como negativamente.

Lück (2009, p. 15) descreve outras competências de fundamentação da educação e da gestão escolar, por meio das quais o diretor/gestor:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais;
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos;
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos;
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município;
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos;
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível;
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora e
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora do talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade.

Além dessas atribuições, um outro fator importante, no tocante ao diretor, são as suas características pessoais, no sentido de que

[...] as competências demandadas dos trabalhadores se refletem em conhecimentos, capacidades e comportamentos vinculados ao seu potencial, associados a atributos pessoais e à forma pela qual tais características se manifestam em situações específicas no ambiente de trabalho (FIDALGO; FIDALGO, 2007, p. 24).

Sob tal enfoque, “a instituição escolar precisa de novos conhecimentos, novas habilidades, novas atitudes para conseguir responder às múltiplas identidades que nos envolvem no espaço educativo, podendo atender às demandas sociais” (BORGES, 2016, p. 47) com a competência de seus profissionais.

Sales (2004, p. 14) afirma que, dessa forma,

[...] cresce a possibilidade da escola, por meio de seus agentes¹⁸ – o professor, o bibliotecário, o supervisor, o diretor, o orientador, a merendeira, os pais e todos os outros que fazem parte da comunidade escolar – atuarem não apenas no sentido de ensinar, mas educar, esclarecer, despertar no sujeito o senso crítico, a capacidade de formar opiniões próprias e de colocá-lo em contato com os recursos que lhe são indispensáveis para o alcance deste objetivo.

Destarte, o gestor precisar coordenar todas as ações administrativas, financeiras e pedagógicas da escola, pois é o responsável pela formação dos profissionais que nela atuam. Essa formação deve abranger um planejamento conjunto com toda a equipe, em forma de reuniões periódicas, ampliando, deste modo, o que diz respeito ao estudo, às reflexões, às socializações de experiências e às avaliações, obtendo, sob tal enfoque, um melhor direcionamento da proposta de trabalho no ambiente escolar.

A autora Heloísa Lück, em seu livro *Dimensões da gestão escolar e suas competências*, complementa o que foi dito por Sales:

A qualidade da educação se assenta sobre a competência de seus profissionais em oferecer para seus alunos e à sociedade em geral experiências educacionais formativas e capazes de promover o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias ao enfrentamento dos desafios vivenciados em um mundo globalizado, tecnológico, orientado por um acervo cada vez maior e mais complexo de informações e por uma busca de qualidade em todas as áreas de atuação. Desenvolver continuamente a competência profissional constitui-se em desafio a ser assumido pelos profissionais, pelas escolas e pelos sistemas de ensino, pois essa se constitui em condição fundamental da qualidade de ensino (LÜCK, 2009, p. 12).

Esta qualidade relacionada à competência na educação, proporcionada pelos profissionais da escola aos seus estudantes, reforça-a como elemento essencial para a construção do alicerce de integração dos indivíduos na sociedade, para o desenvolvimento de valores e a ampliação de aspectos intelectuais, preparando os estudantes para a convivência e o pleno exercício da cidadania. A informação é o elemento essencial na construção da cidadania, haja vista que está associada ao delineamento dos caminhos que conduzem à cidadania (MORIGI; VANZ; GALDINO, 2002); de fato, é só quando há essa consciência que a cidadania passa a existir.

Sob tal enfoque, segundo Targino (1991, p. 155):

A informação é um bem comum, que pode e deve atuar como fator de integração, democratização, igualdade, cidadania, libertação, dignidade pessoal. Não há exercício da cidadania sem informação. Isto porque, até para cumprir seus deveres e reivindicar seus direitos, sejam eles civis, políticos ou sociais, o cidadão precisa conhecer e reconhecê-los e isto é informação.

¹⁸ Para Sales (2004), os agentes da escola ou agentes educacionais são todos aqueles que formam a equipe de trabalho dos estabelecimentos brasileiros de ensino.

Compreende-se assim que “a cidadania é uma ação política dos sujeitos que intervém no espaço público onde se age coletivamente, mas interfere também na construção das subjetividades dos sujeitos sociais” (MORIGI et al., 2012, p. 5).

Dudziak (2008, p. 42) destaca um outro aspecto, de uma forma mais abrangente, quando considera

os desafios enfrentados por todas as nações, inclusive o Brasil: a busca por um desenvolvimento pleno; a necessidade de se construir uma sociedade equânime e inclusiva; a priorização do acesso democrático à informação, baseada em uma educação que conduz à formação de indivíduos emancipados; o direito à comunicação e ao exercício integral da cidadania; a busca pelo desenvolvimento sustentável como fator de promoção da qualidade de vida das populações, o avanço econômico e a preservação do meio ambiente.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do letramento informacional, que utiliza o pensamento reflexivo como recurso, está ligado à construção do conhecimento e permite ao indivíduo participar da sociedade de forma ativa, reflexiva, crítica e ética, buscando os seus direitos e reconhecendo e realizando os seus deveres.

Conforme assevera Demo (2007, p. 26):

A transmissão de conhecimento acumulado é insumo indispensável, em vários sentidos: a) porque conhecemos a partir do que já se conhece[...]; b) porque muito raramente conseguimos produzir conhecimento realmente novo[...]; c) porque, culturalmente falando, o processo de aprendizagem é realizado não de modo desencarnado, isolado, inventado, mas na esteira geracional que supõe sempre também transmissão; o processo transmissivo (DEMO, 2007, p. 26).

Visto dessa forma, o conhecimento privilegia, além dessa, diferentes dimensões, como a afetiva e a psicomotora, que constituem o ser humano. Há a necessidade de que os profissionais da educação desenvolvam conteúdos, a fim de produzirem nos estudantes hábitos, habilidades, atitudes e valores para que eles consigam atingir uma vida transformadora e crítica.

O letramento informacional está diretamente relacionado, de forma sistematizada, com o desenvolvimento destas habilidades, pois contribui para que os estudantes possam se desenvolver de maneira integral como seres humanos, no sentido mais amplo que isto possa significar.

No contexto escolar, o diretor do século XXI deve favorecer o crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educativo, sejam eles estudantes, profissionais, pais ou responsáveis, para que “possamos contar com um sistema educacional voltado para a educação da cidadania” (SILVA, 2009, p. 70) e a “[...] qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 121), finalidade maior da educação escolar.

A escola, enquanto ambiente de construção de saberes, precisa ter a sua frente uma direção embasada em uma gestão democrática, a fim de garantir o “funcionamento pleno da

escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem” (LÜCK, 2009, p. 15).

É oportuno lembrar que a LDB/1996 estabelece, em seu art. 22, que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Nesse sentido, a escola precisa necessariamente desenvolver a educação de forma diferente de como fazem as outras instituições sociais.

O mais significativo nesse processo é o entendimento da dimensão social que a aprendizagem exerce no processo de construção da cidadania, com a qual visa formar indivíduos para uma sociedade aberta e igualitária, contribuindo como instrumento de compreensão da realidade em que vivem, para que eles possam ter acesso e dar sentido à informação disponível nos mais variados suportes informacionais.

Espera-se do diretor que ele assuma a direção “como um membro ativo da comunidade escolar” (SANTOS, 2002, p. 16). Ele é o articulador e o mediador de todo trabalho na instituição escolar, por isso deve agir como um líder, tendo consciência de que sua equipe não se limita apenas a estudantes, professores e demais profissionais da escola, ela também é composta pelos pais dos estudantes e por toda a comunidade, que deve ser mobilizada a fim de que, juntos, possam promover o principal objetivo de toda a equipe escolar, que é a aprendizagem dos estudantes.

Porém, antes de tudo, o diretor precisa ser “um gestor da dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos” (LÜCK, 2000, p. 16).

Essa concepção é reafirmada por Libâneo (2001, p. 115), nos seguintes termos:

[...] as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima, que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem.

Sob o ponto de vista de Teixeira (2003, p. 6), “o diretor da escola é o principal articulador dos interesses e motivações dos diversos grupos envolvidos com a escola”. Assim, é essencial que ele possua uma visão ampla da escola, atendendo, além dos profissionais, os estudantes, suas famílias, enfim, toda a comunidade escolar que está sob a sua responsabilidade, na qual a escola figura como instância mediadora da educação.

O diretor é, sem dúvida, a “autoridade máxima na escola e o responsável último por ela” (PARO, 1995, p. 89). Sua função abrange muitas atividades. Segundo Borges (2008, p. 83),

“dirigir uma escola implica colocar em ação de forma integrada e articulada, os elementos do processo organizacional (planejamento, organização e avaliação)”.

A propósito dessas afirmações, a gestão precisa estar muitas vezes associada à autonomia, que “corresponde à capacidade de agir independentemente do sistema” (LÜCK, 2006, p. 63), relacionada à autogestão financeira; à descentralização do poder e à democratização do ensino, cujas bases são fortalecidas quando se exercita a autonomia da gestão escolar, especialmente na escola pública.

De acordo com Neves (1998, p. 113), “a autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve”; é a capacidade de conseguir “transformar a escola burocrática existente numa outra escola, uma escola com autonomia, uma escola cidadã” (GADOTTI, 1994, p. 6).

Freire (1995, p. 91) afirma que:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir a sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública, que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

Nesse sentido, a discussão se amplia para toda a comunidade, extrapolando a escola, porém o diretor continua tendo o papel mais importante, pois fica com ele a missão de conscientizar todos da importância da contribuição individual para a qualidade da educação.

Nessa nova realidade, o diretor passa a ter um “caráter mediador que não pode [se] restringir a um papel de controlador” (PARO, 1986, p. 29), no sentido de desenvolver competências como: estreitar parcerias, trabalhar com as diferenças e mediar conflitos, planejar a longo prazo, buscar soluções diversas, estar sintonizado com as possíveis mudanças da área da educação e manter-se sempre focado nas metas da escola.

Para Saviani, o diretor apresenta-se como “o responsável máximo no âmbito da unidade escolar, e seu papel é garantir o bom funcionamento da escola” (SAVIANI, 1996, p. 207). Na perspectiva de gestor, enquanto líder pedagógico, precisa assumir a função de gestor-educador, pois, conforme afirma Saviani (1996), antes de ser um administrador, ele é um educador.

2.5.1 Diretor e Articulação do Projeto Político Pedagógico

Para uma gestão escolar de qualidade é preciso que o diretor tenha em mente que uma das suas mais importantes responsabilidades é focar na elaboração do Projeto Político-

Pedagógico da escola (PPP), na formação continuada dos profissionais e no currículo como estratégia facilitadora e articuladora para a aprendizagem dos estudantes.

A viabilidade de construção de Projetos Político-Pedagógicos nas unidades escolares como expressão democrática coletiva voltados às classes subalternas, começou a concretizar-se na década de 80, com as discussões de redemocratização política do país, protagonizadas pelos educadores que possuíam uma visão mais crítica. (GESSER, 2002, p. 23)

O diretor possui uma posição hierárquica de líder educativo, porém é necessário que saiba delegar e dar autonomia aos profissionais sob sua responsabilidade e estar sempre sintonizado com sua equipe de trabalho, no sentido de que “a participação, o compartilhamento de responsabilidades com resultados e a confiança, assim como a comunicação aberta e a aceitação de riscos” (LÜCK, 2005, p. 34) façam parte de suas ações, pois em uma gestão democrática a proposta é que todos participem, então cabe a ele conduzir a escola, promovendo a convivência e o diálogo entre os demais agentes educacionais, tornando, deste modo, a sua gestão participativa.

Lück (2009, et al., p. 23) consideram que:

Em caráter abrangente, a gestão escolar engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola. Segundo o princípio da gestão democrática, a realização do processo de gestão inclui também a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante qualidade para todos os alunos.

O autor Libâneo (2007, p. 333) apresenta os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa:

[...] autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em busca de objetivos comuns.

Para efetivar a gestão pedagógica democrática, o diretor precisa estabelecer espaços de produção coletiva para a construção e reconstrução do PPP da escola, que [...] “passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo PPP construído coletivamente” (PARO, 2001, p. 52).

A viabilização do PPP serve como projeto norteador da aprendizagem e ocorrerá com vistas ao comprometimento de todos os agentes envolvidos, devendo ser constituídas equipes

responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação, a fim de definir o trajeto que se pretende percorrer para atingir seus objetivos e metas.

O diretor escolar é o profissional “responsável pelo funcionamento administrativo e pedagógico da escola, portanto necessita de conhecimentos, tanto administrativos, quanto pedagógicos” (LIBÂNEO, 2001 p. 87), predominantemente, os atinentes à gestão geral da escola e, especificamente, sobre as funções administrativas, repassando a parte pedagógica à coordenação ou à equipe pedagógica¹⁹.

Na descrição sumária do cargo de pedagogo, segundo o Ofício Circular nº 15, de 28 de novembro de 2005, do MEC, são previstas as seguintes ações:

Implementar a execução, avaliar e coordenar a (re)construção do projeto pedagógico de escolas de educação infantil, de ensino médio ou ensino profissionalizante com a equipe escolar; viabilizar o trabalho pedagógico coletivo e facilitar o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005, p. 28).

Nesse caso, pedagogo se refere aos especialistas em assuntos educacionais: orientador educacional, supervisor escolar e administrador escolar. O que podemos perceber no cenário nacional é que é cada vez mais comum que os profissionais da equipe pedagógica assumam o trabalho pedagógico de apoio aos estudantes e profissionais, que o façam “independente das condições de tempo, espaço e materiais”, (DOMINGUES, 2009, p. 18), o que abrange a responsabilidade pelas questões pedagógicas, pelo PPP, pela formação continuada dos profissionais e pelo currículo da escola.

Além do pedagogo especialista, na escola temos o professor, que pode possuir formação em Pedagogia; normalmente o professor dos anos iniciais, que tem licenciatura plena. Ou então formação nas áreas específicas, como Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Educação Física, normalmente o professor dos anos finais. Além desses, há os professores especialistas, como os de tecnologia ou atuantes em laboratório de ciências, e também as professoras auxiliares de ensino, de libras, de apoio pedagógico ou auxiliares de educação especial, entre outros, que, conforme SMEF (2015), são também educadores responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

Então, é o diretor, juntamente com os profissionais da equipe pedagógica, o responsável pela articulação do PPP na escola, que “é o plano global da instituição” (VASCONCELLOS, 2007, p. 17).

¹⁹ Nesta pesquisa trataremos dos profissionais pertencentes à coordenação ou à equipe pedagógica como equipe pedagógica.

Segundo Veiga (1998, p. 13), o PPP

[...] é um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

E é pedagógico porque é no ato educativo que se coloca em prática o que se definiu como política. Já de acordo com Vasconcellos (2007, p. 17), o PPP pode ser entendido como

[...] a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir do posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

Para a SMEF, o PPP está relacionado à “organização do trabalho educativo/administrativo realizado nas instituições educativas da RMEF, e tem como base, a Resolução n. 3/2009”, cujo conteúdo aponta que:

[...] vem sendo um instrumento importante dada à centralidade que conferiu ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Segundo o seu Artigo 3º, o PPP se define como um documento que “orienta a ação pedagógica de cada instituição de educação”. É nele que constam os “[...] pressupostos [e] os referenciais teóricos que representam a concepção filosófica, política, socioantropológica e pedagógica, apontados pela comunidade a que se destina [...]”, ou seja, é um documento base para a organização e constituição da identidade da instituição (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 28).

Visto assim, o “PPP da unidade, elaborado coletivamente, é um instrumento de gestão escolar, e sua implantação depende da liderança dos gestores e do envolvimento de toda a comunidade escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 31).

A equipe que compõe o PPP na escola é composta do diretor e também, normalmente, dos orientadores educacionais, supervisores escolares e, em algumas situações, pelos administradores escolares. Resumidamente, ao orientador cabe a função de fazer a articulação entre escola (estudantes e professores) e família (pais ou responsáveis). Ao supervisor cabe, a “inspeção do trabalho escolar”, associada aos interesses e necessidades da escola. Já o administrador escolar “trabalha em função da atividade docente, junto aos alunos, visando à aprendizagem” (DOMINGUES, 2009, p. 148).

O PPP é composto de muitas maneiras, envolvendo especialmente uma escola e gestão democrática, as práticas educativas, relações entre educadores e estudantes e muitos outros aspectos voltados a esse programa educacional, sempre associado à sociedade atual brasileira.

Considerado o plano integral da escola, o PPP, bem como, a sistematização de um planejamento participativo que se aperfeiçoa e se concretiza ao longo da caminhada da instituição de ensino, definindo claramente que tipo de ação se quer realizar. “É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (VEIGA, 2001, p. 187).

Destacamos nesse momento, os participantes que comumente fazem parte da gestão democrática da escola, representados na figura seguinte. São eles:

Figura 14 – Participantes da Gestão Democrática da Escola



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A colaboração e articulação na sistematização desse planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza ao longo da caminhada da instituição de ensino, pode definir claramente que tipo de ação se quer realizar para o alcance dos objetivos propostos.

Carminati (2017, p. 149) reforça que

A colaboração, então, não é mera estratégia de gestão, constitui-se em um princípio, um processo de participação, apropriação e implicação coletiva, no qual a ação de cada professor é considerada interdependente com a de outros professores ou profissionais da escola.

A figura do diretor, relacionada à construção do PPP, constitui fundamento importante para afirmar a escola pública em seu compromisso com a educação integral do ser humano, pois é preciso defender o papel da democracia na escola, ou seja, a gestão democrática, para que a escola possa dar um salto na educação.

Bobbio (2000) destaca que a verdadeira gestão democrática na escola se fundamenta e se constrói gradativamente por meio da existência de espaços para que as relações sociais se efetivem, que podem ser por meio da Comunidade escolar, Conselho escolar, Conselho de classe, Grêmios escolares e Associação de Pais e Mestres ou Associação de Pais e Professores.

De acordo com a LDB/1996,

[...] os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as particularidades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Considerando que um dos princípios do PPP, de acordo com a LDB /1996, é o fato de que precisa contar com a participação dos profissionais da educação na construção de projetos educacionais articulados com as políticas nacionais, tendo em vista a realidade específica de cada instituição de ensino. Ainda cabe a ele acompanhar e avaliar a aprendizagem dos estudantes de modo que seja capaz de identificar falhas e acertos e, a partir daí, reorientar a prática pedagógica.

Isso significa que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO, 2004, p.102), ou seja, quando todos se unem com um mesmo objetivo para viver uma gestão colegiada e democrática, as obrigações, dificuldades e conquistas passam a ser responsabilidade de todos.

E é na escola que se consolida essa condição fundamental, pois é o local de convivência, onde o estudante pode transitar entre os saberes produzidos no passado, presente e futuro, onde pode não só aprender como também produzir, refletir e reproduzir conhecimentos na interação com os seus pares e na orientação que recebe dos seus educadores, com as quais se capacita para saber agir e reagir de modo eficaz à velocidade dessas mudanças. Assim, a escola é o espaço por excelência de todos no processo de ensino e aprendizagem.

A SMEF entende que a gestão político-pedagógica democrática

[...] é a gestão do sistema educacional se caracteriza por um processo político democrático, mediante o qual o coletivo que compõe a instituição educacional discute, planeja, encaminha, acompanha, avalia, identificando os pontos que se destacam e os que merecem atenção, para atuar sobre eles. Todo esse processo deve ser baseado na participação ativa dos sujeitos e ter o diálogo como ferramenta fundamental para a consolidação do princípio democrático, não só no sentido das tomadas de decisão, mas também de uma educação política, que deve ser desenvolvida no contexto escolar. Nesse sentido, o Projeto de Gestão, o Regimento Escolar e, sobretudo, o Projeto Político Pedagógico, têm lugar central, ao demarcar a identidade da instituição educativa e serem frutos da elaboração coletiva, que explicita os objetivos, as diretrizes, a organização e as ações do processo educativo (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 24).

Para tanto, é de suma importância que a escola disponha de espaços de aprendizagem além da sala de aula, espaços de estudo, recreação, cultura e lazer, como a biblioteca escolar, que deve sempre fazer parte do processo de ensino e aprendizagem, tendo a intermediação do

diretor, coordenando e mobilizando todas as atividades no interior e também fora da escola, ou seja, em toda a comunidade escolar.

Nesse sentido, a biblioteca se apresenta como um centro de aprendizagem que, para os estudantes, configura-se como

[...] um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite o fomento da leitura e da formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para aprendizagem permanente; estimula a criatividade, a comunicação, facilita a recreação, apoia os docentes em sua capacitação e lhes oferece informação necessária para a tomada de decisão na aula (OEA, 1985, p. 22).

Segundo Hillesheim e Fachin (1999), a biblioteca escolar deve se destacar como instrumento de apoio didático-pedagógico no processo de ensino e aprendizagem, pois é instrumento essencial do desenvolvimento do currículo da escola. Pode-se, por meio do bibliotecário, reunir as condições de organização e de recursos necessárias para apoiar as práticas educativas, por meio da colaboração, organização e elaboração de materiais necessários para fomentar a formação continuada dos profissionais.

Pensando dessa forma, na escola democratizada o currículo deve ser flexível e contextualizado na realidade local e regional dos estudantes, norteado por um PPP que articule os interesses, necessidades e demandas dessa realidade com as diretrizes da escola. Para tanto, há que se criar situações educativas que promovam o pensamento científico e o desenvolvimento de valores da vida democrática.

O PPP solidificar-se-á à medida que captar de forma sistemática as relações sociais que engendram a realidade. Este projeto não estará pronto e acabado nunca, mas sempre em produção e transformação permanentes. Por conseguinte, é necessária a realização de diagnósticos, reflexões e replanejamentos, para adequá-lo a novas avaliações que consequentemente darão subsídios a um novo plano. Plano este constituído em um processo permanente de discussão sobre a ação escolar na tentativa de viabilizar estratégias e envolver todos os segmentos da escola, a fim de possibilitar um melhor encaminhamento em termos de trabalho coletivo e de uma educação de qualidade.

Pode-se concluir que dentre os elementos constitutivos mais importantes na gestão escolar democrática, além do PPP e da formação continuada dos profissionais, está o currículo escolar, tópico este que será desenvolvido na sequência.

2.5.2 Currículo como elemento do Projeto Político Pedagógico

A organização do currículo escolar concebe a intencionalidade do PPP, que dará sustentação à adoção das práticas pedagógicas da escola, mediadas pelos educadores e desenvolvidas com os estudantes nos diversos segmentos educativos.

Nesse sentido, há a necessidade da elaboração de um PPP comprometido em discutir as dimensões do currículo, que envolvem objetivos, metodologia, avaliação, trabalho coletivo, formas de participação da comunidade, relações interpessoais, formação continuada dos professores, diretores, especialistas e bibliotecários, resumindo a concepção de educação que a escola defende.

Antes de tudo, parece importante resgatar um pouco da trajetória do currículo, considerando que o currículo “sempre foi alvo de atenção de todos os que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar” (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8). Os autores destacam ainda que foi somente no final do século XIX e no início do século XX, nos Estados Unidos, que uma significativa quantidade de educadores começou a desenvolver estudos mais sistemáticos sobre as questões curriculares, e assim surgem várias iniciativas que consubstanciam o surgimento de um novo campo de estudos, o currículo (BRITTO, 1993).

Dentre todas as diferentes versões do surgimento do currículo, os precursores deste novo campo são os superintendentes de sistemas escolares americanos e os teóricos que enfatizam o seu propósito, que está relacionado aos processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo (MOREIRA; SILVA, 2006). O objetivo mais abrangente desses especialistas parece ter sido planejar as atividades pedagógicas e controlá-las, de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do estudante se desviassem de metas e padrões pré-definidos.

Para tanto, Moreira (2008, p. 225) destaca que o “desenvolvimento do campo do currículo corresponde a três momentos distintos, sendo o primeiro, nos anos vinte e trinta, que corresponde às origens do campo no Brasil”.

Para Menezes e Santos (2001), foi no Manifesto dos Pioneiros, em 1932, que foram defendidas novas ideias acerca da educação como instrumento de reconstrução nacional; sobre a escola pública ser obrigatória e leiga; de a educação dever se adaptar às características regionais e aos interesses dos estudantes; e da formação universitária para todos os professores. Mesmo assim, o Brasil ainda não havia difundido uma proposta sistêmica para as questões curriculares.

Nas reformas posteriores, ainda sob a influência das ideias da Escola Nova, tem-se “o segundo período do movimento curricular no Brasil, compreendido nos anos sessenta e setenta, onde o campo tomou forma e a disciplina currículo e programas foram introduzidas em faculdades de educação” (MOREIRA, 2008, p. 225).

Conforme explicam Barreto e Mitrulis (2001, p. 1):

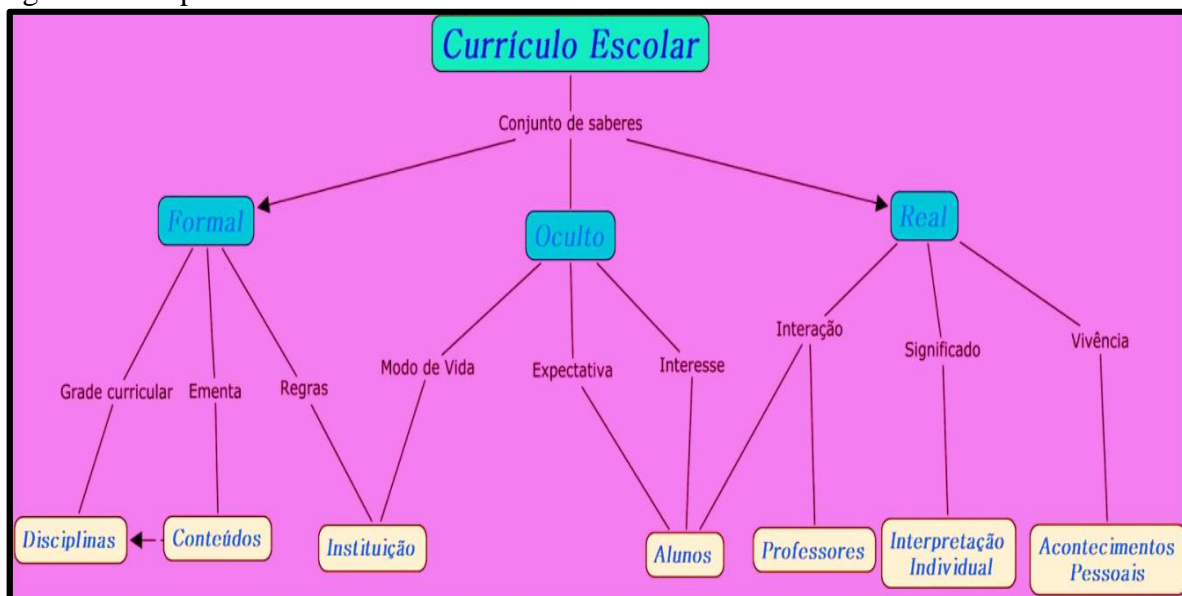
Durante os anos 60 persistiam, porém, em todo o país os pontos de estrangulamento do ensino. Altos índices de repetência efetiva e de ‘repetência branca’, camuflada em evasão, impossibilitavam o atendimento pleno de cada coorte populacional ao longo da escolarização. Ao final da década, Pernambuco, São Paulo e Santa Catarina flexibilizaram a organização dos currículos propostos para a escola primária. Minas Gerais também fez uma tentativa nesse sentido.

Em seguida, em 1968, foram os estados de Pernambuco e São Paulo. Em Minas Gerais, intentou-se a implantação gradativa de um sistema de avanços progressivos, em caráter experimental, na cidade de Juiz de Fora. Mas “Santa Catarina foi certamente o estado brasileiro onde a experiência de progressão continuada se deu de modo mais expressivo, abrangente e duradouro, embora pouco conhecido e divulgado no país” (BARRETO; MITRULIS, 2001, p. 1).

A pesquisadora Jesus (2008, p. 2640), no seu artigo *Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional*, destaca a existência dos tipos de currículo: “alguns estudos sobre currículo a partir das décadas 60 a 70 destacam a existência de vários níveis de currículo, o formal, real e oculto. Esses níveis servem para fazer a distinção de quanto o estudante aprendeu ou deixou de aprender”.

Para melhor visualização dos tipos de currículo, apresentamos a figura abaixo:

Figura 15 – Tipos de Currículo Escolar



Fonte: Lorrynebrum (2013, p. 1).

Os currículos podem ser do tipo, formal, oculto e real, definidos conforme classificação proposta pelos autores que tratam da temática, como Libâneo (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e Silva (2001).

Libâneo (2001, p. 299) esclarece que o “currículo formal se refere àquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional”. Ou seja, “é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363). Implica principalmente na fundamentação do PPP da escola, levando em consideração os princípios básicos da sua construção. “A realidade escolar representa a direção para [...] concretizar as intenções e expectativas propostas no currículo. Para que ocorra, é necessário prever, antecipar ações e organizar as formas de intervir e atuar [...]” (MEDEIROS, 2013, p. 7).

O currículo oculto, que é assim designado por não se mostrar de forma clara,

[...] refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar – ou seja, das práticas e das experiências compartilhadas em sala e aula. É chamado de oculto porque não se manifesta claramente, não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante fator de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363).

Este currículo identifica-se com os fatos aprendidos pelos estudantes na escola, porque, de acordo com Fino (2009, p. 199), “o trabalho da escola é planejado e organizado, destacando-se a aprendizagem dos papéis sociais e sexuais, bem como os papéis e as atitudes em relação a muitos outros aspectos da vida”.

Na visão de Silva (2001, p. 78), o currículo oculto

[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para as aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamento, valores e orientações [...].

Assim, os valores atitudes, os comportamentos e até a formação cidadã do estudante estão relacionados às suas vivências no cotidiano escolar, o que pode garantir uma diversificação em sua formação, diferente do currículo oficial.

O currículo real é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003; JESUS, 2008). Pode ser “tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 363). É o que passa a ser realidade no espaço escolar com docentes e alunos a cada momento, em consequência dos propósitos do PPP.

Pode-se concluir assim que estas variações do currículo mostram que as escolas estão sendo influenciadas por diversas formas, pois o trabalho escolar será a consequência das muitas intenções propostas no PPP, bem como da atuação do diretor, da equipe pedagógica e dos professores.

Já no terceiro período, “entre os anos 1979 a 1987, caracterizou-se pela eclosão de intensos debates sobre currículo e conhecimento escolar, bem como tentativas de reconceituação do campo” (MOREIRA, 2005, p. 15).

No “início da década de 80, embora estivessem em vigor as diretrizes para o currículo estabelecidas pela Lei n. 5.692/71, começaram a surgir iniciativas governamentais de revisão e reformas curriculares em estados brasileiros”²⁰ (SOUZA, 2006, p. 204).

Na década de 90, o período foi “marcado pelo início de um certo arrefecimento das intervenções estaduais na organização curricular” (FARIA, 2007, p. 9). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais esclarece-se que:

Não obstante, na década de 1990, observamos o movimento contrário. Nos últimos anos acentuou-se, visivelmente, a atuação do governo federal no âmbito das prescrições curriculares em todos os níveis de ensino que passou a assumir, inclusive, competências que vinham sendo historicamente exercidas no âmbito dos governos estaduais, tais como a produção de materiais de orientação curricular para o ensino fundamental e médio (SOUZA, 2006, p. 2004).

É nesse período que são produzidos os livros didáticos, enviados para todas as escolas públicas brasileiras, para servirem efetivamente como orientadores do desenvolvimento do currículo, começando a tomar espaço nas discussões sobre a formação inicial e continuada de professores. Assim, constituem referência para a avaliação e controle do conhecimento nos sistemas educativos e intervêm na prática educativa (SACRISTAN, 1998), pois pensar em currículo, conseqüentemente, é pensar em avaliação, pois o currículo mobiliza as ações e reações dos que com ele estão envolvidos.

A partir da década de 90, com a LDB/1996, o currículo para o ensino fundamental tem uma base nacional comum, que deve ser complementada por cada Rede de Ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam às seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (BRASIL, 1996, art. 27).

²⁰ As reformas curriculares foram realizadas nos estados de Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1996 constituem o primeiro nível de concretização curricular, são uma referência curricular nacional para o ensino fundamental. Os conteúdos são abordados em três grandes categorias conceituais, que envolvem a abordagem de conceitos, fatos e princípios; conteúdos procedimentais, referentes a procedimentos; e conteúdos atitudinais, que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. Além disso, a publicação nacional destaca os níveis de concretização curricular, que são as propostas dos estados e municípios; a proposta de cada instituição educativa e a realização de atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Apesar de apresentarem uma estrutura curricular completa, os PCN (1996) são considerados flexíveis, uma vez que, por sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória. O que se pretende é que ocorram adaptações, por meio do diálogo entre esses documentos e as práticas já existentes, tal como descrito no art. 26 da LDB (1996), que determinam que

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Porém, cada Instituição ou Rede de Ensino segue os critérios curriculares nacionais, e cada estado ou município tem autonomia para adequá-los às suas especificidades regionais e/ou locais, no sentido de refletir, propor e agir em busca da qualidade da educação.

No entanto, Veiga (1995, p. 27) alerta que

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa uma ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura.

Pois “o currículo de uma escola ou de uma sala de aula, pode ser concebido como uma série de eventos planejados que pretendem ser consequências educacionais para um ou mais alunos” (EISNER, 2002, p. 31).

Para Sacristán (2000, p. 17), “currículos são a expressão de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento”. Ou seja, ele não pode ser entendido separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento.

Em sentido amplo, o currículo escolar, segundo Barros (1994, p. 170),

[...] é a totalidade das experiências de aprendizagem planejadas e patrocinadas pela escola. São todas as experiências dos alunos, que são aceitas pela escola como responsabilidade própria. São todas as atividades através das quais o aluno aprende.

Na Figura a seguir, representamos a escola, as experiências de aprendizagem do professor e dos demais profissionais, assim como as experiências dos estudantes.

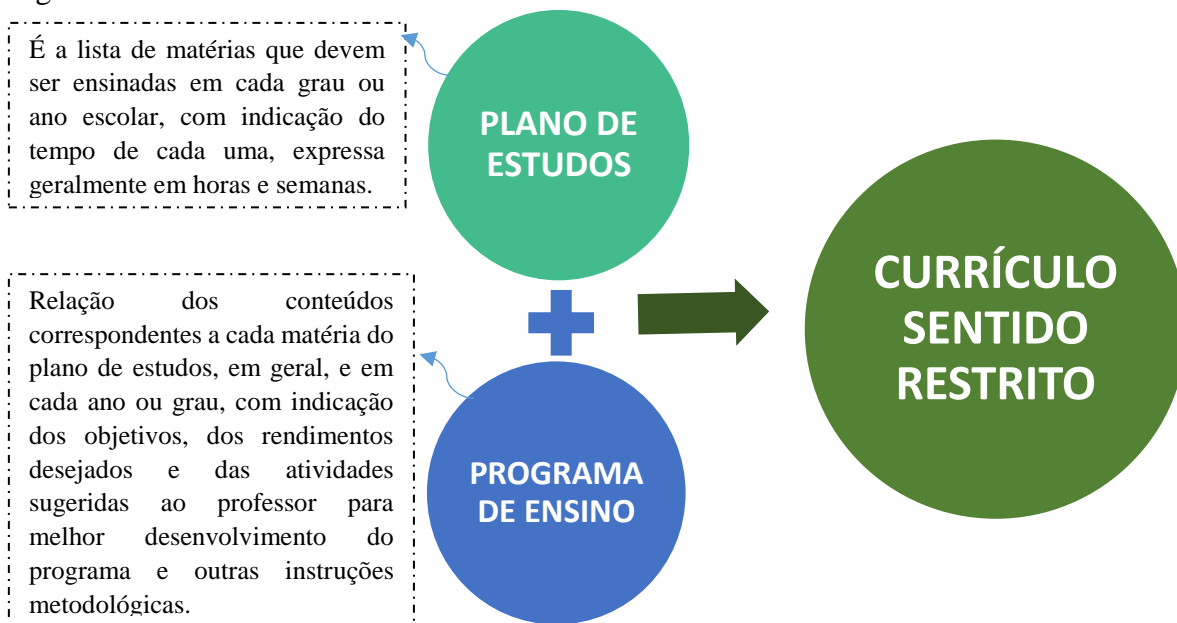
Figura 16 – Currículo Escolar no Sentido Amplo



Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base em Barros (1994, p. 170).

Conforme explica Barros, (1994, p. 170), “em sentido restrito, o currículo escolar é o conjunto de matérias a serem ministradas em determinado curso ou grau de ensino e nesse sentido o currículo abrange dois conceitos importantes”, conforme pode ser visto na Figura 18:

Figura 17 – Currículo Escolar no Sentido Restrito



Fonte: Elaborada pela autora (2017) com base em Barros (1994, p. 170) e OEA (1985).

Além disso, com base na descentralização e na flexibilização pedagógica, a LDB/1996 determina que o currículo do ensino fundamental, além de uma base comum, fixada nacionalmente, deve conter conteúdos curriculares que variam de acordo com as características de cada região.

Na concepção da SMEF, as diretrizes curriculares

[...] se constituem no conjunto de princípios e diretrizes que balizarão as políticas educacionais a serem implementadas no âmbito da RMEF, decorrente do contínuo esforço de discutir e refletir sobre o trabalho educativo desenvolvido nos últimos tempos e buscando referenciar programas e projetos desenvolvidos voltados à formação e ao exercício pleno da cidadania. Essa diversidade de projetos desenvolvidos pelas redes municipais no Brasil aponta uma multiplicidade de organizações curriculares, de espaços/tempos e dinâmicas escolares (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 13).

Esse é um documento norteador da SMEF, que qualifica o currículo escolar, para assim, “poder implementar ações e procedimentos que assegurem a democratização do conhecimento e o fortalecimento das identidades” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 17).

O currículo da base nacional comum do ensino fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da LDB/1996, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, bem como da realidade social e política (Ciências, Geografia e História), especialmente a do Brasil. Além disso, deve contemplar também o ensino da Arte, a Educação Física (facultativa no período noturno), o ensino de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol) e o Ensino Religioso (facultativo).

Os componentes curriculares obrigatórios para o ensino fundamental, de acordo com a LDB/1996, serão organizados em quatro áreas do conhecimento:

Quadro 5 – Componentes Curriculares Obrigatórios para o Ensino Fundamental

I – Linguagens Língua Portuguesa Artes Educação Física Língua Estrangeira	II – Matemática Língua Portuguesa	III – Ciências da natureza Ciências	IV – Ciências humanas História Geografia	V – Ensino Religioso
--	---	---	---	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base da LDB (BRASIL, 1996).

Esses componentes curriculares, segundo Gaspar e Roldão (2007, p. 39), farão parte da matriz ou grade de desenvolvimento curricular da escola, que “fica condicionada à definição do currículo e ao seu enquadramento como plano ou como projeto e, ainda, à conjugação dos seus diferentes elementos, numa relação com os fatores gerais de enquadramento”,

instrumentos que definem e articulam “conceitos, princípios, leis, quadros teórico-prático, visando superar a forma estanque presente nas grades” (ANASTASIOU, 2010, p. 183).

A matriz curricular, um documento norteador da escola, é o ponto de partida de sua organização pedagógica, pois é nesta parte que se definem quais serão os componentes curriculares, ou seja, que conteúdos serão ensinados na escola. Ela também serve como eixo para unir as disciplinas escolares, pois todas elas estão interligadas e possuem o mesmo objetivo, que é ensinar o conhecimento necessário para cada estudante, tanto na escola quanto no mundo.

De acordo com Anastasiou (2010, p. 183):

A matriz integrativa toma como foco o perfil pretendido e a partir dela define quais os saberes o estudante precisa sistematizar ao longo da sua formação para se constituir com autonomia, criatividade, criticidade e compromisso social, atuando como sujeito de sua própria história. Para isso, a partir do perfil, definem-se os eixos sobre os quais os estudos se farão e a forma de organização dos conteúdos das disciplinas, enredadas em suas áreas, de forma a criar redes significativas de saberes tanto cognitivos, quanto procedimentais e atitudinais.

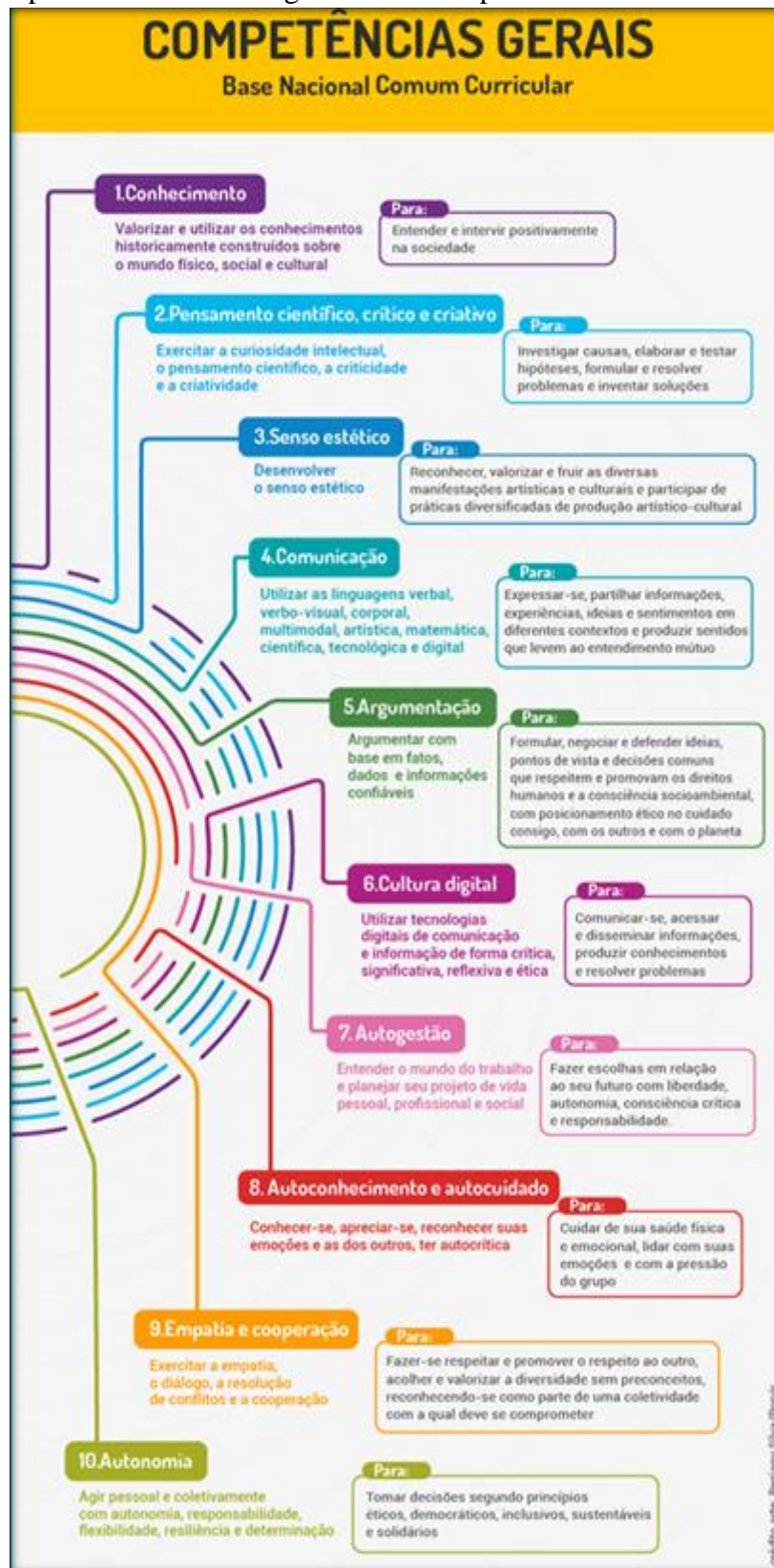
A matriz curricular é uma organização importante do ensino, pois é com ela que o professor será capaz de organizar todo o conteúdo que o estudante deve aprender ao longo de cada ano de ensino escolar. A matriz curricular auxilia os professores e estudantes a pensar, planejar e executar um currículo que consiga acompanhar as mudanças do mundo contemporâneo, assim como a diversidade e o conhecimento de cada estudante.

Martins Filho (2011) sinaliza sobre a necessidade dos profissionais que atuam na educação básica realizarem práticas pedagógicas e curriculares sintonizados com os estudantes na contemporaneidade. Desse modo, este desafio aumenta no ensino fundamental, pois nesta etapa da educação básica se consolida a aprendizagem da leitura e da escrita.

Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período escolar, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, indicados nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos* (Resolução CNE/CEB n. 7/2010), e essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem das etapas da educação básica e entre as duas fases do ensino fundamental, que correspondem aos anos iniciais e anos finais.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) define dez competências gerais a serem desenvolvidas de forma integrada aos componentes curriculares durante a educação básica, tal como pode ser visto na figura a seguir:

Figura 18 – Competências Gerais Integradas aos Componentes Curriculares da BNCC



Fonte: Elaborado e adaptado por Penido²¹ (2016).

²¹ Infográfico elaborado pela Porvir (www.porvir.org), a partir da leitura crítica de Anna Penido, integrante do Movimento da Base. A elaboração foi baseada nos textos da BNCC, com algumas abreviações e adaptações.

Essas competências foram definidas a partir dos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas DCN e de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2016), estas competências elaboradas por Penido (2016), a saber, conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; senso estético; comunicação; argumentação; cultura digital; autogestão; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e autonomia, representam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados” (BRASIL, 2013). Em síntese, esse conjunto de competências definem o conjunto de aprendizagens essenciais à que todos os estudantes brasileiros têm direito durante a educação básica, ou seja, o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O que se pode perceber, conforme Silva (2001, p. 7), é que

Na realidade da escola do século XXI, estabelecer mecanismos de democratização dos dizeres perpassa pelas práticas informacionais – mais especificamente pela leitura – já correntes nos cenários institucionais. Tendo em vista o imperativo dos professores desenvolverem essas práticas na sala de aula, sublinha-se a importância dessa ação discursiva, ressaltando o papel do professor como mediador/construtor do processo de cidadania, por interface de uma leitura que reúna as práticas informacionais vistas na escola e as experiências de mundo dos alunos. A educação para a cidadania precisa combinar crítica histórica, reflexão crítica e ações sociais, perpassando pela leitura, a caminho da Sociedade da Informação.

Estas competências podem modificar e rever as formas de condução do ensino e da aprendizagem, que precisam ser discutidas no ambiente escolar e durante a formação continuada, bem como formalizadas no currículo escolar.

Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 111) assegura que

O currículo comum contido nas prescrições da política curricular supõe a definição das aprendizagens exigidas a todos os estudantes e, portanto, é homogêneo para todas as escolas. [...] Na decisão de que a cultura se define como mínima e obrigatória está se expressando o tipo de normatização cultural que a escola propõe aos indivíduos, a cultura e o conhecimento considerado valioso, os padrões pelos quais todos serão, de alguma forma avaliados e medidos, expressando depois para a sociedade o valor que alcançaram nesse processo de normalização cultural.

A construção do currículo no âmbito do PPP é programada pela equipe de profissionais da escola e planejada individualmente, mas a sua fase prática acontece em sala de aula, na biblioteca, na escola, definindo se ele foi bem programado e planejado, podendo a todo momento sofrer alterações, a partir de discussões, leituras, estudos e reflexões, a fim de adequá-lo sempre à sua realidade.

Dessa forma, a SMEF entende que o PPP

[...] é um documento que por ser construído com a coletividade escolar (professores, estudantes, gestores, pais e responsáveis) contribui significativamente para a ‘[...] consolidação e o aperfeiçoamento da gestão democrática na Rede Municipal de Ensino’ de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 31).

Por fim, o currículo é entendido como o conjunto de planos e ações que tem como objetivo o pleno desenvolvimento humano e remete à atualização permanente e contextualizada do fazer pedagógico. Assim, a estrutura curricular deve levar em consideração a valorização do espaço escolar na construção de diferentes abordagens intersetoriais, o que demanda entendimento e mudança de direção no modo de gerir os espaços físicos, a fim de promover a aprendizagem interdisciplinar, que, para Veiga Neto, (2005 p. 43), “é entendida como uma integração das disciplinas, também para designar as abordagens curriculares que não se detêm em uma ou outra disciplina, mas ‘atravessam’ vários campos do conhecimento”.

Em resumo, conforme explica Dutra (2003, p. 52),

Pode-se dizer que o currículo é importante pela definição do conhecimento que a escola deve selecionar para transmitir ao educando, mas que a definição deste currículo não está prevista em nenhuma fórmula ou definida em nenhum princípio. A sua definição, como ficou patente, é uma construção da escola. É à escola que cabe definir e construir o seu currículo nos moldes que melhor atenda aos seus objetivos.

Ao se produzir currículos escolares, não se pode, em momento algum, desconsiderar a realidade social, o momento histórico em que este é discutido e elaborado. São os elementos políticos, sociais, econômicos e culturais que dão o tom de singularidade e riqueza ao currículo.

O PPP, o currículo e a matriz curricular têm a possibilidade de tornar os estudantes cidadãos críticos, autônomos e criativos, pois são instrumentos essenciais em todas as escolas básicas brasileiras.

2.5.2.1 Currículo Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* de 2016, o currículo é compreendido como “processo, abrangendo um conjunto de relações, que vão da prescrição à ação, das deliberações administrativas às práticas pedagógicas” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 19).

Cabe percorrer a caminhada do currículo na RMEF nas últimas décadas, que “vem se constituindo a partir de anseios e práticas pedagógicas da coletividade dos sujeitos com ele envolvidos, na busca pela qualificação dos processos educacionais” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 19).

Esse caminhar foi iniciado na SMEF em 1986, ano de sua criação, pois, até então, pertencia à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS) e contava apenas com o Pré-Escolar, o Mobral, as Bibliotecas Escolares e a Biblioteca Pública Municipal.

Essa trajetória, iniciada em 1993, resultou em um movimento de reorientação curricular e publicação de diversos materiais. Porém, de 2005 a 2012, por meio do Movimento de Ressignificação Curricular, conforme determinação do MEC para a implantação do ensino fundamental de nove anos, foram introduzidos novos temas no currículo. E, a partir de então, essa nova SMEF deu autonomia às escolas para a construção de seu currículo, ressaltando que ele deveria ser desenvolvido a partir da realidade histórica, social e cultural na qual a unidade escolar estava inserida.

Recentemente, em 2015, foi divulgado o documento *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (DCRMEF), no qual é destacado que “o currículo tem como objetivo balizar as políticas educacionais e referenciar programas e projetos educativos, voltados à formação e ao exercício pleno da cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 13).

As DCRMEF “propõem a construção de um currículo pautado em Áreas do Conhecimento que trabalhem de forma integrada e transversal, rompendo as fronteiras disciplinares”, tal como proposto nas DCN. Dessa forma, “o currículo não é tido como delineamento impositivo que determina começo, meio e fim das aprendizagens, mas como um percurso para empreendê-las” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21).

Então, a concepção de currículo na RMEF tem uma “visão de mundo constituída em determinado momento histórico, orientando práticas pedagógicas dos/das profissionais da educação e estratégias de convívio junto aos estudantes” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 21).

2.5.3 Diretor e Formação Continuada na Escola

O diretor escolar que atua na educação básica brasileira possui os mais variados percursos de formação inicial e continuada e práticas profissionais distintas, razão pela qual conduz a sua gestão democrática.

A “formação inicial” (LIBÂNEO, 2001, p. 227) do professor²² e de outros profissionais não contempla toda a prática no contexto escolar, por isso a direção, em conjunto com a equipe

²² As publicações sobre formação inicial e formação continuada na área da educação referem-se, em sua maioria, somente ao professor. Tentaremos abranger, no decorrer do texto, também os demais profissionais da escola, como especialistas educacionais, bibliotecários e secretários, entre outras funções.

pedagógica, tem a responsabilidade de preparar a formação continuada para o grupo de profissionais da escola.

O termo formação inicial “refere-se ao ensino de conhecimento teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios” (LIBÂNEO, 2001, p. 189). O que se sabe é que “existe uma multiplicidade de olhares sobre a formação inicial dos professores, olhares que priorizam, entre outras questões, as políticas propostas, os currículos adotados, as perspectivas pedagógicas” (MONTEIRO, 2006, p. 1).

A formação de um profissional, para Martins (2003), não depende somente da formação inicial, fornecedora de conhecimento pedagógico e didático que subsidia a prática, mas também de atualização para sua manutenção na sociedade.

A problematização das condições de formação e profissionalização docentes coloca-se como questão interligada à gestão educacional e, nesse sentido, deve considerar os diferentes fatores que interferem na atuação dos profissionais da educação, bem como possibilitar o acesso a processos formativos que não descurem de uma base sólida de formação, não se reduzindo à disseminação de metodologias e estratégias de aprendizagem (DOURADO, 2007, p. 924).

Para Perrenoud (2002, p. 17), “a formação de bons principiantes tem a ver [...] com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, o que realmente fizeram e os resultados” Então, “rever a formação pedagógica requer, portanto, a articulação entre as políticas educacionais e as concepções de formação enquanto processos de construção coletiva” (DOURADO, 2007, p. 924).

Segundo Martins (2003), o processo de formação deve ser organizado para que a formação continuada seja não um compartimento da formação, mas sim uma continuação da formação inicial. Nesse sentido, a formação inicial não seria somente a formação acadêmica, mas uma formação que atenda às demandas de atuação do profissional da educação.

Para Crespo, Rodrigues e Miranda (2006, p. 3), a formação continuada pode ser definida como “as atividades educacionais que têm por objetivo atualizar e desenvolver o conhecimento e as habilidades profissionais, de forma a permitir ao profissional um melhor desempenho da sua função”.

De acordo com Libâneo (2001, p. 227), “a formação continuada é o prolongamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”.

Concordamos com Miranda e Solino (2006), quando se referem à educação continuada na correção de distorções na formação inicial, asseverando que ela pode contribuir para o aprendizado permanente das inovações e transformações que estejam ocorrendo na sociedade,

acompanhando as evoluções permanentes na educação, tendo em mente que o aprendizado contínuo por meio da formação deve estar associado e integrado como o sujeito de sua prática educativa.

A formação do professor “não se dá necessariamente a priori: pode se dar antes (reflexão para a ação), durante (reflexão na ação) e após a prática (reflexão sobre a ação e sobre a reflexão para e na ação)” (VASCONCELLOS, 2007, p. 123). É necessário aprimoramento constante para vencer os desafios e dificuldades do cotidiano escolar. Concordam com essa ideia Barros, Silva e Vásquez (2011, p. 515), quando falam que “O educador é um praticante reflexivo, ele revê mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada, através do processo de ação-reflexão-ação. ”

Este pensamento reflexivo do professor acerca da sua atividade profissional implica uma reflexão e auto avaliação pessoal e profissional, após o conhecimento mais aprofundado da sua realidade, em que as reflexões suscitam mudanças de valores, paradigmas, crenças e convicções. Por meio dessa atitude, consegue perceber seus pontos fracos, dedicando-se a sua melhoria ou a encontrar alternativas para avançar.

A SMEF, com base nas DCN, propõe alguns princípios educativos, nos termos do art. 9, inciso VIII, acerca da “valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 20).

Segundo Freire (1996), o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Segundo Perrenoud (2002, p. 13),

[...] o profissional reflexivo é [...] uma antiga figura da reflexão sobre a educação, cujas bases podem ser encontradas em Dewey, sobretudo na noção de *reflective action*. [...]. Encontramos a ideia – e não a expressão – em todos os grandes pedagogos que, cada um a seu modo, consideraram o professor ou o educador um inventor, um pesquisador, um improvisador, um aventureiro que percorre caminhos nunca antes trilhados e que pode se perder caso não reflita de modo intenso sobre o que faz e caso não aprenda rapidamente com a experiência.

O cultivo deliberado de tal elemento intelectual torna o ato de pensar uma experiência característica, que, de acordo com Dewey (1959, p. 159),

[...] é o esforço intencional para descobrir as relações específicas entre uma coisa que fazemos e a consequência que resulta, de modo a haver continuidade entre ambas. Desaparece seu isolamento, e, por conseguinte, sua justaposição puramente arbitrária: e toma seu lugar uma situação unificada a desenvolver-se.

De acordo com Freire (2002, p. 43), “prática do pensar reflexivo deve ser concebida e internalizada pelo professor em seus momentos de formação, momento este em que ele tem a oportunidade de refletir criticamente sobre sua atuação”.

De acordo com o nosso entendimento, a formação inicial do professor está articulada com a formação continuada e ocorre anteriormente a esta; deve se voltar para experiências significativas, uma vez que somente tais experiências têm valor educativo. A capacidade de pensar reflexivamente para a construção de uma prática educativa fundamentada constitui-se um fator determinante para o futuro profissional do professor, pois é a oportunidade de fazer as relações necessárias entre teoria e prática, apresentando ao aluno-professor as situações peculiares a sua *práxis* docente.

A *práxis* é, na verdade atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático [...]. O objetivo (produto) é o resultado de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade) [...] produz-se sempre certas inadequações entre o modelo ideal e sua realização [...]. O que significa que a consciência não pode limitar-se à imprevisibilidade do processo, exige também um dinamismo de consciência (VASQUEZ, 1968, p. 241).

A formação continuada na escola vem ao encontro do desafio de acompanhar a demanda escolar e enfrentar diferentes dificuldades dos professores. Exige um profissional em constante aperfeiçoamento e atualização, levando assim o diretor e os profissionais da equipe pedagógica a se preocuparem com a própria formação e a adotar hábitos tais como: boas leituras, visitas a sites, participações em eventos, aprofundamentos no processo de alfabetização e letramento e nas dificuldades específicas e peculiares dos professores.

Uma experiência de pesquisa realizada por Romano (2008, p. 8), *Formação continuada: um plano para o ensino de matemática desenvolvido com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental*, apresenta

A realização de um projeto de intervenção por meio da aplicação de um plano de ensino desenvolvido junto aos professores que atuavam na 4ª série do Ensino Fundamental I em uma Escola Estadual de São Paulo, tendo como foco a disciplina de Matemática. Teve como objetivo, também, destacar a figura do diretor de escola como um dos elementos primordiais no processo educativo e a importância da sua atuação efetiva na execução conjunta do projeto pedagógico da escola. A constatação da realidade da escola, assim como as reflexões sobre ela, levou à elaboração deste Plano de Ensino, que ofereceu formação continuada ao professor com a participação efetiva da diretora de escola e da coordenadora pedagógica. Sua implantação foi parte significativa de um Projeto Pedagógico, cujo foco foi proporcionar melhores condições de aprendizagem para o aluno, a partir da melhoria da qualidade do ensino oferecido. A análise dos dados indicou que os alunos apresentaram resultados significativamente melhores se comparados aos apresentados antes do projeto de intervenção. Além disso, o estudo revelou que quando utilizada como espaço para a formação continuada, contribui para a concretização do trabalho coletivo, com o aperfeiçoamento da prática dos professores, troca de experiências, atualização, crescimento profissional e para o fortalecimento da equipe da escola.

A formação continuada na escola, destacando-se a figura do diretor nesse processo, traz melhoria da qualidade de ensino, como apresentado no exemplo anterior. Segundo Nóvoa (1995 *apud* BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011, p. 512),

[...] a formação de professores deve ser pensada como um todo, englobando as dimensões iniciais e continuada, em uma articulação constante entre Universidade e Escola, a partir do interesse dessas instituições, enfatizando as características inerentes desse profissional, sua competência, o saber necessário, a aprendizagem profissional e o currículo e pedagogia, através da formação investigativa.

Com base na afirmação de Freire (2002, p. 33): “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, entende-se que a formação é aspecto fundamental para o desenvolvimento do professor se realizada de forma ampla, seja ela inicial, continuada, de atualização ou aperfeiçoamento, desde que lhe permita buscar outros conhecimentos e interligá-los com sua área de atuação.

Já a *práxis* bibliotecária refere-se às ações engendradas pelos profissionais de informação direcionadas ao crescimento e desenvolvimento humano, haja visto que o valor da *práxis* reside na sua função social.

Assim como esses momentos de “reflexão coletiva sobre a prática” (VASCONCELLOS, 2007, p. 123), o “diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (NÓVOA, 1995, p. 26).

É preciso criar uma cultura de formação entre os professores, transformando o espaço de trabalho em um espaço permanente de estudo, discussão e reflexão coletiva, principalmente se consideramos que o que importa neste processo não é apenas a qualificação ou a progressão na carreira docente (aspectos sempre fundamentais), mas a possibilidade concreta de uma mudança coerente e inovadora da escola (CARMINATI, 2017, p. 146).

Porém, os desafios colocados à formação de professores são enormes, pois assumem o compromisso de promover mudanças em prol da melhoria do ensino, ligadas à “profissionalidade docente, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Antich e Forster (2012, p. 73) mencionam que

[...] um programa de formação pressupõe, além de um contexto de atuação e de condições para a viabilização de suas ações – que podem ser resumidas em três aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores – a compreensão de que ela não será a panaceia para os males da educação, ou seja, a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola.

Segundo Christov (2005, p. 10), “[...] isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações”.

Muitas iniciativas de formação de professores foram impulsionadas a partir da LDB/1996, a qual “[...] reflete os aspectos contextuais em que se amplia a representação da necessidade de processos de educação continuada” na escola (GATTI, 2008, p. 63).

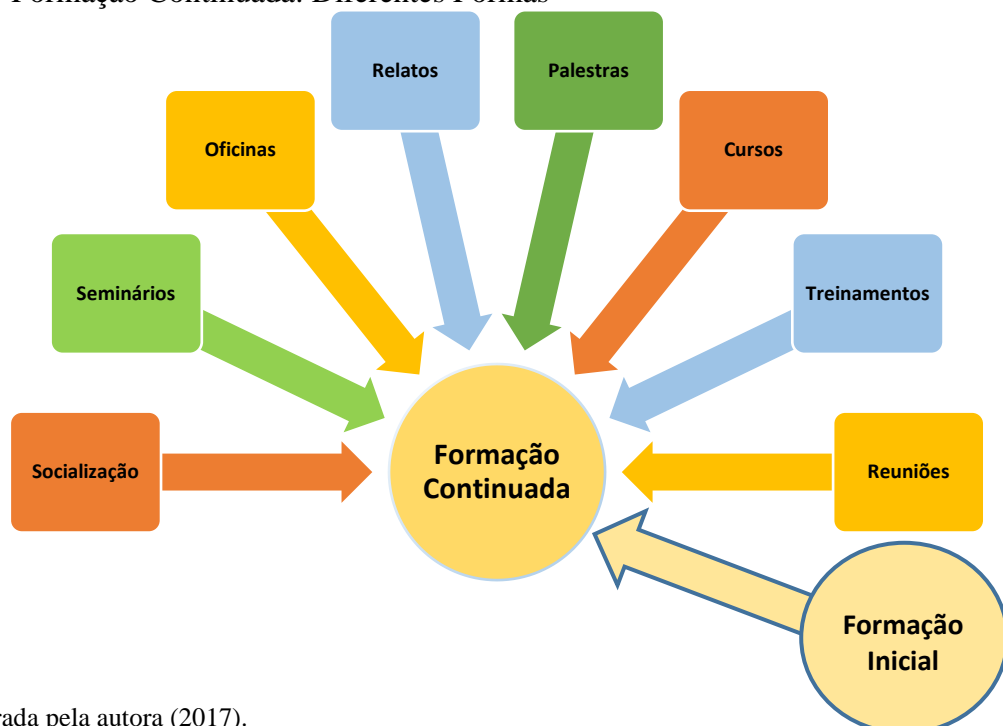
Nóvoa (1995, p. 26) reflete a formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva, que permite “[...]compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico”, formação esta que ocorre com a troca de saberes e experiências entre os professores.

As políticas de formação podem ser de âmbito nacional, estadual, municipal e institucional, e entre as múltiplas possibilidades para a formação continuada, uma delas é a sua realização na escola.

As formações ocorrem nas instituições ou órgãos responsáveis por estes profissionais, bem como no próprio ambiente escolar, onde atuam todos os profissionais da educação: o diretor, a equipe pedagógica, o professor, o bibliotecário, o secretário e os demais. Objetivam aprofundar teoricamente aspectos que norteiam a PPP da escola, planejar e elaborar projetos; avaliar as atividades desenvolvidas na escola; refletir sobre o planejamento e projetos elaborados; tomar decisões sobre as diversas turmas por ano; promover a socialização dos trabalhos entre os professores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O programa de formação continuada pode acontecer de várias formas, como apresentadas na figura seguinte:

Figura 19 – Formação Continuada: Diferentes Formas



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Além dessas maneiras, muitas outras podem surgir ao longo da trajetória dos profissionais da escola. Ademais, cabe ressaltar que a escola compromissada com a construção do PPP não deve limitar-se aos conteúdos curriculares, estendendo à discussão para a escola como um todo e suas relações com a sociedade.

2.6 BIBLIOTECA ESCOLAR

São objetivos desta pesquisa investigar as percepções dos diretores da RMEF acerca da biblioteca escolar em uma perspectiva educativa, a fim de aprofundar a discussão e mostrar as suas possibilidades, percorrendo a sua trajetória no contexto brasileiro, analisando as suas funções e destacando a sua potencialidade enquanto espaço de aprendizagem na escola.

A biblioteca, servindo como apoio e extensão para toda a ação pedagógica que acontece na escola, deve desenvolver programas de aproximação com seus estudantes, oferecendo-lhes um ambiente adequado e agradável para a formação e o desenvolvimento de hábitos de leitura, pesquisa, estudo e recreação; dando suporte para a ampliação e atualização de conhecimentos tanto de educandos como de professores e funcionários, visto que é fonte de cultura e de informação; deve ainda oferecer materiais necessários para a implementação e difusão no processo educacional.

2.6.1 Contexto da Biblioteca Escolar Brasileira

A educação, como fenômeno social relativo à natureza e à essência humanas, está presente em todos os lugares e em todas as situações da vida do ser humano, portanto pode-se afirmar que o ser humano está em constante aprendizado. Desse modo, “a educação é a prática mais humana, considerando-se a profundidade e amplitude de sua influência na existência dos homens” (GADOTTI, 2010, p. 11). Nesse sentido, a educação é mais vivenciada do que pensada, e pode possibilitar ao educando “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva, porque é capaz de amar” (FREIRE, 2000, p. 20). Tudo indica que assim poderá se tornar um ser completo, integralmente desenvolvido dentro desse processo formativo.

A escola enquanto espaço social de descoberta, construção e reconstrução do conhecimento e da aprendizagem dos diferentes saberes, é vista como um elemento essencial para a construção do alicerce de integração dos indivíduos à sociedade. Por meio dos seus

espaços educativos, pode construir valores, competências e ampliar aspectos intelectuais, preparando os estudantes para a convivência e o pleno exercício da cidadania.

A era da informação desencadeou mudanças que provocaram alterações na sociedade; emerge assim um novo paradigma educacional e novas perspectivas de aprendizagem, e todas essas mudanças e alterações começam a ser sentidas e introduzidas na escola.

Dada a relevância da escola para os indivíduos organizados em sociedade, é importante considerar que, necessariamente, ela precisa oferecer aos estudantes espaços educativos dinâmicos e atraentes para aprendizagem e construção de conhecimento.

Nesse contexto de formação, é necessário contar com profissionais que favoreçam o ensino e a aprendizagem. Podemos citar alguns desses espaços educativos, cada qual com seu profissional responsável, a saber: as “salas de aula, salas ambiente, laboratórios, biblioteca, campos de esporte, cantina, cozinha, refeitório, áreas de circulação, áreas de jardim” (BRASIL, 2009, p. 35).

Verifica-se assim que um desses espaços é a biblioteca escolar, “um espaço legítimo da escola e uma adição de forças em prol da educação de qualidade” (SALES; SARTORI, 2016, p. 97), que funciona como um elemento de apoio educativo, privilegiada não só como um espaço necessário na escola, com ampla possibilidade e capacidade de desenvolver a aprendizagem, mas também no tocante à sua utilização, como experiência essencial ao processo educacional dos estudantes.

No Manifesto da IFLA e da Unesco para biblioteca escolar, destaca-se que

[...] a biblioteca escolar propicia informação e ideais que são fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na sociedade atual, cada vez mais baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os alunos para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (IFLA/UNESCO, 2000, p. 4).

Constituímos a biblioteca escolar, portanto, como espaço democrático e de promoção do conhecimento, mas nem sempre foi assim, como veremos a seguir, em um breve resgate da trajetória da biblioteca escolar, especialmente no Brasil, iniciado com os apontamentos de Velho et al. (2002). O autor esclarece que a história da biblioteca escolar teve seu início em Atenas, no século IV a.C., com a biblioteca criada por Aristóteles em sua escola de filosofia. Já no século X, na Alta Idade Média, na Europa, as bibliotecas estavam inseridas nos mosteiros e conventos, e o seu funcionamento dependia da presença de eruditos, sendo a maioria também dedicada à prática do ensino. Depois do século X, outras bibliotecas escolares cresceram paralelamente às dos mosteiros e conventos.

Vale percorrer também a origem da biblioteca escolar no Brasil, país de colonização eminentemente europeia, tornando-se imprescindível reconhecer a sua forte influência religiosa, espaço sempre de censura e silêncio, que deixa marcas até os dias atuais.

A sua história tem seus primórdios nos colégios religiosos, especialmente nos dos jesuítas que foram chegando ao Brasil. Durante as décadas de 1930 e 1940, a biblioteca escolar ganha um novo espaço nas reformas educacionais, como estímulo ao processo ensino-aprendizagem. É oportuno lembrar que essa nova configuração aconteceu nas escolas privadas, e seus métodos educativos tinham ênfase nos ensinamentos religiosos; além disso, eram locais restritos e poucos podiam frequentá-las.

Porém, vale ressaltar que “No âmbito nacional as reformas do ensino pautadas no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova [...] legitimaram a biblioteca escolar no sistema de ensino” (STEINDEL-EGGERT; FONSECA, 2010, p. 2). Outros dois grandes filósofos fizeram parte desse movimento, segundo Ghiraldelli Júnior (2002, p. 22): “Freire estava preocupado com o ensino para a grande coletividade”, e sua teoria educacional estava diretamente inspirada na forte literatura do ‘movimento da escola nova’, liderada por John Dewey”, que influenciou educadores de todas as partes do mundo. Complementam ainda os autores Ozmon e Craver (2004, p. 132) que “John Dewey colocou o processo do pensamento científico como sendo central ao método de educação”.

Steindel e Fonseca (2010, p. 2) lembram ainda que é importante resgatar que a “década de 1950 pode ser considerada como o marco para a criação das bibliotecas escolares no país”.

Dando um salto para a década de 1990, Sala e Militão (2017, p. 4671) esclarecem que neste período “começam a ser observadas algumas políticas em nível nacional que começam a apresentar [...] alguns parâmetros para o desenvolvimento da biblioteca escolar do país”. Uma delas foi a implantação do “Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), implantado a partir de 1992 em todos os estados” (MAROTO, 2012, p. 19), que teve um importante papel na difusão de práticas leitoras, por meio de comitês sediados em instituições das esferas municipais, estaduais e federais da rede pública e privada em todo o território nacional.

Na LDB/1996, conforme Mello, Sampietro e Macedo (2009, p. 3), a ausência de regulação para a biblioteca escolar aparenta

[...] uma atitude de despreocupação, pois não há nessa lei a indicação desse espaço ou do profissional que nela atua, o que contribui para as escolas trabalharem com profissionais despreparados e pouco envolvidos com o ensino/aprendizagem.

Apesar de a LDB/1996 não fazer referência nem à biblioteca escolar, nem ao bibliotecário, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)²³ (BRASIL, 1997), gerenciados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma das políticas públicas brasileiras formalizada em um documento norteador das propostas curriculares para as escolas do ensino básico, contemplam a biblioteca escolar, apresentando-a como um ambiente de aprendizado e incentivo à leitura, levantando a relevância da valorização e da preservação da cultura para a “formação de um cidadão consciente da importância dos diversos acervos culturais (museus, galerias de arte, bibliotecas e arquivos) e da necessidade de frequentá-los” (CAMPELLO, 2008, p. 18).

No primeiro volume, que contém a Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a biblioteca escolar é tratada pelos PCN como um desses ambientes de aprendizagem na escola, pois orienta o estudante a “utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 108). Além disso, no segundo volume, que trata da Língua Portuguesa, destaca-se a biblioteca escolar como recurso necessário para favorecer o processo ensino-aprendizagem.

Posteriormente, em 1997, foi criado o Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE), uma política governamental cuja finalidade é a distribuição de obras literárias e didáticas para estudantes, professores e bibliotecas das escolas públicas do ensino fundamental. Mas “foi apenas no ano de 2008, que o ensino médio e a educação infantil passaram a ser contemplados pelo Programa” (VIEGAS, 2013, p. 16).

Outra política pública brasileira relacionada às bibliotecas, instituída em 2006, foi o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), que “é um conjunto de projetos, programas, atividades e eventos na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas em desenvolvimento no país” (BRASIL, 2011, p. 1), tendo como propósito qualificar o acesso ao livro e incutir hábitos de leitura nos brasileiros.

Sob o ponto de vista dos órgãos de classe da área de Biblioteconomia, o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) lançou em 2009 o *Projeto Mobilizador: Biblioteca escolar construção de uma rede de informação para o ensino público*, que “propõe o estabelecimento de um amplo esforço nacional, visando promover maior qualidade do ensino público, através da criação de uma rede de informação dinâmica e eficaz” (CFB, 2009, p. 4). Este projeto tenta mobilizar a sociedade de uma forma geral bem como os dirigentes das instituições públicas

²³ Em tempo: ao tratarmos da sigla PCN, nos referiremos sempre no plural aos artigos ou pronomes que a antecedem, por apresentarem mais de um volume.

municipais, estaduais e federais sobre a importância e a necessidade da criação de bibliotecas escolares no Brasil.

Nesse percurso histórico percorrido pela biblioteca escolar nas últimas décadas do século XX e início do século XXI no Brasil, pode-se perceber que, em algumas políticas públicas, a biblioteca ficou claramente expressada como uma instituição relacionada a um espaço de aprendizagem, centro de recursos e de informação. É inegável, porém, que caminhou pouco no cenário nacional e ainda não tem o seu valor reconhecido dentro do contexto nacional, tendo em vista os dados apresentados anteriormente na pesquisa realizada pelo INEP (2016) sobre o quantitativo de bibliotecas escolares brasileiras.

Outro aspecto negativo observado na LDB/1996 e na Resolução do CNE (BRASIL, 2010) que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental nove anos, foi que ambos os documentos não consideram a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, o que representam um retrocesso para esse espaço escolar.

Falando um pouco mais da realidade das bibliotecas escolares, apresentaremos parte da avaliação de bibliotecas escolares no Brasil, resultado de um trabalho de pesquisa que compara as bibliotecas escolares do Brasil, da Argentina, do Chile e do México, realizada pela Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), que ouviu gestores, docentes, alunos e comunidade escolar.

Nesse mesmo documento, apresentam-se sete dimensões, porém enfocaremos apenas duas delas, que são: “A biblioteca na escola” e o “Responsável pela biblioteca (funcionário)” (BRASIL, 2011, p. 19). Nesta seção apresentaremos somente a primeira dimensão; a segunda será analisada com detalhes no item sobre o bibliotecário escolar.

É interessante reproduzir alguns trechos da referida publicação relativos às bibliotecas escolares nas diferentes regiões brasileiras, mais precisamente em cinco estados – Acre, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Santa Catarina – e em dez municípios; cinco deles capital dos respectivos estados, conforme as informações que seguem.

Partindo da ideia de que a designação desses espaços está ligada ao perfil dos seus responsáveis, o documento considera a expressão ‘biblioteca’ quando há um profissional especializado, ou seja, o bibliotecário, ressaltando que, na maioria das escolas federais que integraram a pesquisa, considera-se a expressão ‘sala de leitura’, pois o responsável é o professor.

Iniciando pela região Norte, percebeu-se que não há nenhuma menção sobre a existência de bibliotecas escolares. Na região Nordeste, estado da Bahia, capital Salvador, município de Camaçari, a bibliotecária responsável pela distribuição do livro didático afirmou: “foi de um

trabalho que vem sendo desenvolvido com as poucas bibliotecárias [...]”, já “que o estado não realiza concurso para bibliotecários há cerca de 14 anos” (BRASIL, 2011, p. 38). Vale destacar que foi 2005 o ano que mais surgiram bibliotecas escolares na Bahia.

Sabe-se também pelo referido documento avaliativo que na região Centro-oeste, no estado de Goiás, capital Goiânia, município de Anápolis, que

[...] todas as redes integrantes da pesquisa no estado de Goiás possuem programas específicos de apoio a bibliotecas escolares, porém esses programas apresentam características e dificuldades diferenciadas em cada uma das redes, como se pôde constatar. [Além disso], a rede municipal de Goiânia passa por um período de transição na organização das bibliotecas. Os docentes que trabalhavam em salas de leitura estão, gradativamente, sendo substituídos por funcionários do quadro técnico-administrativo, chamados por meio de concurso público. Com essas informações iniciais, é possível notar que o cenário de escolas com bibliotecas no estado de Goiás é bastante abrangente e que, nas diversas redes pesquisadas, não há um padrão de atendimento e de organização referente a bibliotecas escolares (BRASIL, 2011, p. 39).

Passa-se então para a região Sudeste, estado do Rio de Janeiro, capital Rio de Janeiro, município de Duque de Caxias. A pesquisa revelou que caminha vagarosamente “o crescimento físico das bibliotecas escolares” (BRASIL, 2011, p. 52). Na década de 1990, as bibliotecas de escolas idealizadas como Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) dispunham de espaço próprio destinados à biblioteca escolar.

Outro aspecto a destacar é que em Florianópolis, na RMEF, os responsáveis pelas bibliotecas são bibliotecários cuja investidura no cargo deu-se por meio de concurso público, ou seja, há profissionais formados em Biblioteconomia à frente da gestão das bibliotecas escolares do município.

Por fim, essa avaliação considera as bibliotecas escolares

[...] com qualquer nome que tenham, são uma realidade nas escolas brasileiras, ainda que estejam longe de cumprir o papel que lhes caberia para emancipar, autonomizar e encantar os leitores em formação, que a escola acolhe a cada dia mais. Conhecê-las é parte indispensável para propor políticas de acesso a suportes e materiais que guardam a memória e a vida de todos os homens e mulheres, um tempo, sua história, a ciência e o mundo (BRASIL, 2011, p. 7).

Sob muitos aspectos e dimensões, a avaliação considera que a biblioteca escolar é uma realidade no Brasil, porém verifica que esta realidade está muito distante do que se considera uma situação ideal, visto que a quantidade destas instituições está longe de atender de maneira eficaz e eficiente a todo o contexto da educação básica brasileira.

Cabe ainda apresentar parte de um artigo publicado em 2012 por Campello, juntamente com Caldeira, Alvarenga e Soares, intitulado *Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos?*, que analisa diferentes diagnósticos sobre bibliotecas escolares brasileiras elaborados por vários autores no período de 1979 a 2011. Todos estes estudos coletaram e avaliaram dados qualitativos e quantitativos do que chamaram a “situação real” ou ‘condições

de funcionamento' das bibliotecas", mas com destaque aos mais recentes, ou seja, do ano 2000 até o ano de 2012 (CAMPELLO, et al., 2012, p. 5).

As autoras supracitadas citam Martins (2011, p. 11), quando diz que apesar de "ter bibliotecas, as questões seguintes, referentes às instalações, acervos e serviços, demonstram que estes espaços estão pouco qualificados para serem considerados plenamente como bibliotecas escolares".

Outro aspecto, apontado neste mesmo artigo de Campello, et al (2012), é que "grande porcentagem das bibliotecas que pesquisou contava com espaço físico de uso exclusivo" (ABREU, 2002, p. 13). Abreu (2002), Maciel Filho (2001) e Nascimento (2007) citados por Campello et al. (2012, p. 11) relacionam "a biblioteca com a aprendizagem construtivista": o espaço que possibilitaria "levar o estudante a produzir conhecimento". Esses três autores também relacionam a biblioteca escolar "com a aprendizagem permanente", asseverando que ela "poderia contribuir para preparar os alunos para aprenderem ao longo da vida".

Nas recomendações dirigidas à classe bibliotecária, Maciel Filho (2001 *apud* Campello et al., 2012, p. 26) propunha "ações inovadoras", tendo em vista que: "Experiências governamentais passadas demonstram que programas voltados apenas para o acervo não modificaram a realidade das bibliotecas."

Por fim, cabe reproduzir as considerações e perspectivas de Campello, et al (2012, p. 26) para os próximos diagnósticos das bibliotecas escolares brasileiras. Embora os estudos tenham apresentado parcialmente a situação, por outro lado

[...] revelam a preocupação, [...] a indignação da classe bibliotecária [...] a situação de bibliotecas escolares no Brasil. Mostram a crença da classe de que a biblioteca pode colaborar na educação, acreditam em uma função educativa para a biblioteca escolar. Por fim, diz que o momento de reverter o paradigma da miséria, e buscar expor aspectos positivos da biblioteca, revelando suas potencialidades como espaço de aprendizagem, e usando evidências científicas, mostrar como a biblioteca escolar pode ajudar crianças e jovens a aprender.

Pode-se considerar que a maioria dos diagnósticos "apresentou, nas suas conclusões, em maior ou menor grau, recomendações e sugestões para resolvê-lo" Campello, et al (2012, p. 21). São elas:

[...] é urgente que providências sejam tomadas, pelas autoridades competentes, mas isso só acontecerá no dia em que os interessados (educadores, bibliotecários e sociedade em geral) se mobilizarem na luta para que o Brasil tenha uma Sociedade da Informação para todos, que só será alcançada quando tiver uma educação de qualidade (NASCIMENTO, 2007, p. 12 *apud* CAMPELLO et al., 2012, p. 21).

Embora em muitos dos aspectos levantados acerca da biblioteca escolar, tanto nos dados apresentados pelo INEP (BRASIL, 2016) como na *Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil* e também na *Situação das bibliotecas escolares no Brasil*, considerem-se pontos positivos e

negativos, prevalecendo os negativos, os desafios são enormes. Não resta dúvidas que as bibliotecas escolares requerem mudanças, a fim de poder cumprir todas as suas funções e se tornarem realmente um espaço de aprendizagem dentro do contexto educativo e da comunidade em que estão localizadas. Esse esforço terá que ser coletivo, reunindo autoridades, bibliotecários, profissionais da escola e comunidade.

Em contrapartida, em 2015, o CFB publicou um livro intitulado *Contextos formativos e operacionais das bibliotecas escolares públicas brasileiras*, realizando seminários em algumas cidades das cinco regiões do país, com o intuito de buscar informações sobre as condições infra estruturais que sustentam o funcionamento das bibliotecas escolares e públicas, sobretudo as atinentes a recursos humanos e serviços. Por esta pesquisa, ter a biblioteca escolar como discussão, serão ressaltadas das falas dos profissionais que representaram essas instituições, “profissionais que operam a Biblioteconomia brasileira cotidianamente em seus campos de atuação”, somente questões voltadas às bibliotecas escolares das redes públicas de ensino (MORO et al., 2015, p. 16).

Apresenta-se, a seguir, um quadro elaborado com os dados da referida publicação, porém cabe ressaltar que nem todas as instituições, como secretarias, redes ou sistemas de ensino expuseram seus programas ou iniciativas diretamente relacionadas às bibliotecas escolares.

Quadro 6 – Bibliotecas Escolares nas Regiões Brasileiras: Programas e Iniciativas (Continua)

REGIÃO	ESFERA	INSTITUIÇÃO	PROGRAMAS E INICIATIVAS
NORTE	MUNICIPAL	Secretaria Municipal de Educação de Manaus – Núcleo de Bibliotecas Escolares	Programa de Melhoria da Biblioteca Escolar (p. 45)
	ESTADUAL	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino Coordenação de Biblioteca Escolar	Processos de implantação e desenvolvimento das bibliotecas das escolas (p. 51)
NORDESTE	MUNICIPAL	Secretaria Municipal de Educação de Maceió – Sistema de Bibliotecas Escolares	Projeto de Revitalização das Bibliotecas das Escolas e de Implantação do Sistema de Bibliotecas Escolares (p. 56)
	ESTADUAL	Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas – Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares	Aprovação do Projeto do Sistema de Bibliotecas, em andamento (p. 57)
SUL	ESTADUAL	Secretaria do Estado de Educação do Rio Grande do Sul – Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares	Plano de trabalho para coordenar, fiscalizar, integrar, fomentar o desenvolvimento dos serviços bibliotecários escolares e organização e funcionamento das bibliotecas (p. 67)

Quadro 6 – Bibliotecas Escolares nas Regiões Brasileiras: Programas e Iniciativas (Conclusão)

REGIÃO	ESFERA	INSTITUIÇÃO	PROGRAMAS E INICIATIVAS
SUDESTE	MUNICIPAL	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE)	Divulgação de resultados de seus trabalhos e promoção de diálogos com os profissionais, que constroem as bases da prática biblioteconômica no contexto da escola. Concepção do Projeto Mobilizador do CFB Proposta de padrões mínimos para o funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras, em conjunto com o CFB (p. 85)
		Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte	Programa de Bibliotecas escolares, com a finalidade de promover a estruturação e a dinamização das bibliotecas desta Rede (p. 85)
		Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – Rede de Bibliotecas Escolares Municipais	Estruturação da Rede de Bibliotecas Escolares Municipais (p. 88)
CENTRO-OESTE	MUNICIPAL	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande Secretaria Municipal de Educação de Dourados	Políticas de acervo porque têm o profissional bibliotecário concursado (p. 99) Criação do Núcleo de Biblioteca (p. 99)
	ESTADUAL	Sistema de Bibliotecas Escolares de Mato Grosso	Caderno Orientativo para Uso da Biblioteca Escolar Programa de Gestão de Biblioteca Manual do Sistema de Biblioteca (p. 97)

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com dados obtidos em Moro et al. (2015).

Das instituições apresentadas anteriormente, não compuseram o Quadro 6 aquelas que, na avaliação do seu representante, não continham programas, iniciativas, projetos, entre outras ações voltadas às bibliotecas escolares.

Importante destacar que, em contrapartida a essa situação, os bibliotecários brasileiros, junto com movimentos educacionais e órgãos biblioteconômicos que dirigem um olhar mais atento sobre a biblioteca escolar, lograram fazer com que fosse aprovada a Lei n.12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, cujo prazo final para cumprimento encerra-se 2020, resultado dos esforços conjuntos da CFB e dos Conselhos Regionais (CRB), por meio do *Projeto Biblioteca escolar: construção de uma rede de informação para o ensino público*.

Cabe ressaltar que essa universalização das bibliotecas escolares, conforme a referida Lei, prevê que seja o bibliotecário o profissional que deva atuar nas bibliotecas destes

estabelecimentos de ensino, baseada nas Leis n. 4.084, de 30 de junho de 1962, e n. 9.674, de 25 de junho de 1998.

Porém, não basta implantar uma Lei, pois este tipo de biblioteca apresenta uma singularidade, visto que é necessário pensar nas “suas características técnicas, organizacionais, educativas, além de sua intencionalidade política, social e pedagógica, pois os aspectos de acervo e de organização ainda são pouco assimilados pela ampla maioria dos educadores e de instituições de ensino brasileiros” (SILVA, 2011, p. 506). Dessa forma, a biblioteca escolar ainda necessita ser percebida e, mais que isso, reconhecida como espaço essencial dentro das escolas brasileiras.

Os desafios e metas das regiões brasileiras para o cumprimento da Lei n. 12.244/10, de acordo com a publicação organizada por Moro et al. (2015), são:

Quadro 7 – Lei n. 12.244/10: Desafios e Metas das Regiões Brasileiras

REGIÃO	DESAFIOS E METAS
NORTE	Rede Municipal de Ensino de Manaus: - Dificuldades para provimento das condições materiais para as bibliotecas; - Dificuldade de realizar concurso público para a contratação de bibliotecários.
NORDESTE	Secretaria Municipal de Educação de Maceió: - Negociação para a realização de concurso público para bibliotecário; - Estabelecimento de um Convênio com o Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Alagoas, para a recepção de estagiários-bolsistas; - Acompanhar e orientar os CRBs quanto às tratativas sobre bibliotecas escolares no âmbito de suas jurisdições, para implantação de políticas de criação de cargos e concursos para bibliotecários.
SUL	Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul: - Proposta de realização de Concurso público para bibliotecário. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis: - Realização de concurso público para bibliotecário. Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina: - Possibilidade de concurso público para bibliotecário.
SUDESTE	Universidade Federal de Minas Gerais: Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE): - Dar celeridade a sua aplicação no cotidiano da sociedade brasileira; - Oferecer parâmetros para a mudança qualitativa e quantitativa da maior parte das bibliotecas das escolas do país.
CENTRO-OESTE	Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá: - Construção e adequação da biblioteca escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em MORO et al. (2015).

Podemos verificar, de acordo com a referida publicação, visualizando parte das instituições nas três esferas, que se apresenta um panorama mínimo acerca do cumprimento da

Lei nº. 12.244/10, mas a Presidente do CFB alerta: “todas as instituições de ensino públicas e privadas do país estão obrigadas a criar e manter bibliotecas, respeitada a profissão de bibliotecário [...]” (MORO et al., 2015, p. 65).

Destarte, a referida Lei representa uma esperança de mudança e um alento para a classe bibliotecária, para as escolas e para todo o público que se beneficia da biblioteca escolar, pois se configura precisamente na possibilidade de trazer as transformações necessárias para que a biblioteca escolar possa mostrar a sua potencialidade.

Além da mobilização política junto aos órgãos de classe da Biblioteconomia e Ciência da Informação, pertinente a atitudes, ampliação das discussões, ações, mudança de discursos dos profissionais da educação, especialmente no aspecto político e social, poderão ocorrer transformações que reconheçam a biblioteca escolar como espaço de aprendizagem no contexto escolar brasileiro.

Destarte, em maior ou menor grau de concordância com as afirmações anteriores, verificamos parte do trajeto da biblioteca escolar no Brasil, seus retrocessos e avanços ao longo do tempo, percebendo que, em muitos momentos, a biblioteca escola é considerada um espaço de aprendizagem no tocante às funções que exerce no âmbito do ensino básico.

Para que o Brasil possa ter uma população letrada, é preciso investir na educação, especialmente na básica, na melhoria dos espaços físicos das escolas, nas bibliotecas e também na formação e consequente qualificação dos profissionais que nelas atuam.

2.6.2.1 Biblioteca Escolar como Espaço de Aprendizagem

Considerando a finalidade mais ampla da escola, o ato de educar, pode-se afirmar que ela é a principal gestora na transmissão de informações, no fornecimento de orientações para o desenvolvimento de habilidades e competências no uso de informações, agindo de forma interativa com os estudantes na produção de conhecimentos, colaborando para o seu crescimento pessoal, profissional, ao dar-lhes boas condições para a sua participação efetiva na sociedade.

Na verdade, “eis o grande desafio da escola, fazer do ambiente escolar um meio que favoreça o aprendizado”, promovendo o “encontro com o saber, com descobertas de forma prazerosa e funcional” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 117). Uma escola que os estudantes tenham prazer em frequentar, que seja funcional, onde os educadores possam ser mediadores do processo ensino-aprendizagem.

Amplia-se, deste modo, a visão acerca do estudante, pois, segundo Lakomy (2008, p. 20),

[...] os alunos são percebidos como agentes ativos que interagem constantemente com o ambiente interno e externo, utilizam suas experiências anteriores, buscam e reorganizam informações, refletem e tomam decisões para que possam adquirir novos conhecimentos.

Ao considerar os estudantes indivíduos ativos e participativos da sua própria aprendizagem, consideramos, de igual maneira, o educador como o mediador de todo esse aprendizado. Portanto, “o conhecimento é o que cada indivíduo constrói como produto do processamento, da interpretação, da compreensão da informação [...], é o significado que atribuímos e representamos em nossa mente sobre a nossa realidade. É algo construído por cada um” (VALENTE, 2005, p. 23).

A biblioteca escolar, inserida no contexto educacional, está presente em todo esse processo de aprendizagem e de ensino, de formação dos estudantes, contribuindo para despertar o senso crítico dos estudantes, ou seja, para “formação integral dos sujeitos, de sua autonomia crítica, de sua capacidade de discernimento, de entendimento da realidade que o cerca, [de] sua capacidade de dialogar sobre questões sociais e políticas” (SALES, 2004, p. 88), colaborando assim para a construção de uma sociedade mais aberta e democrática.

Na definição de Moro e Estabel (2011, p. 13), a biblioteca escolar é o ambiente que

[...] congrega um universo de usuários e de pessoas da comunidade do entorno da escola. Neste espaço universal e democrático, por onde circulam o aluno, o professor, o diretor, o bibliotecário, o funcionário, entre outros, o acesso à informação é a chave da inclusão de todos. A biblioteca escolar perpassa a linha do tempo, seja na memória de quem por ela passou, seja no presente de quem dela faz uso, seja no futuro para a geração que virá ou que ainda não chegou à escola.

Vista dessa forma, a biblioteca escolar, vinculada ao universo da informação, é um espaço de aprendizagem e/ou de muitas aprendizagens, ambiente que estimula e favorece a relação do estudante com a leitura, com a escrita, com o livro, com a pesquisa, com a tecnologia e com o letramento. Práticas essas que contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais para que o estudante consiga utilizar a informação em toda a sua potencialidade. Assim, assume o papel de referência no ambiente escolar, como centro facilitador e mediador da diversidade de saberes, potenciando a capacidade dos estudantes de enfrentar os desafios da era da comunicação.

Outro aspecto relevante é que a biblioteca pode ofertar os meios que ampliam o horizonte desse estudante, proporcionando-lhes oportunidades para o seu enriquecimento nas mais variadas áreas do conhecimento, dando assim condições para viabilizar o seu desenvolvimento social, crítico e intelectual.

Apresentamos uma experiência sobre a relação entre os estudantes e a biblioteca em momentos de aprendizagem no cotidiano da escola, com base em Campello (2012b, p. 35). Esta pesquisa foi realizada por Louise Limberg e Mikael Alexandersson em sete escolas de quatro municípios da Suécia, entre os anos de 2001 e 2002:

Interessados em compreender o papel que a biblioteca escolar exercia no processo de busca da informação para trabalhos escolares e tiveram algumas conclusões, entre elas, que a aprendizagem por meio da biblioteca é influenciada por uma variedade de fatores (recursos, estrutura organizacional, propostas pedagógicas); A construção de significados em contextos escolares acontece de forma gradativa, envolvendo mudanças contínuas; A aprendizagem pelo uso da biblioteca ocorre de maneira intensificada quando exige dos estudantes habilidades, como: tomar iniciativa, assumir responsabilidades, entre outras; Das práticas de busca e uso da informação on-line e uso da internet é o que a biblioteca não é mais considerada por muitos estudantes; Existem diferença entre biblioteca e outros espaços da escola, especialmente a sala de aula, referindo-se ao layout e espaço livre; A estrutura que a biblioteca tem, não existe em outro lugar da escola, relacionada à classificação do acervo, que exhibe a organização do conhecimento; A biblioteca é um espaço “poroso”, com potencial para mudança de significados e, por fim, dependendo da faixa etária do estudante, tem percepções diferenciadas a respeito da biblioteca escolar.

Muitos são os significados da biblioteca escolar na visão dos estudantes do ensino básico desse país. Esse sentido pode estar relacionado ao aspecto funcional da biblioteca escolar, que assume um importante papel na preparação do estudante para o século XXI, “através da promoção de experiências criativas de uso de informação”, aproximando “o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no dia a dia, como profissional e como cidadão” (CAMPELLO, 2002, p. 11).

A gestão de uma biblioteca escolar é recomendada pelos PCN (BRASIL, 1997, v. 2, p. 58) “como a primeira das condições favoráveis para a formação de bons leitores, conjuntamente com as atividades de leitura e acervo”. Além dessas ações, o governo também lançou uma série de recomendações para nortear a gestão desse espaço educativo. As diretrizes apontadas pelos PCN para a biblioteca escolar, de acordo com Campello (2002, p. 17), são as seguintes:

Os PCN entendem que a biblioteca é um espaço apto a influenciar o gosto pela leitura. Recomendando que ela seja um local de fácil acesso aos livros e materiais disponíveis, o documento sugere que a escola estimule o desejo de se frequentar esse espaço, contribuindo, dessa forma, para desenvolver o apreço pelo ato de ler.

Além disso, nos PCN a biblioteca é apresentada como um “[...] lugar de aprendizagem permanente, um centro de documentação onde se encontrem informação que irão responder questionamentos levantados dentro das diversas áreas curriculares” (CAMPELLO, 2002, p. 18).

Compreende-se assim que a biblioteca escolar pode potencializar as condições para a formação permanente dos estudantes, oferecendo-lhes os primeiros serviços bibliotecários e capacitando-os a utilizar outros individualmente, além de propiciar-lhes o exercício de sua

curiosidade, estimulando, assim, seu aprendizado contínuo, seu desenvolvimento intelectual, crítico e social.

A Organização dos Estados Americanos (OEA) já considerava a biblioteca escolar na perspectiva de uma rede de informação para o ensino-aprendizagem, configura por meio da

[...] participação direta em todos os aspectos do programa de educação [...] onde os educadores, estudantes e usuários em geral podem redescobrir e ampliar seus conhecimentos, desenvolver pesquisas, desenvolver aptidões para leitura, para opinar, para avaliar, assim como desenvolver meios de comunicação [...] com o objetivo de assegurar uma aprendizagem total (OEA, 1985, p. 21).

Esse organismo mundial apregoa que a “biblioteca escolar deve atuar como Centro de Recursos de Aprendizagem, constituindo-se em espaço de acesso à informação, fomento à leitura e à pesquisa, bem como ambiente de ação cultural” (OEA, 1985, p. 22). Nesse sentido, os novos paradigmas de educação preconizam que a aprendizagem é mais significativa quando o ambiente onde se realiza é rico em recursos.

Segundo Das (2008, p. 2):

Os novos princípios de aprendizagem incluem a aprendizagem construtivista, conhecimento baseado na aprendizagem, aprendizagem baseada nos recursos, aprendizagem autêntica e outros modelos. Muitos destes novos princípios incluem a aprendizagem individual e autônoma fora da sala de aula. Isto tem um enorme impacto na forma como a escola e todos os seus serviços são usados diariamente.

Por conseguinte, a biblioteca escolar deve ter condições de proporcionar esse ambiente, por meio da variedade de fontes de informação e de serviços que oferta aos estudantes e a toda a comunidade escolar, proporcionando o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) bem como aos mais variados recursos, digitais e impressos. Desse modo, ela é o local onde são fornecidas as ferramentas tecnológicas e não tecnológicas que capacitam os estudantes para lidar com a informação que recebem frequentemente.

Esta perspectiva está relacionada ao reconhecimento da biblioteca como

[...] um espaço de aprendizagem físico e digital na escola onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural (IFLA/UNESCO, 2015, p. 19).

Portanto, esse “espaço ativo de aprendizagem” pode ser enriquecido com a mediação dos bibliotecários nos processos de aprendizagem, visto que, “mais do que organizar a informação, os bibliotecários devem se preocupar em ajudar os usuários a buscá-la e usá-la” (GASQUE, 2012, p. 157).

Mais que isso, aquele que medeia, intervém e intercede por alguém (FERREIRA, 2004). Para Alves e Faquetti (2002), os mediadores podem ser classificados em formais (professores e bibliotecários) e informais (amigos, familiares e a rede de relações de outras instâncias de

uma pessoa). Para essas autoras, o termo mediação é preferível ao de intermediação, por pressupor uma interação humana.

Segundo Campello (2010) a biblioteca é um espaço de aprendizagem nesse processo. Como educador, o profissional bibliotecário deve propiciar as condições necessárias para a clareza dessa função, pois é nesse espaço, mesmo que informal, que o bibliotecário interage com o aluno de maneira que a sua orientação e mediação contribuam para transformação qualitativa na formação do educando.

Destacando-se aqui a função educativa da biblioteca escolar, entende-se que ela está vinculada à função educativa do bibliotecário escolar, que, de acordo com Sala (2016, p. 4), “deve ser pensada e gerenciada visando à sua interação com o ensino e aprendizagem”.

Em consonância com essa conceituação das bibliotecas escolares, os objetivos expressos no *Modelo Flexível para um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares*, da OEA, são os seguintes:

- a) contribuir para o cumprimento dos objetivos formulados pelo sistema educacional e expressos através de políticas nacionais;
- b) contribuir para as metas qualitativas da educação, proporcionando situações estimulantes para a aprendizagem;
- c) oferecer um mecanismo para a democratização da educação oportunizando o desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atitudes individuais;
- d) contribuir para que o professor amplie sua percepção oferecendo-lhe a informação que permite tomar decisões que contribuam para sua formação;
- e) contribuir para a caracterização de um currículo ativo, flexível e dinâmico, baseado na aprendizagem;
- f) apoiar a seleção e produção de materiais aos objetivos dos programas de estudo;
- g) orientar os usuários na biblioteca;
- h) contribuir com programas de leitura, disponibilizando materiais que atendam às necessidades dos leitores;
- i) oportunizar experiências que estimulem o gosto pelos livros e o prazer da leitura como lazer, recreação e fonte de informação;
- j) contribuir para a formação de um leitor autônomo em sua capacidade de seleção, crítico e criativo em relação com a leitura;
- k) estimular no aluno a confiança em si mesmo através de experiências exitosas e prazerosas em relação à leitura;
- m) iniciar o usuário nas técnicas e habilidades de busca, análise e criação da informação;
- n) formar e desenvolver no aluno e no professor habilidades de busca e uso da informação que facilitem a aprendizagem permanente estimulando habilidades de comunicação e de expressão;
- o) contribuir para a formação de atitudes críticas e seletivas frente aos meios maciços de comunicação;
- p) apoiar os sistemas de formação e aperfeiçoamento dos recursos humanos da escola nas áreas de promoção da leitura, educação no uso da informação, produção e utilização de materiais educativos;
- q) oportunizar condições de informação tecnológica aos usuários, inclusive com o acesso e utilização das (novas) tecnologias;
- r) desenvolver, em uma concepção ampla da relação escola comunidade, atividades de desenvolvimento cultural;
- s) contribuir para o desenvolvimento de programas de educação de adultos e educação não formal identificando o setor educacional no raio de ação e dinamização da biblioteca (OEA, 1985, p. 20).

Sob tal enfoque, as Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar (2015, p. 2) utilizam algumas terminologias particulares para designá-la, quais sejam: “biblioteca escolar e centro de media, centro de documentação e informação, biblioteca e centro de recursos, biblioteca-centro de aprendizagem”.

De acordo com Campello (2012, p. 51), a pesquisa realizada pelos estudiosos suecos Louise Limberg e Mikael Alexandersson durante os anos de 2001 e 2002 em sete escolas de quatro municípios da Suécia a respeito da construção dos significados da biblioteca escolar por parte dos estudantes, revelou, como uma de suas conclusões, a necessidade de revisão do conceito de aprendizagem como reprodução e como busca de informação.

Os pesquisadores consideraram que o significado potencial da biblioteca escolar como espaço para exploração de informações que leve à aprendizagem significativa exigiria abordagens alternativas para a biblioteca escolar, diferentes daquelas observadas no estudo. Sugeriram que, se quisessem utilizar o potencial da biblioteca para desafiar a prática discursiva da escola, bibliotecários e professores deveriam rever sua visão ultrapassada de aprendizagem como reprodução e como busca de informação para encontrar a resposta correta. Para eles, essa visão deveria ser seriamente contestada e profundamente reconsiderada por professores e bibliotecários. Implementar processos de aprendizagem baseados em pesquisa orientada sistematicamente é uma tarefa difícil, que professores e bibliotecários precisam realizar juntos. É uma questão de romper séculos de tradição escolar e, portanto, uma ação complexa. Para os pesquisadores, isso significa que a prática discursiva da biblioteca também precisava ser desafiada, questionando-se a tradição biblioteconômica de liberdade de escolha, passando-se a dar um foco mais forte na aprendizagem organizada.

Nesse sentido, é oportuno reproduzir uma outra parte importante dessas Diretrizes, com vistas a destacar que o potencial de uma biblioteca escolar pode ter impacto sobre a aprendizagem do aluno, mas, para isso, depende da amplitude das características da escola, a saber: um bibliotecário escolar com formação em Biblioteconomia; uma coleção diversificada e de qualidade, uma política explícita e um plano de crescimento e desenvolvimento contínuo. Para que a biblioteca escolar consiga cumprir sua missão e finalidade na escola, estas características se fazem necessárias:

- Um espaço físico e digital na escola aberto e acessível a todos;
- Um espaço de informação proporcionando um acesso equitativo e aberto a fontes de informação de qualidade em todos os suportes e media, incluindo coleções impressas, multimídia e curadoria de conteúdos digitais;
- Um espaço seguro onde são incentivadas e apoiadas a curiosidade individual, a criatividade e o desejo de aprender e onde os alunos podem explorar diversos assuntos, inclusive temas controversos, em privacidade e segurança;
- Um espaço educativo onde os alunos aprendem as capacidades e atitudes para lidar com a informação e para a criação de conhecimento;
- Um espaço tecnológico fornecendo uma gama diversificada de ferramentas tecnológicas, *software* e conhecimentos para a criação, representação e partilha de conhecimentos;
- Um centro de *literacia*, onde a comunidade escolar desenvolve a leitura e a *literacia* em todas as suas formas;

- Um centro de cidadania digital, onde a comunidade escolar aprende a usar ferramentas digitais, de forma adequada, ética e segura, e aprende estratégias para proteger a identidade e informações pessoais;
 - Um ambiente de informação para todos os elementos da comunidade através do acesso equitativo aos recursos, tecnologia e desenvolvimento de competências de informação que nem sempre têm disponíveis em casa; e
 - Um espaço social aberto a eventos culturais, profissionais e educativos (por exemplo, efemérides, encontros, exposições) para a comunidade em geral.
- (IFLA/UNESCO, 2015, p. 20)

Com efeito, as Diretrizes consideram que, para o cumprimento da missão e finalidade da escola, a biblioteca escolar, necessariamente, precisa obter a completude apregoada por essas premissas. Roca (2012, p. 28) entende a biblioteca escolar como a “catalisadora de demandas educacionais” e “como contexto de aprendizagem e de leitura está em posição de favorecer a realização de processos de ensino e de aprendizagem”. Nesse sentido, a biblioteca fornece apoio ao planejamento, às ações e às metas da escola, bem como aos seus projetos e atividades.

Partindo da ideia de que a biblioteca escolar é a mediadora das demandas educacionais, ela tem, portanto, diversas funções a desempenhar na escola onde está inserida. A *International Association of School Librarianship* (IASL), órgão da IFLA/UNESCO, afirma que

[...] a biblioteca escolar funciona como um instrumento vital no processo educativo, não como uma entidade isolada do programa escolar, mas envolvida no processo de ensino-aprendizagem. As suas metas podem traduzir-se nas seguintes funções: informativa, educativa, cultural e recreativa (IFLA/UNESCO, 1993, p. 1).

No quadro seguinte, essas funções estão elencadas e detalhadas conforme os documentos internacionais e nacionais referentes às bibliotecas escolares. Primeiramente, na concepção da IFLA/UNESCO, os documentos norteadores são: *Declaração Política da IASL sobre bibliotecas escolares*, de 1993; *Manifesto de Bibliotecas Escolares*, de 1999 e 2002; *Diretrizes da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares*, de 2002 e 2015.

Quadro 8 – Funções da Biblioteca Escolar (Continua)

FUNÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR	
INFORMATIVA	Fornecer informação fiável, acesso rápido, recuperação e transferência de informação; a biblioteca escolar deverá integrar as redes de informação regionais e nacionais (IFLA/UNESCO, 1993, p. 1).
	As bibliotecas escolares devem melhorar o acesso aos recursos por parte dos seus utilizadores, através de empréstimos interbibliotecas e de partilha de recursos (IFLA/UNESCO, 2015, p. 42).
EDUCATIVA	Assegurar a educação ao longo da vida, provendo meios e equipamentos e um ambiente favorável à aprendizagem: orientação presencial, seleção e uso de materiais formativos em competências de informação, sempre através da integração com o ensino na sala de aula; promoção da liberdade intelectual (IFLA/UNESCO, 1993, p. 1).

Quadro 9 – Funções da Biblioteca Escolar (Conclusão)

FUNÇÕES DA BIBLIOTECA ESCOLAR	
	<p>A função principal de uma biblioteca escolar é fornecer acesso físico e intelectual à informação e ideias (IFLA/UNESCO, 2015, p. 30).</p> <p>A biblioteca escolar desempenha uma função importante como ponto de acesso significativo à sociedade atual baseada na informação. Deve fornecer acesso a recursos de informação digital que reflitam o currículo, bem como os interesses e a cultura dos utilizadores (IFLA/UNESCO, 2015, p. 41).</p>
CULTURAL	<p>Melhorar a qualidade de vida mediante a apresentação e apoio a experiências de natureza estética, orientação na apreciação das artes, encorajamento à criatividade e desenvolvimento de relações humanas positivas (IFLA/UNESCO, 1993, p. 2).</p> <p>A biblioteca pode ser usada como um ambiente estético, cultural e estimulante que apresenta uma variedade de revistas, romances, publicações e recursos audiovisuais. Podem organizar-se eventos especiais na biblioteca tais como exposições, visitas de autores e dias internacionais da <i>literacia</i> (IFLA/UNESCO, 2002, p. 18).</p>
RECREATIVA	<p>Suportar e melhorar uma vida rica e equilibrada e encorajar uma ocupação útil dos tempos livres mediante o fornecimento de informação recreativa, materiais e programas de valor recreativo e orientação na utilização dos tempos livres (IFLA/UNESCO, 1993, p. 2).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em IFLA/UNESCO (1993, 2002, 2015).

A IASL (IFLA/UNESCO, 1993) entende que a biblioteca escolar deve ser estruturada a partir das funções expostas no Quadro 8. Resumidamente, a função informativa é aquela que fornece informação de confiança, acesso rápido e possibilidade de transferência dessa informação; a educativa promove educação contínua e ao longo da vida, promoção da liberdade intelectual; a cultural proporciona experiências de natureza estética, apreciação das artes, encorajamento da criatividade e desenvolvimento das relações humanas; e a recreativa oferece informação recreativa, materiais e programas de valor recreativo para o estudante.

No contexto do processo de ensino-aprendizagem da escola, a biblioteca escolar se apresenta como um centro de aprendizagem. Sua função pedagógica está relacionada a desenvolver o pesquisador, por meio da pesquisa escolar e do trabalho intelectual, que proporcionarão ao educando meios para melhor desempenhar seus papéis sociais, uma ação em prol da leitura, do incentivo à criação do gosto e do hábito de ler e, por fim, ação cultural, com vistas a favorecer o entendimento da identidade do cidadão no espaço onde vive.

Para Martins Filho e Andrade (2017), um dos desafios da biblioteca é se tornar realmente um espaço de aprendizagem, por meio de práticas educativas voltadas para as demandas do público que ela atende na atualidade. Neste sentido, a presença da biblioteca e do bibliotecário em todos os níveis e modalidades de ensino da educação nacional é uma urgência que se impõe cotidianamente.

Ademais, à biblioteca escolar compete não somente lidar com as demandas do estudante, mas, sobretudo, atuar no contexto do PPP da escola por meio do trabalho em conjunto com o professor e toda a equipe da gestão da escola. O CFB (2009, p. 6) complementa este entendimento afirmando que

A natureza da função da biblioteca escolar é ser um espaço constituído para, uma vez assimilado pelo aluno, professor e demais entes que constituem os atores do ambiente escolar, possibilitar a interação com os processos de conhecimento de modo a contribuir para uma formação satisfatória do indivíduo, favorecendo o aprender a aprender, ou seja, corroborando para a aquisição da habilidade de aprender, saber obter, utilizar e gerar novas informações.

Para reforçar a ideia de biblioteca escolar como “recurso educacional útil”, Roca (2012, p. 25) descreve as suas funções sob duas dimensões, a dimensão física, relacionada a trabalhos de pesquisa e intervenções na leitura, e a dimensão educacional, voltada para um trabalho pedagógico interdisciplinar no âmbito da organização e do planejamento escolar, ambas associadas à atuação do bibliotecário escolar.

Dentro disso, suas funções estão entrelaçadas, e uma complementa a outra, no tocante ao fornecimento do espaço, tanto no que diz respeito ao acesso físico quanto ao intelectual. Dessa maneira, a riqueza e a qualidade de um programa de biblioteca escolar dependem principalmente dos recursos humanos de que dispõe, dentro da escola e para além de seus muros, a fim de responder às necessidades de ensino e de aprendizagem do coletivo e da comunidade escolar.

A OEA (1985) aponta várias concepções sobre a biblioteca escolar nos países da América, que traduziam, já na década de 1980, a ideia de uma nova biblioteca, com características de dinamismo, participação, renovação e estímulo para o processo de aprendizagem e como um centro integrador na escola e na comunidade em que está inserida. Ei-las:

- a) é um centro de aprendizagem onde uma variedade de materiais de apoio educativo e um pessoal especializado estão à disposição de alunos, professores, pessoal administrativo e a comunidade educativa. (Elia M. Van Patten de Ocampo, Costa Rica);
- b) [...] como um instrumento de inovação. Concebe-se ainda, a biblioteca, como um elemento formador do indivíduo; de um indivíduo que seja capaz de promover, valendo-se da biblioteca, sua aprendizagem permanente. (Nelson R. Trujillo, Venezuela);
- c) a biblioteca moderna é um centro ativo de aprendizagem com uma participação direta em todos os aspectos do programa de educação com materiais de todo o tipo, onde educadores, estudantes e usuários em geral podem redescobrir e ampliar os conhecimentos, desenvolver pesquisas, desenvolver aptidões para a leitura, para opinar, para avaliar, assim como desenvolver todos os meios de comunicação de que dispõe o ser humano com o objetivo de assegurar uma aprendizagem total que já vivemos em um mundo multidimensional que nos exige uma reação multidimensional. (Martha Tomé, Sistemas Educativos da OEA, Washington);

d) a biblioteca escolar é uma instituição do sistema social que organiza materiais bibliográficos, audiovisuais e outros meios e os coloca à disposição de uma comunidade educacional. Constitui parte integral do sistema educativo e participa de seus objetivos, metas e fins. É um instrumento de desenvolvimento do currículo e permite: fomento da leitura; a formação de uma atitude científica; constitui um elemento que forma o indivíduo para a aprendizagem permanente; estimula a criatividade; estimula a comunicação; facilita a recreação; apoia os docentes em sua capacitação profissional; fornece aos docentes a informação necessária para a tomada de decisões em sala de aula; trabalha também com os pais e com outros agentes da comunidade (OEA, 1985, p. 19).

Pode-se constatar que, apesar de em alguns momentos a biblioteca escolar receber destaque por meio de planos e recomendações, afirmando sua importância na escola e seu estímulo ao processo ensino-aprendizagem, ainda não há no Brasil uma política efetiva que venha a abrangê-la de forma ampla e, por isso, ela está longe de ser e ter um modelo ideal, sendo este um desafio atual importante para a educação básica.

Está em sintonia com o que evidencia Lourenço Filho (1946, p. 4), citado por Silva (1995, p. 128), ao afirmar que a escola e a biblioteca têm que andar juntas:

Ensino e biblioteca são instrumentos complementares [...], ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a alternativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será por seu lado, instrumento vago e incerto. Começa a compreensão destas ideias, felizmente, a vigorar entre nós. Certas bibliotecas escolares se modernizam, e passam a funcionar de forma menos ineficiente. Outras ensaiam orientar os leitores, sugerir-lhes trabalhos, proporcionar-lhes melhores recursos de organização (LOURENÇO FILHO, 1946, p. 4 *apud* SILVA, 1995, p. 128).

Compreende-se assim que o autor fez, mesmo que sutilmente, uma aproximação entre os instrumentos, a educação, a escola, a biblioteca e o ensino. Além disso, chama a atenção especialmente para dois pontos, a saber: a biblioteca como promotora da leitura e como orientadora na pesquisa escolar, apresentados na sequência.

Das muitas responsabilidades e funções da biblioteca no contexto escolar, como apresentado anteriormente, a promoção da leitura é uma delas, então parte-se do princípio de que ler proporciona ao estudante a possibilidade de fazer novas descobertas, de desenvolver um olhar mais atento, modificando até mesmo sua visão de mundo. Esse hábito, de acordo com Baptista (2009, p. 25), oferece “condição ao aprimoramento intelectual do indivíduo, como também para o desenvolvimento coletivo da sociedade”.

Ao longo de todo o processo de promoção da leitura, pode-se verificar que ela pode ser considerada uma das atividades humanas que interfere diretamente no processo de desenvolvimento cultural, social e político do indivíduo, e sua influência pode ser percebida nas áreas cognitiva, emocional e intelectual do ser humano. Segundo Souza e Carvalho (2008,

p. 3), “a leitura é um dos meios mais importantes para a aquisição de novas aprendizagens, possibilitando a construção de ideias e ações”.

Assim, dada a sua importância na aprendizagem, Kleiman (2005, p. 29) considera que “a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto”.

Cosenza e Guerra (2011, p. 101) compreendem que a leitura

[...] precisa ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que a sustentem, o que se faz por meio de dedicação e exercício. [...] A aprendizagem da leitura modifica permanentemente o cérebro, fazendo com que ele reaja de forma diferente não só aos estímulos linguísticos visuais, mas também na forma como processa a própria linguagem falada.

Verifica-se, desse modo, que a leitura age “na produção de sentidos, o leitor desempenha papel ativo, sendo as inferências um relevante processo cognitivo referente a esta atividade. Esta ação promove uma interação recíproca entre leitor e texto” (BERNARDINO, 2008, p. 766), porém “não se dá linearmente, de maneira cumulativa, em que a soma do significado das palavras constituiria o significado do texto” (TERZI, 2002, p. 15). Entende-se, dessa forma, a leitura como um processo dinâmico, que permite ao leitor, ao mesmo tempo, trazer o seu conhecimento prévio, o seu conhecimento de mundo, para poder perceber e decifrar as informações contidas no texto, ou seja, ela é uma interação entre o leitor, o texto e a leitura.

Tendo em vista o exposto, é responsabilidade da biblioteca escolar em particular e da escola como um todo promover estratégias e condições para que ocorra o crescimento individual do leitor, despertando-lhe interesse, aptidão e competência leitora.

Em 2014, na *Declaração sobre a Importância dos Bibliotecários Escolares* nas escolas do século 21, a biblioteca escolar é vista como um espaço coletivo de aprendizagem, físico e virtual, onde a leitura, a investigação, a descoberta, o pensamento, a imaginação e a criatividade são fundamentais para auxiliar os estudantes em sua jornada da informação ao conhecimento, visando ao seu crescimento pessoal, social e cultural. Muito relacionada à pesquisa escolar, a biblioteca tem sido apontada na literatura como um importante recurso para estimular o aprendizado, e além disso, fundamenta-se na integração de professores, bibliotecários e estudantes.

Demo (1997, p. 15), em seu livro *Educar pela pesquisa*, afirma o alcance educacional da prática da pesquisa sob uma ótica inovadora, apontando que sua principal contribuição está na “valorização da pesquisa enquanto recurso metodológico/propedêutico para a construção da aprendizagem”, relacionado ao aprender a aprender. O autor apresenta a educação como processo necessário para a formação da competência humana, entendendo-a como a condição

de fazer, saber fazer e, sobretudo, refazer permanentemente as relações com a sociedade e com a natureza, de forma crítica, criativa e ética.

Demo ainda destaca que, “no contexto do ensino básico, a prática da pesquisa escolar numa perspectiva construtivista, é um dos recursos metodológicos que melhor se adequa ao desenvolvimento da aprendizagem a partir do uso das informações” (DEMO, 1997, p. 25).

Em um mundo em que a produção de informação é acelerada, a biblioteca escolar é cada vez mais chamada a desempenhar novas funções, e em consequência disso, os profissionais que nela atuam devem estar no mesmo ritmo de evolução, principalmente o bibliotecário escolar.

A biblioteca escolar é entendida como um “recurso indispensável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e para a formação do educando” (AMATO; GARCIA, 1989, p. 11), apresenta-se como espaço primordial na escola, como espaço democrático e de construção do conhecimento.

2.7 BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR

Discorrer a respeito do bibliotecário que atua em ambientes de escolas de educação básica, especificamente as do ensino fundamental, faz parte de um dos objetivos desta pesquisa, pois consideramos este profissional como parte integrante de todo o caminhar educativo dos estudantes voltado ao processo de ensino e aprendizagem.

2.7.1 Bibliotecário Escolar e sua Realidade no Brasil

O primeiro curso de Biblioteconomia iniciado no Brasil, promovido pela Biblioteca Nacional, completa, no ano vigente, seus 102 anos de existência, ou seja, em 2015 completou seu primeiro centenário. Atualmente, os cursos de ensino superior na área têm seus currículos diversificados, visando “redefinir seu compromisso político-social a fim de formar profissionais crítico-reflexivos centrando suas ações nos princípios da cidadania. Por isso são exigidas [...] releituras nas formas de pensar, sentir e atuar sobre a Sociedade da Informação” (COSTA, 2010, p. 27).

Cabe ressaltar que a profissão do bibliotecário foi regulamentada²⁴ pela Lei 4.084/62, que dispõe sobre a profissão e regula o seu exercício, e pela Lei 9.674/98, que dispõe sobre o exercício da profissão de bibliotecário e determina outras providências; portanto, em 2017, a regulamentação da profissão de bibliotecário completa 55 anos.

No livro do CFB organizado por Côrte et al., intitulado *Bibliotecário: 50 anos de regulamentação da profissão no Brasil: 1965-2015*, (2015, p. 192) destaca-se:

[...] há de se concordar que a Lei nº 4.084/62 trouxe, para o campo da Biblioteconomia no Brasil, não apenas a regulamentação da profissão de bibliotecário, mas, a possibilidade de permitir que instituições do país, tanto de natureza pública ou privada, pudessem começar a pensar a instalação de bibliotecas como forma de poder dar às suas demandas acesso ao conhecimento registrado. Diante desse cenário, em meados do século XX, surge outra grande necessidade: a expansão das escolas de Biblioteconomia no Brasil, uma vez que surge também a necessidade da formação superior em Biblioteconomia.

Desde então, a profissão do bibliotecário no Brasil progrediu paralelamente à evolução histórica e técnica associada às revoluções tecnológicas e aos processos civilizatórios da humanidade.

A princípio, analisando-se a profissão bibliotecária no Brasil, é oportuno reproduzir um pequeno texto sobre a trajetória deste profissional no transcorrer do século passado e início do atual, percurso atravessado por distintos e marcantes períodos históricos, como apontam alguns autores. Partindo do início do século XX, na década de 1930, o bibliotecário possuía uma visão humanista, tendo sua atuação restrita à guarda de coleções e manuscritos, desempenhando assim o “papel de guardador e conservador do conhecimento” (EGGERT; MARTINS, 1996, p. 46). Ou seja, uma formação de caráter mais técnico. Já na década de 1960, a profissão passa a ser ofertada oficialmente em nível superior, conforme a Lei supracitada.

Em seguida, na década de 1980, Costa (2010, p. 26) afirma que ocorreu “a reformulação curricular nos cursos de Biblioteconomia; o bibliotecário passou a ter um perfil de agente cultural e de informação”, sendo direcionado a entidades educacionais, onde seu papel pedagógico passou a ser evidenciado, muitas vezes atuando como educador. A partir da década

²⁴ “É importante lembrar que a conquista pela regulamentação da Lei nº 4.084/62 não surgiu por um acaso, pois, já por volta da década de 50, um grupo de bibliotecários, liderados por Laura Garcia Moreno Russo, bibliotecária de São Paulo, já começava a defender a ideia de ter a profissão oficialmente reconhecida pelos poderes públicos e, conseqüentemente, pela sociedade brasileira. Laura Russo entrou para história da Biblioteconomia no Brasil pelos inúmeros trabalhos em que esteve à frente. No entanto, podemos destacar que, entre outros feitos, suas principais marcas históricas foram, sem dúvida, ter sido a primeira presidente da Federação Brasileira de Associação de Bibliotecários (FEBAB), que tem como missão defender e incentivar o desenvolvimento da profissão - de 1961 a 1974 -, e a primeira presidente do CFB que tem por finalidade orientar, supervisionar e disciplinar o exercício da profissão de bibliotecário em todo território nacional, período de 1966 a 1968. Se bem observarmos, foram dois grandes legados que marcaram a importância exemplar da trajetória de Laura Russo em busca do sucesso, da consolidação e do respeito pelo exercício da profissão de bibliotecário no Brasil” (CÔRTE, et al., 2015, p. 192).

de 1990, com o surgimento das novas TIC e o advento da internet, o perfil do bibliotecário foi modificado; desde então passou a atuar em posição de gerência e gestão de unidades de informação, no tratamento e compartilhamento da informação e também na promoção de atividades voltadas à ação social (GUIMARÃES, 1997).

Por meio de uma adaptação do relatório *Competencies for Special Librarians of the 21st Century*, a *Special Libraries Association* (SLA), “uma organização de bibliotecários especializados, dinâmicos e orientados à mudança, elaborou um estudo sobre as competências e as habilidades que os bibliotecários devem apresentar para trabalhar no momento atual” (SLA, 1996, p. 1-4). Desse modo, segundo o documento, o bibliotecário do século XXI deve desenvolver as características destacadas a seguir:

- conhecimento profundo em recursos informacionais impressos e eletrônicos e a capacidade de desenvolver e administrar serviços de informação que atendam às necessidades de grupos de usuários;
- selecionar os melhores recursos de informação impressos e eletrônicos para o acervo de sua biblioteca e atender à demanda de informação de seus usuários com o recurso de informação mais adequado e no tempo certo;
- ser um conhecedor de aplicações tecnológicas para trabalhar com outros membros da equipe de gestão da informação em igualdade de condições, além de aprender a especificar e avaliar sistemas de acesso à informação que sejam adequados às necessidades de seus usuários;
- deve fornecer excelentes treinamento e apoio aos usuários, de maneira a garantir que eles façam o melhor uso dos recursos de informação disponíveis;
- o bibliotecário também deve procurar exercer um papel chave no desenvolvimento de políticas de informação para a sua organização, assegurando que o acesso a todos os recursos informacionais;

Além disso, o documento destaca uma série de competências profissionais e pessoais. De fato, é no século XXI que surge um novo conceito para o bibliotecário; seu perfil se transforma e se volta para uma natureza notadamente mais abrangente, relacionada à explosão informacional e ao avanço das TIC.

Conforme esclarecem Lucas e Ouriques (2011, p. 172), “como as atuações permitem essas novas designações, surgem várias nomenclaturas, sendo que as competências seguem em torno da essência de lidar com informações”. Essas nomenclaturas a que os autores aludem “registram as características e funções de um profissional” (LUCAS; OURIQUES, 2011, p. 172) e podem ser visualizadas na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (BRASIL, 2017, p. 1), órgão do Ministério do Trabalho em que o bibliotecário é designado por diferentes nomenclaturas, como biblioteconomista, bibliógrafo, cientista de informação, consultor de informação, especialista de informação, gerente de informação e gestor de informação. Aparte a diferença de tratamento, são profissionais que

Disponibilizam informação em qualquer suporte; gerenciam unidades como bibliotecas, centros de documentação, centros de informação e correlatos, além de redes e sistemas de informação; tratam tecnicamente e desenvolvem recursos

informacionais; disseminam informação com o objetivo de facilitar o acesso e geração do conhecimento; desenvolvem estudos e pesquisas; realizam difusão cultural; desenvolvem ações educativas; podem prestar serviços de assessoria e consultoria.

Isso significa que o mercado de trabalho passou a exigir um profissional com qualificação multidisciplinar, especialmente em “quatro vertentes: fundamentação, planejamento e gerência de sistemas de informação, processamento da informação, e tecnologia da informação” (BAPTISTA, 2002, p. 2). Vista assim, a atuação do bibliotecário na sociedade contemporânea está associada às atividades gerenciais, de planejamento, administração, supervisão e assessoramento, bem como às atividades operacionais, de seleção, aquisição, análise e síntese, armazenamento, recuperação e disseminação dos registros do conhecimento, nos mais variados suportes informacionais, devido ao advento da tecnologia nesse contexto globalizado.

Podemos relacionar o trabalho do bibliotecário na biblioteca, um ambiente em constante transformação devido à sociedade da aprendizagem, como afirmado por Vergueiro (1993, p. 19), “às grandes inovações que vem acontecendo em termos de recursos de informação colocados a serviço das instituições educacionais”, que estão modificando as bibliotecas escolares e transformando-as em “verdadeiras centrais de multimeios”, fazendo com que os bibliotecários escolares busquem constante atualização relativa às TIC.

A função dos bibliotecários escolares varia consoante o orçamento, o currículo e as metodologias de ensino das escolas. Dependendo do contexto, existem áreas gerais em que é muito importante que os bibliotecários escolares possuam os conhecimentos adequados para poder assegurar um funcionamento eficaz dos serviços: a gestão de recursos; a gestão de bibliotecas e de informação; e a pedagogia.

Nas possíveis e diversas atuações deste profissional, encontra-se aquela que elege como um dos campos de sua atividade a biblioteca, que, conforme o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), (2012, p. 1), pode ser assim classificada: pública, pública temática, comunitária, ponto de leitura, universitária, nacional, especializada, biblioteca/centro de referência e escolar. Nesse contexto, o bibliotecário pode atuar em diversos tipos de biblioteca, desenvolvendo infinitas atividades correlatas à sua função, inclusive em ambientes escolares, como na biblioteca escolar, espaço de atuação do bibliotecário escolar.

Muitas são as funções do bibliotecário, porém, no âmbito das bibliotecas escolares e públicas, Santos (2000, p. 112) afirma que aflora mais claramente a função social do bibliotecário, que corresponde o seguinte perfil:

- Comunicador efetivo;
- organizador da informação registrada para sua pronta recuperação e uso;
- mediador no processo de transferência da informação, disponibilizando a informação certa, para o cliente certo;
- pesquisador das necessidades de informação das comunidades;
- criador de estratégias específicas para o atendimento de necessidades especiais;
- educador no que tange à criação de hábitos de leitura, estudo e pesquisa, e competências para a escrita;
- líder no sentido de impulsionar o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade, criando novos líderes;
- dinamizador de bibliotecas, como espaços de informação e convivência.

Cunha (2003, p. 3) também afirma que “a profissão do bibliotecário é essencialmente social, uma profissão de mediação e de contato, de fazer com o outro, de fazer para o outro”; por isso, o bibliotecário só tem benefícios ao estabelecer colaboração e parceria com os outros profissionais, ou seja, o bibliotecário é um interventor, auxiliador e orientador do interagente na busca, seleção, localização e uso das informações, aproximando-o da biblioteca. Essas responsabilidades sociais do bibliotecário, incluindo a função de comunicador, organizador, mediador, pesquisador, criador, educador, líder e dinamizador, ampliam a importância da profissão perante a sociedade, principalmente nas bibliotecas escolares, responsáveis pelo contributo ao processo de ensino-aprendizagem.

Moraes e Lucas (2012, p. 115) complementam essa concepção dizendo que a função social “seriam as ações do bibliotecário enquanto mediador de informações e de culturas. O bibliotecário diante do novo contexto informacional atua na regulação do fluxo de informações presentes na sociedade”. Além da função social apresentada por diferentes autores, uma outra função pode ser destacada, a educativa; nela o bibliotecário escolar revela a amplitude social do seu trabalho. Em busca de um espaço mais amplo no exercício da sua função educativa, Campello (2009, p. 7) traz à tona que o letramento informacional contribui especialmente para o avanço na trajetória profissional do bibliotecário, uma trajetória que teve por início “a implementação de serviços de referência e de educação de usuários em bibliotecas, criados para auxiliar a entender a estrutura peculiar daquele espaço e lidar com as fontes de informação ali existentes”

A seguir, apresenta-se os objetivos perseguidos pela pesquisa realizada em 2015 por Blank e Gonçalves, com o nome de *Projeto de letramento informacional para estudantes do ensino fundamental: relato de experiência*:

Implementação e avaliação de projeto de letramento informacional que foi desenvolvido em 2015, pela bibliotecária de uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade do Rio Grande/RS. O projeto objetivou promover o desenvolvimento de competências e habilidades informacionais em estudantes do 4º ano do ensino fundamental da referida escola. Dessa forma, este relato de experiência busca divulgar as experiências e avaliações do referido projeto, como a importância e viabilidade do mesmo, a motivação dos estudantes para o desenvolvimento das

atividades, a falta de uma cultura de informação e pesquisa na comunidade escolar, assim como a necessidade de adaptação dos materiais aos objetivos do letramento informacional (BLANK; GONÇALVES, 2017, p. 104).

O bibliotecário escolar possui muitas responsabilidades nesta sociedade da aprendizagem, tendo em vista a sua grande demanda por informação e o imenso aparato tecnológico. De acordo com Le Coadic (1996, p. 106), “esses profissionais são aqueles que adquirem informação registrada, indexam, armazenam, recuperam e distribuem essa informação em sua forma original ou como produtos elaborados a partir dela”. Para Guinchat e Menou (1994, p. 95), “estes profissionais incluem subcategorias de uma profissão única, a de ‘especialista em informação’”.

Nesse sentido, a sua função educativa se amplia, como apontado por Campello (2010, p. 185) quando se refere

[...] às práticas de educação de usuários nas bibliotecas [que] integram hoje a noção de letramento informacional (ALA, 1989), partindo-se do pressuposto de que o bibliotecário detém conhecimentos que ajudarão os usuários no desenvolvimento dessas habilidades, ampliando-se a função educativa desse profissional.

Porém, apesar de toda a relevante função do bibliotecário atuante na biblioteca escolar, “no Brasil, embora presente com bastante frequência no discurso bibliotecário desde a década de 1960, a função educativa desse profissional não parece ter-se concretizado na prática” (SALES, 2005, p. 54). Uma das razões para isso pode ser a falta de entendimento ou a não integração entre o bibliotecário e o professor, o que muitas vezes cria um conflito que tende a diminuir a função educativa da biblioteca, alienando-a do contexto pedagógico da escola.

Localizamos na literatura algumas tentativas de construir a definição sobre a função do bibliotecário escolar, e uma dela é apresentada no artigo de Corrêa et al. (2002) intitulado *Bibliotecário escolar: um educador?*, no qual as autoras compararam as funções do bibliotecário com as funções do professor. Elaborado com base em documentos que definem as funções do bibliotecário na escola, as pesquisadoras concluem que, embora haja similaridade entre suas funções, ambas as profissões têm características próprias, relacionadas ao espaço onde atuam, biblioteca ou sala de aula. O artigo aponta para um trabalho de parceria entre os profissionais, “onde cada qual lançará mão de suas aptidões específicas em prol de uma educação mais rica e bem-sucedida [...]” (CORRÊA et al., 2002, p. 121).

Na *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil*, a segunda dimensão que nos propusemos a destacar trata do “responsável pela biblioteca [funcionário]” (BRASIL, 2011, p. 19).

Nessa dimensão, no Rio de Janeiro, especificamente na Rede Municipal de Ensino, os responsáveis pelas bibliotecas, em sua minoria, são bibliotecários, e a maior parte das bibliotecas ficam sob a responsabilidade de professores.

Por outro lado, na região Sul do Brasil, especificamente no estado de Santa Catarina, na capital, Florianópolis, o bibliotecário é concursado e atua nas escolas (BRASIL, 2011, p. 44).

Outro aspecto a destacar nesta Avaliação é que “a formação inicial da maioria dos responsáveis” (BRASIL, 2011, p. 66) pelas bibliotecas ou espaços de leitura varia de 9,1% em Goiás a 60% no Rio de Janeiro, percentual que correspondem aos professores, e de 34,8% em Santa Catarina, 18,2% na Bahia, 9,1% em Goiás e 1,4% no Rio de Janeiro, tendo os bibliotecários ou documentalistas como responsáveis. No Acre há nenhum profissional com qualquer dessas formações como responsável por bibliotecas.

Todos esses exemplos fazem-nos refletir, em maior ou menor quantidade, sobre os investimentos e as ações em prol da biblioteca e do bibliotecário escolar. Como visto, algumas regiões já lhes deram a devida importância, porém ainda faltam iniciativas mais sólidas; já em outras regiões e municípios, necessita-se realmente universalizar esses espaços e também favorecer o ingresso de bibliotecários.

O bibliotecário atuante em biblioteca escolar precisa refletir e, muitas vezes, mudar de postura, pois tem que estar e se fazer presente na escola, mostrando continuamente as funções de sua profissão, enfim, a amplitude do seu trabalho, pois a função educacional do bibliotecário, especialmente o que atua em escolas de ensino fundamental, é desenvolver habilidades de busca e uso de fontes de informação por meio do letramento informacional. Para isso, o bibliotecário deverá atentar para a necessidade de orientar os estudantes no sentido de buscarem e fazerem uso das fontes de informação, tanto impressas como disponíveis na internet (MORAES; VALADARES; AMORIM, 2013). Inserir o letramento informacional no cotidiano escolar é pensar em uma sociedade com sujeitos mais críticos, autônomos e melhores preparados para viver.

O bibliotecário escolar precisa ser o profissional que se dedica à efetivação do letramento informacional na escola, pois orienta os estudantes nos métodos de investigação eficazes, estimula-os ao uso da pesquisa, fazendo com que desenvolvam assim o pensamento reflexivo ao longo da vida. Agindo dessa forma, tornará a biblioteca escolar um espaço mais instigante, atrativo, dinâmico e prazeroso para leitura e pesquisa, pois

[...] a escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em

relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p. 16).

Sob tal enfoque, o bibliotecário escolar facilitará o acesso às informações, tornando-se um dos profissionais encarregados de motivar e estimular o gosto pela leitura e orientar a pesquisa, cooperando, dessa forma, com a melhoria do uso competente das habilidades sociais de ler e escrever necessárias ao pleno letramento dos indivíduos.

Diante do exposto, nota-se que o bibliotecário possui mais de uma função. Por conta disso, diante da exposição de muitos autores, pode ser considerado um educador. Silva (1999, p. 77) assevera que “a tarefa de orientar o aluno na utilização da biblioteca, e principalmente, a de despertar nele o gosto e o hábito de leitura são as atribuições mais reveladoras da natureza educativa do trabalho biblioteconômico na escola”, associadas intimamente às práticas educativas desenvolvidas na escola.

2.7.2 Bibliotecário Escolar e suas Práticas Educativas

As práticas educativas conduzidas com afetividade, alegria e seriedade voltam-se para a aprendizagem humanizada, oportunizando aos estudantes avanços em direção aos seus conhecimentos, suas potencialidades, expectativas e capacidade de serem todos iguais.

Paulo Freire apresenta um conceito de prática educativa, afirmando que:

[...] a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou lamentavelmente, da permanência do hoje. Prática educativa implica ainda processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade (FREIRE, 1996, p. 53).

Pensar em práticas educativas para uma educação consciente e de qualidade é pensar em práticas presentes no cotidiano das escolas de educação básica, que podem proporcionar e contribuir com as ações relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos estudantes.

De uma forma mais ampla, para Libâneo (2005 *apud* VASCONCELOS; SANTANA, 2014, p. 5),

As práticas educativas são manifestações que se realizam em sociedades como processo da formação humana, não se limitando à escola e à família, vão muito além disso, pois acontecem em diversos contextos e âmbitos humanos sobre várias modalidades.

Toda prática educativa deve prever uma ação planejada, que a cada instante contemple o ato realizado com reflexão, maturidade e crítica, pois a construção do conhecimento acontece

na escola, ao longo desse processo, podendo dar mais e melhores condições para que o estudante tenha autonomia e se torne um cidadão crítico, refletindo sobre suas atitudes no convívio em sociedade.

A pesquisadora Sônia Iraína Roque Andrade (2015, p. 46), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Biblioteca e práticas educativas no proeja: conexões possíveis*, esclarece que

[...] as práticas educativas são ações desenvolvidas pelos diversos atores escolares, os quais se defrontam cotidianamente com eventos e circunstâncias com as quais precisam lidar. E assim buscam alternativas que possibilitem compreender, questionar, interpretar e criar novas formas de realizar as propostas originais do currículo oficial no ambiente escolar. Visando contribuir para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem e atender às necessidades e especificidades de todos os sujeitos.

Estas práticas, no ambiente escolar, precisam do envolvimento e participação de todos os profissionais, como o professor, o bibliotecário, o diretor, a equipe pedagógica e demais profissionais. Devem ser feitas e repetidas, pois entendemos que aprender envolve necessariamente as ações de construir, reconstruir e constatar a fim de que efetivamente possam provocar mudanças.

Nesse contexto, as práticas educativas do bibliotecário constituem atividades desenvolvidas junto “aos docentes e discentes em ações de planejamento pedagógico, representando o que tem sido chamado de função educativa do bibliotecário” (CAMPELLO, 2009, p. 110). Corroborando o exposto pela autora, entendemos as práticas educativas como a ação intencional do bibliotecário de compartilhar saberes e fazeres que contribuam no processo de aprendizagem dos interagentes da biblioteca escolar.

Por isso, o bibliotecário deve possuir “conhecimentos e habilidades necessárias para proporcionar o provimento e a solução de problemas de informação, além de ser um especialista no uso de todo o tipo de fontes, tanto na forma impressa como eletrônica” (IFLA/UNESCO, 2005, p. 12).

De acordo com Almeida (2015), o papel do bibliotecário não se restringe apenas a auxiliar os estudantes na busca de informação; ele deve fazer com que os estudantes se apropriem de conceitos e desenvolvam habilidades, oferecendo-lhes ferramentas eficientes, bem como orientando-os sobre o seu uso, para que cada um, no seu tempo e a sua maneira, possa percorrer o caminho de aprendizagem, em um mundo mediado muitas vezes pela tecnologia.

Nesse sentido, Almeida compreende que a presença das TIC na educação

[...] atinge diferentes espaços de letramentos, em particular, a biblioteca. Os bibliotecários sempre contribuíram regularmente com a formação dos alunos através da mediação, no processo de escolarização, não apenas com as fontes de consulta para o acesso à informação, mas também para a aquisição de habilidades informacionais em um processo cada vez mais intensificado com o excesso de informação (ALMEIDA, 2015, p. 7).

Dessa forma, o bibliotecário escolar, ao dominar os recursos das TIC, pode fortalecer conhecimentos já repassados pelos professores, bem como gerar novos conhecimentos criativos e renovadores, que passem necessariamente pelo acesso e uso de informações utilizando as tecnologias digitais.

Uma prática pedagógica constantemente realizada em escolas é a pesquisa; então o uso adequado do livro e dos demais materiais da biblioteca é imprescindível para a realização de uma pesquisa escolar satisfatória, cuja prática, se incentivada, contribui para que o estudante busque resposta para suas indagações pessoais, amplie seus conhecimentos, forme sua própria opinião, garantindo seu espaço na sociedade.

E a biblioteca vem fornecer respaldo ao acesso físico/virtual às informações necessárias, bem como ensaia suas contribuições para facilitar o acesso intelectual aos conteúdos integrando-se no processo educacional como um todo. Sabe-se que a inclusão da biblioteca escolar nesse processo, num nível mais amplo, deverá ser conquistada por ações conjuntas entre seus profissionais, suas entidades educacionais e de classe. Muitos educadores têm consciência da importância da biblioteca na escola, mas na maioria das vezes desconhecem o poder da intervenção educacional do bibliotecário junto aos usuários, no processo de busca e uso das informações para construção de seu conhecimento. É o bibliotecário que precisa ocupar este seu espaço e mostrar à comunidade como pode cooperar no processo (FAQUETI, 2002 p. 44).

Almeida Junior (2004) reforça que os bibliotecários escolares possuem uma função didático-pedagógica, e na visão de muitos desses profissionais talvez seja essa a maior de suas responsabilidades. A pesquisa escolar, idealmente, não é dissociada da prática educativa presente nas ações dos professores e de todos que desenvolvem atividades educativas na escola. O estudante, portanto, deve ser orientado no sentido de se movimentar adequadamente no universo informacional, no qual, mediado pelo bibliotecário, pode obter informações que satisfaçam as suas necessidades, quer imediatas, quer não, mas que sejam oriundas de demandas próprias ou de estratégias educativas.

Um detalhe importante é que a LDB/1996 instituiu a pesquisa escolar como uma prática de reprodução de discursos, como é comum ainda em muitas escolas brasileiras. Dessa forma, a pesquisa acabou se resumindo a um mero trabalho de cópia. Assim, em muitas realidades não se tem um real entendimento sobre as potencialidades da pesquisa escolar, pois ela é vista como uma prática isolada, como uma ação, ora do professor em sala de aula, ora da bibliotecária na

biblioteca, corroborando a ideia de que a pesquisa escolar não deve ser feita como um trabalho reprodutivo com fim invariável, de acordo com Milanesi (1985). É necessário envolvimento e entendimento coletivos, para realmente formar o estudante para a pesquisa. De acordo com Hillesheim e Fachin (1999, p. 64),

É preciso que nossos alunos tenham contato com todo o material existente, para que possam formar suas próprias opiniões e tornarem-se críticos, necessitando assim que haja interação entre bibliotecário, professores, pais e direção da escola para que a biblioteca escolar seja usada intensamente.

Portanto, deve-se perceber a pesquisa como uma prática educativa do coletivo escolar (professor, bibliotecário, equipe pedagógica e direção), para que ela passe a ser vista não no sentido do didatismo de práticas semelhante a um campo fechado de indagações e soluções, mas sim no sentido de didática de leitura, da fixação de métodos, habilidades e técnicas, visando tornar o estudante competente em informação.

Numa leitura de Souza, Albuquerque e Martins Filho (2012), o que caracteriza uma prática educativa é a sua intencionalidade. Entende-se que todo o profissional da educação precisa exercitar permanentemente a sua capacidade de planejar e avaliar as ações que são realizadas nos contextos escolares. Não existe neutralidade ao fazer e trabalhar em educação. Todas as nossas escolhas e ações são permeadas por uma visão de mundo e de educação.

Pode-se entender que esta prática depende muito da articulação das parcerias entre professor e bibliotecário e que está diretamente relacionada às práticas educativas exercidas pelo bibliotecário no âmbito das escolas. Este profissional pode contribuir de forma intensa para a formação do pesquisador juvenil, considerando o domínio que possui sobre os recursos informacionais, podendo habilitar seus interagentes na busca e no manuseio e uso dos diferentes suportes informacionais.

Apresentamos uma experiência ocorrida em Ohio, em 2005, desenvolvida por Todd, Kuhlthau com o intuito de avaliar a utilização sistemática da biblioteca escolar por seus estudantes:

O estudo de Ohio, realizado nos Estados Unidos, em 2005, com 13.123 estudantes da Educação Básica nos Estados Unidos, verificou que o uso sistemático das bibliotecas, com atuação de bibliotecários, propicia aos aprendizes melhoria no conteúdo das pesquisas, na produção textual, no produto final da pesquisa e nas atitudes em relação ao uso da biblioteca. Os estudantes também melhoram os processos de busca e uso da informação, a capacidade de usar computadores de forma crítica e tornam-se leitores motivados, com mais autonomia e senso crítico. A pesquisa demonstrou a real dimensão da importância da biblioteca, sobretudo quando se considera que o bibliotecário é um mediador da informação, bem como assumiu uma função pedagógica: ensinar o uso das habilidades e competências informacionais aos estudantes. Tal estudo demonstrou a biblioteca como espaço de aprendizagem, através de três funções: informação, formação e transformação (TODD; KUHLETHAU, 2005).

A pesquisa demonstrou a importância e o alcance que a biblioteca escolar pode atingir, se bem entendida por seus interagentes, estudantes e profissionais, bem como a função educativa e a relevância das práticas do bibliotecário no ambiente escolar.

Atividades que estimulem a leitura seriam também uma das grandes ações educativas do bibliotecário na escola, pois “a capacidade de ler do aluno está diretamente vinculada com a biblioteca e o bibliotecário escolar, fortalecendo o ensino do professor em sala de aula, oferecendo ao estudante novas informações de forma dinâmica e criativa” (DUTRA et al., 2016, p. 41).

O ato de ler, segundo Foucambert (1994, p. 5),

[...] significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações.

Essa amplitude da leitura é de fundamental importância no espaço da biblioteca escolar, ao longo de toda a permanência do estudante na educação básica, por isso torna-se essencial que essa mediação da leitura aconteça com frequência, possibilitando a formação de leitores proficientes. Para tanto, deverá ocorrer por meio da interação entre professor e estudante, bibliotecário e estudante, num processo colaborativo, pois

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante a leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras de uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (FREITAS, 2012, p. 68).

Uma das maneiras de se tornar um leitor proficiente é ouvindo histórias, interagindo com o contador de histórias, atividade que na escola é proporcionada pelo professor e pelo bibliotecário ou outro profissional que tenha o dom de contar histórias. Essa percepção de leitura, de contação de histórias, vai mais além e está relacionada ao que dizem os organizadores Fábio Cardoso dos Santos e Ana Maria Antunes de Campos na obra *A contação de histórias: contribuição à neuroeducação*, publicada em 2016:

A contação de histórias faz parte da interação humana e que é um dos meios mais antigos usados desde o início da humanidade para as necessidades basilares do homem como transmitir conhecimentos, estimular a imaginação e a fantasia (SANTOS; CAMPOS, 2016, p. 108).

A leitura, nesse sentido, está relacionada à neurociência, à neuroeducação. Nas palavras de Oliveira e Rossi (2017, p. 1), “a junção dos conhecimentos da psicologia, educação e neurociência formam a neuroeducação, [que] é um modo interdisciplinar de ensinar[...]” a partir

do qual se “começa então a ver o ser humano como um ser global, ou seja, aprender, modifica comportamentos” (OLIVEIRA; ROSSI, 2017, p. 1). Em outras palavras: a neuroeducação integra a neurociência e a educação.

No mesmo sentido, Cosenza (2011, p. 136) aponta que:

Os avanços das neurociências possibilitam uma abordagem mais científica do processo ensino-aprendizagem, fundamentada na compreensão dos processos cognitivos envolvidos.

Por meio da neuroeducação pode-se compreender quais e como os distúrbios e doenças mentais podem afetar o aprendizado dos estudantes. Por certo, a neuroeducação, associada à capacidade de se comunicar por meio da linguagem, conforme Santos e Campos (2016, p. 97), “é um instrumento mediador entre as relações sociais da criança com o ambiente em que vive e constitui a criança enquanto ser histórico, cultural e social”.

Dessa forma, pode-se mostrar para os educadores que, por meio da neuroeducação, é possível desenvolver neles próprios e nos estudantes o interesse pela leitura, a apropriação formal da linguagem e a construção de conhecimentos (SANTOS; CAMPOS, 2016).

Oportuno destacar que a contação de histórias é uma atividade de linguagem em que as “expectativas dos ouvintes se confrontam com os acontecimentos e formas narrados. É ouvindo histórias que as crianças se deparam com importantes emoções [...], ela proporciona momentos de prazer [...] serve de alicerce dentro do processo de aprendizagem” (BANCZEK, 2013, p. 2).

Segundo Santos e Campos (2016, p. 1),

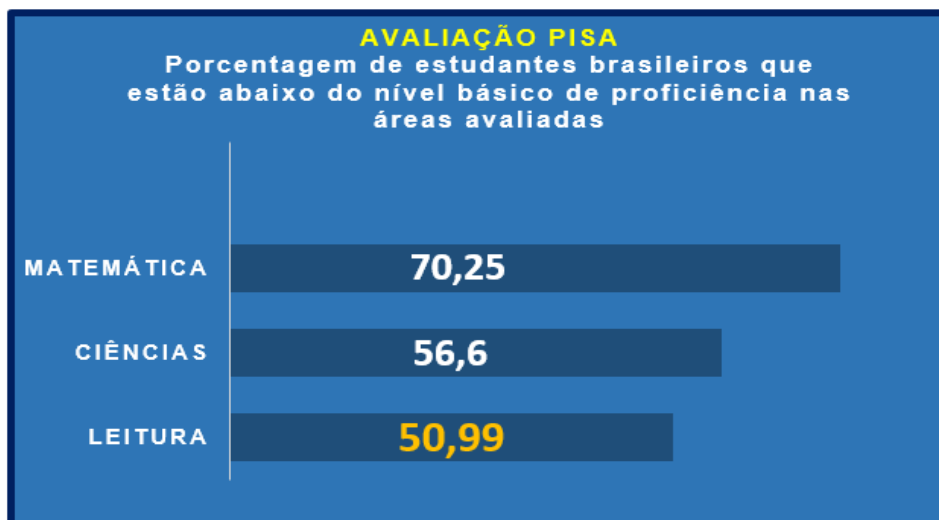
Os contadores do passado já sabiam disso: ensinar depende da magia e do envolver-se. Rir, brincar, imaginar são imprescindíveis, pois emocionam, divertem, abrem espaço para o simbólico. Neste envolvimento, mente e corpo vão ampliando nosso pertencimento, por meio da palavra carregada de poesia, para que possamos compreender a nós mesmos e o mundo.

Compreende-se que a leitura, realizada como contação de histórias ou em outra modalidade, só traz benefícios e é essencial à vida de qualquer ser humano, mas o que vemos nos resultados apresentado pelo Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de dezembro de 2016 mostra que não está havendo avanços nessa questão, pois o país sofreu uma queda de pontuação nas três áreas avaliadas pelo programa: matemática, ciências e leitura.

Esta prova é coordenada pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e foi aplicada no ano de 2015 em 70 países, incluindo o Brasil, onde ficou sob a responsabilidade do INEP. Vale lembrar que o exame de leitura da OCDE analisa não só a habilidade de ler e escrever, mas também de interpretar textos, usar a escrita em situações

cotidianas e opinar. A próxima figura, apresenta o percentual brasileiro na última prova do PISA:

Figura 20 – Porcentagem na Avaliação do Brasil no PISA



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com base em PISA/OCDE (2015).

No que compete à avaliação da leitura, Cingapura foi classificada em primeiro lugar, seguida por Hong Kong (China), Canadá, Finlândia e Irlanda, respectivamente. O Brasil ficou com 59ª colocação no *ranking* mundial, uma posição nada desejável nesses aspectos.

Reforçamos, repetidamente, que é na escola que essa realidade pode mudar; na sala de aula, com o professor; na biblioteca, com o bibliotecário, enfim, em todo o percurso da Educação Básica. Por isso é precisa andar lado a lado com o estudante, para que ele consiga ter autonomia, mobilizando competências e habilidades específicas para a leitura em situações de interação social. O estudante pode ser considerado letrado quando consegue ler e fazer uso dessa habilidade em diferentes situações e contextos, pois a leitura como prática social se insere em diversas atividades que transpõem os muros do espaço escolar.

O bibliotecário escolar pode colaborar para a formação de leitores, desenvolvendo práticas diretamente relacionadas às suas funções, como: sugestão de leituras; promoção de atividades lúdicas que envolvam o texto escrito ou imagens; contação de histórias; rodas de leitura, onde todos participam lendo e interagindo; disponibilizando diferentes oportunidades de vivência culturais, como teatro, música e diferentes brincadeiras; oportunizando o contato com diferentes gêneros textuais; promovendo encontros com autores, bem como participando no apoio aos projetos educativos desenvolvidos pelos professores, equipe pedagógica e direção na escola de atuação.

Para Bazzo, Martins Filho e Chagas (2016), é fundamental que o desenvolvimento da oralidade, a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita ocorram de forma integrada e consistente nos espaços educativos.

Em meio a essas premissas, para o Brasil poder formar uma população letrada, é preciso investir na educação, principalmente na Educação Básica, na implantação e implementação dos espaços físicos das escolas e também na qualificação dos profissionais; assim, a educação pode acompanhar e avançar no processo contínuo de aprendizagem.

2.7.3 Biblioteca Escolar e Bibliotecário da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

As bibliotecas escolares têm como função principal colaborar no processo educativo da escola, por meio das diferentes funções do bibliotecário, voltadas especialmente à promoção da leitura, orientação à pesquisa, disseminação da informação, desenvolvimento de habilidades para lidar com novos suportes informacionais, juntamente com incorporação das TIC.

Conforme o Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias (DEBEC) (FLORIANÓPOLIS, 2016), as bibliotecas escolares tiveram seu início na RMEF em 2 de março de 1984, quando o então Secretário Municipal da Educação, Saúde e Desenvolvimento Social e Chefe de Gabinete, Onofre Santo Agostini, encaminhou um ofício à Secretaria do Ensino de 1º e 2º grau do MEC para requerer a implantação das Bibliotecas da RMEF, que no início contava com 28 unidades educativas (escolas básicas, retiradas e isoladas), 14 Núcleos de Educação da Infância (NEI) e 4 Creches. Neste mesmo ano, instituiu-se o Sistema de Bibliotecas Públicas e Escolares de Florianópolis.

Em janeiro de 1988, é criada a Divisão de Bibliotecas Escolares e Comunitárias, posteriormente denominada de Coordenadoria de Bibliotecas Escolares e Comunitárias (CBEC), em 4 de julho de 2002, ano em que a Coordenadoria passou a ser subordinada ao Departamento de Mídias e Conhecimento.

A Rede de Bibliotecas da SMEF é gerenciada pelo DEBEC. Sua composição conta com 37 bibliotecas, uma localizada no Centro de Educação Continuada da própria Secretaria, e 36 nas escolas do ensino fundamental, designadas bibliotecas escolares e comunitárias, que atendem o coletivo e escolar (alunos, professores, equipe pedagógica, diretores e demais funcionários), como também a comunidade onde estão inseridas, distribuídas nos diversos bairros do município de Florianópolis.

O DEBEC tem como função planejar, organizar e assessorar ações relativas à Rede de Bibliotecas, dar formação continuada aos profissionais bibliotecários e auxiliares de biblioteca,

por meio de cursos, palestras, oficinas e eventos, assim como adquirir acervo, mobiliário e equipamentos para as bibliotecas.

A informatização possibilita o trabalho em rede, à qual é entendida por Romani e Borszcz (2006, p. 112) da seguinte maneira:

[...] as redes de informação são consideradas um conjunto de unidades informacionais, que agrupam pessoas e/ou organismos com as mesmas finalidades, onde a troca de informações é feita de maneira organizada e regular, por meio de padronização e compartilhamento de tarefas e recursos. As redes assumem um papel importante, onde o principal objetivo é fundamentado na promoção, geração, adequação, transferência e disseminação das mesmas. Elas permitem a articulação de procedimentos e informações que vão ao encontro da satisfação das necessidades de seus clientes.

Assim sendo, este *software* oferece aos seus interagentes uma maior eficiência nos serviços e também diversas opções na busca de informações, tanto em âmbito local como em outras bibliotecas.

As bibliotecas da RMEF utilizam o *software* Pergamum – Sistema Integrado de Bibliotecas, que possibilita a cooperação de dados entre bibliotecas. O Pergamum é

Um sistema informatizado de gerenciamento de Bibliotecas, desenvolvido pela Divisão de Processamento de Dados da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. [...]. O Sistema contempla as principais funções de uma Biblioteca, funcionando de forma integrada da aquisição ao empréstimo, tornando-se um *software* de gestão de Bibliotecas (PERGAMUM, 2007).

Segundo Silva; Alves; Viapiana, 2008, p. 212) “as bibliotecas têm espaços físicos variados, possuem equipamentos e mobiliário. O acervo é diversificado, composto por livros – a maioria deles de literatura –, obras de referência, periódicos, materiais cartográficos e audiovisuais.”

Atualmente, o quantitativo de bibliotecas e bibliotecários da RMEF está organizado conforme a figura a seguir:

Figura 21 – Escolas Municipais, Bibliotecas e Bibliotecários da RMEF



Fonte: Elaborado pela autora (2017) com dados da SMEF/GEC (2017).

Pertencem ao quadro de pessoal da SMEF 31 bibliotecários, dos quais dois atuam na Biblioteca Central da SMEF e 29 nas bibliotecas das Unidades Escolares, incluindo a autora deste estudo; (FLORIANÓPOLIS/SMEF, 2017). Os estabelecimentos de ensino onde atuam esses profissionais possuem de 80 a 1.200 alunos matriculados, ou seja, são escolas desdobradas²⁵ e escolas básicas do ensino fundamental (FLORIANÓPOLIS/DAS, 2017).

Conforme Farias (2010, p. 57), apesar de o adjetivo “escolar” não estar explícito na descrição do cargo de bibliotecário vigente na RMEF, é com esse nome que os profissionais se identificam, pois

[...] verifica-se que não existe o cargo de bibliotecário escolar, quando se refere àquele profissional que trabalha lotado na unidade escolar, mas sim o cargo de bibliotecário, para todos os profissionais da área que atuam na Prefeitura. Cabe salientar que, apesar de não constar nas suas lotações, os profissionais se intitulam ‘bibliotecários escolares’.

Uma outra questão que merece destaque é relativa à *Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil* (2011, p. 44) no estado de Santa Catarina, mais especificamente na sua capital, Florianópolis. No documento diz que

[...] na rede municipal, os responsáveis por bibliotecas são bibliotecários contratados para a função, ou seja, há profissionais formados em biblioteconomia assumindo a gestão do projeto da biblioteca escolar. Diferentemente desse município, nas escolas da rede estadual e na rede municipal de São José são os professores que assumem a função e, em caso de falta de professores para as turmas da escola, os responsáveis por biblioteca retornam à sala de aula.

Nesse sentido, é importante esclarecer que o bibliotecário que atua nessa importante base da educação nacional é profissional concursado, conforme veremos mais detalhadamente no decorrer do texto. Segundo a avaliação do IFLA/UNESCO (1999, p. 3), o bibliotecário escolar

[...] é o membro profissionalmente qualificado, responsável pelo planejamento e gestão da biblioteca escolar. Deve ser apoiado tanto quanto possível por equipe adequada, trabalhar em conjunto com todos os membros da comunidade escolar e deve estar em sintonia com bibliotecas públicas e outros.

O bibliotecário passou a fazer parte do quadro funcional da SMEF em 1998, com a Lei nº 2.897, de 7 de julho 1988 (FLORIANÓPOLIS/SME, 1988). A criação deste cargo pela Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) foi resultado da mobilização da categoria bibliotecária atuante em Florianópolis. As negociações tinham por objetivo a ampliação do

²⁵ “As Escolas Desdobradas possuem essa designação por serem vinculadas aos Núcleos de Educação Infantil, e assim, recebem crianças que deixam a educação infantil e iniciam o ensino fundamental. São escolas de pequeno porte, com apenas uma turma por ano de ensino e que atendem crianças que residem na região da cidade em que a escola está instalada” (MOREIRA, 2013, p. 46). Atendem estudantes do primeiro ao quarto ou do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

mercado a fim de que pudessem ser alocados profissionais qualificados em um dos setores mais carentes de serviços especializados, ou seja, as bibliotecas escolares.

O bibliotecário é caracterizado como o profissional que possui graduação em Biblioteconomia, registro no órgão da classe e carga horária de 30 ou 40 horas semanais (FLORIANÓPOLIS/SME, 2006b).

O primeiro concurso realizado pela PMF para o cargo de bibliotecário ocorreu em 1987, destinando vagas para as 13 unidades escolares existentes na época, mas nenhum bibliotecário foi chamado para ocupá-las. Porém, no ano de 1982, já havia três vagas para bibliotecário no quadro funcional da Prefeitura. Antes do concurso de 1987, o bibliotecário que atuava na escola era contratado a partir do sistema de serviços prestados, com contratos renováveis trimestralmente. Em 1992, ocorreu o segundo concurso para bibliotecário promovido pela PMF, destinando quatro vagas para unidades escolares (FLORIANÓPOLIS/SME, 2016).

Na PMF, os profissionais efetivos possuem dois tipos de quadro, o quadro do magistério, composto por professores e profissionais da equipe pedagógica, e o quadro civil, composto pelos demais profissionais, como o bibliotecário, que está enquadrado na Lei Complementar n. 063, de 23 de outubro de 2003, que dispõe sobre o Estatuto de todos os Servidores Públicos do Município de Florianópolis. Porém, desde 2014, por meio da Lei Complementar n. 503, de 18 de novembro, passou a possuir um Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos (PCCV) específico do quadro civil, ou seja, uma legislação própria²⁶ na PMF.

A primeira descrição oficial do cargo, provavelmente da década de 1990, atribui ao bibliotecário as atividades de “organizar, dirigir e executar trabalhos técnicos relativos às atividades de biblioteconomia desenvolvendo sistema de catalogação, classificação, referência e conservação do acervo, para armazenar e recuperar informações” (FLORIANÓPOLIS/SME, [19--]). Este mesmo documento elenca entre atividades pertinentes ao bibliotecário a execução de serviços de registro, catalogação e classificação de livros, folhetos, periódicos e outros materiais, indexação de periódicos, organização de fichários, catálogos e índices, estatísticas de movimento da biblioteca, controle de empréstimo de livros, coordenação de cursos para dinamizadores e professores, promoção de concursos literários na área da educação, contribuição com as atividades educativas, elaboração de projetos para criação de bibliotecas e implementação de métodos de disseminação de informação.

²⁶ O cargo de bibliotecário, descrito como analista, está enquadrado na **Lei Complementar nº 503, de 18 de novembro de 2014**, que estabelece o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos servidores públicos do quadro de pessoal civil da administração direta, autárquica e fundacional do poder executivo municipal e adota outras providências.

As atividades, no referido documento, são descritas sumariamente como: planejar, organizar, gerenciar serviços, executar trabalhos técnicos relativos às atividades biblioteconômicas, desenvolvendo sistema de catalogação, classificação, referência e conservação do acervo, para armazenar, recuperar informações e promover ações, visando à formação de leitores críticos e cidadãos plenos (FLORIANÓPOLIS/SME, [19--]).

Na década de 1990, houve o ingresso de um contingente expressivo de especialistas na RMEF, e, a partir deste momento, instaurou-se um processo de discussão coletiva com o propósito de organizar e orientar a prática desses/dessas profissionais. O ápice desse processo ocorreu com a sistematização do documento que define as funções dos/das especialistas, intitulado *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular — Especialistas em Assuntos Educacionais e Bibliotecas Escolares* (FLORIANÓPOLIS, 1996). Cabe aqui registrar que, ao longo dos anos, salvo pequenos ajustes, o quadro das funções foi discutido coletivamente e publicado na década de 1990, e permaneceu sendo reeditado nas publicações posteriores (FLORIANÓPOLIS, 2000).

Em 2010, o Departamento de Administração Escolar (DAE), atualmente denominado de Diretoria de Gestão Escolar (DGE), publicou o último documento relativo à designação dos cargos e atribuições do bibliotecário, que tem como descrição sumária: planejar, organizar, gerenciar serviços através de técnicas biblioteconômicas e promover ações visando à formação de leitores críticos e cidadãos plenos. E, como atribuições (DAE, 2010), as atividades descritas a seguir:

- Difundir a importância da leitura e os benefícios do uso da informação;
- Preservar e disseminar o conhecimento;
- Analisar os recursos e as necessidades de informação da comunidade em que está inserido;
- Formular e implementar políticas para o desenvolvimento de serviços da biblioteca;
- Promover programas de leitura e eventos culturais;
- Planejar políticas para os serviços da biblioteca, definindo objetivos,
- Prioridades e serviços, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação;
- Participar do Planejamento do Projeto Político-Pedagógico e do Planejamento Estratégico Situacional das Unidades Educativas;
- Promover treinamento da equipe da biblioteca;
- Orientar o usuário para leitura e pesquisa;
- Processar o acervo, através de técnicas biblioteconômicas;
- Realizar estatísticas dos serviços da biblioteca;
- Oferecer orientação sobre o funcionamento da biblioteca;
- Prestar atendimento aos usuários;
- Executar a política de seleção e aquisição de acervo;
- Efetuar parcerias com organismos relacionados à educação e áreas afins;
- Orientar os usuários na normalização de trabalhos;
- Restaurar o acervo e zelar por sua conservação;
- Realizar outras atividades correlatas com a função.

As atribuições do bibliotecário às quais o documento de refere têm relação com a função do bibliotecário que, conforme Andrade (2015, p. 46), podem ser entendidas da seguinte forma: as “práticas educativas desenvolvidas no ambiente educacional possibilitam uma aprendizagem, onde o ponto central do desenvolvimento da convivência social é a apropriação de conhecimento básico nos diversos campos do saber”, bem como com a função da biblioteca, vista como um ambiente de aprendizagem no contexto escolar.

3 CAMINHAR METODOLÓGICO

O caminhar metodológico empregado num estudo compõe o conjunto de etapas, processos e operações que norteiam o caminho a ser trilhado na construção do conhecimento. Esta seção se dedica à apresentação e especificação dos caminhos metodológicos escolhidos para a consolidação da pesquisa, que são a caracterização da pesquisa, o contexto e os participantes da pesquisa, em seguida, os procedimentos de coleta de dados, a análise de conteúdo e, por fim, a ética na pesquisa.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A metodologia tem a função de “atestar o caráter científico e conferir a qualidade e validade do estudo realizado e ao conhecimento resultante” (MUELLER, 2007, p. 18). Além disso, descreve quais serão os meios e procedimentos adotados pelo pesquisador para alcançar os resultados.

A “pesquisa é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. A pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se tem informações para solucioná-lo” (MENEZES, 2001, p. 20).

Para os autores Prodanov e Freitas (2013, p. 126), “toda investigação científica é composta por métodos científicos, os quais compõem um [...] conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação [...]”.

Esses autores estruturaram um quadro que descreve os critérios básicos da pesquisa²⁷. Dentre esses critérios, fez-se uma adaptação que gerou um novo quadro, que abrangerá a estrutura desta pesquisa.

Quadro 10 – Critérios Básicos da Pesquisa (Continua)

CRITÉRIO	CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
NATUREZA	Aplicada	Produzir conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos
ABORDAGEM	Qualitativa	Coletar dados e interpretação de fenômenos
MÉTODO CIENTÍFICO	Análise de conteúdo	Compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações
	Dedutivo	Análise de problemas do geral para o particular

²⁷ Para Prodanov e Freitas (2013, p. 126), a pesquisa caracteriza-se como o “modo científico para obter conhecimento da realidade empírica [...] tudo que existe e pode ser conhecido pela experiência – processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”.

Quadro 9 – Critérios Básicos da Pesquisa (Conclusão)

CRITÉRIO	CLASSIFICAÇÃO	DESCRIÇÃO
OBJETIVO DO ESTUDO	Exploratório	Reunir dados, informações, ideias sobre uma questão de pesquisa
	Descritivo	Expor as características de uma determinada população ou fenômeno
PROCEDIMENTO TÉCNICO	Pesquisa bibliográfica	Pesquisar registros disponíveis decorrentes de pesquisas anteriores
	Questionário eletrônico	Propor a interrogação direta de pessoas
	Entrevista semiestruturada	Facilitar ao pesquisador a determinação de unidades de análise, métodos de coleta de dados

Fonte: Adaptado de Prodanov e Freitas (2013, p. 126).

A partir do quadro descrito acima, foram apresentados os critérios que conduzirão este estudo e que darão forma ao caminhar metodológico.

No que concerne à sua natureza, a pesquisa caracteriza-se como aplicada, a qual, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”, ou seja, a pretensão deste trabalho.

A abordagem utilizada foi a qualitativa, que “se aplica às áreas com pouco conhecimento teórico ou conceitual ou às pesquisas que não possuem hipóteses formuladas ou precisas” (MUELLER, 2007, p. 27). Já Flick (2004, p. 25) afirma que “a pesquisa qualificativa torna-se um processo contínuo de construção de versões da realidade”. A assertiva tem relação com o que disse Morin (2005, p. 324): “todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução”.

As abordagens qualitativas são entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Esta abordagem visa à construção da realidade, diz respeito ao que não pode ser quantificado, ou seja, no âmbito significativo desta pesquisa, é o local de trabalho dos diretores das escolas da RMEF, pois nele estão inseridas as percepções, crenças, valores, sentimentos, atitudes, ideias, opiniões e motivações deste profissional quando das suas ações e decisões no coletivo escolar, pois os métodos qualitativos “ajudam não apenas a compreender o objeto de estudo, mas também a construí-lo a partir de novos aspectos e sob novas perspectivas” (MUELLER, 2007, p. 27).

Quanto ao método, optou-se pelo dedutivo, método este que pode gerar “um conhecimento que se obtém de forma inevitável e sem contraposição” (FACHIN, 2003, p. 30). Severino (2007, p. 105) indica que o argumento dedutivo é “procedimento lógico, raciocínio

pelo qual se pode tirar de uma ou de várias proposições (premissas) uma conclusão que delas decorre por força puramente lógica”. Este método permitiu-nos partir do estudo de assuntos particulares, do conhecimento universal para o conhecimento específico, isso significa conhecer as percepções sobre a biblioteca escolar, o bibliotecário e o letramento informacional dos diretores da RMEF.

Quanto aos objetivos da pesquisa, utilizou-se os que definem seu cunho exploratório, que de acordo com Gil (2010, p. 41) têm como objetivo “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, bem como, gerar o aprimoramento das ideias ou a descobertas de intuições”. Seu planejamento é bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. A sua intenção é familiarizar-se com um assunto – o letramento informacional – pouco explorado junto a diretores escolares de redes municipais de ensino brasileiras.

Uma das características da pesquisa exploratória, tal como é geralmente concebida, refere-se à especificidade das perguntas, o que é feito desde o começo da pesquisa, como única maneira de abordagem.

Ainda nessa linha de objetivos do estudo, considerou-se a pesquisa descritiva, que de acordo com Mueller (2007, p. 25) tem “o objetivo de identificar as características de um determinado problema ou questão e descrever o comportamento dos fatos e fenômenos”. Gil (2010, p. 42) complementa esse entendimento afirmando que a pesquisa descritiva, descreve as características de determinada população e o “estabelecimento de relações entre as variáveis”, neste caso, questões voltadas à escola, à biblioteca, ao bibliotecário e ao letramento informacional.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O município de Florianópolis, carinhosamente conhecido como “Ilha da Magia”, está situado no litoral catarinense e é a capital do estado de Santa Catarina, localizado na região Sul do Brasil. A extensão territorial²⁸ do município é de 675.409 Km² e sua população²⁹ é composta por 477.798 habitantes. A economia da cidade tem como base os setores públicos, o comércio, a pesca, a maricultura³⁰ e tecnologia da informação, mas seu foco principal é o turismo.

²⁸ Dados de 2016, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

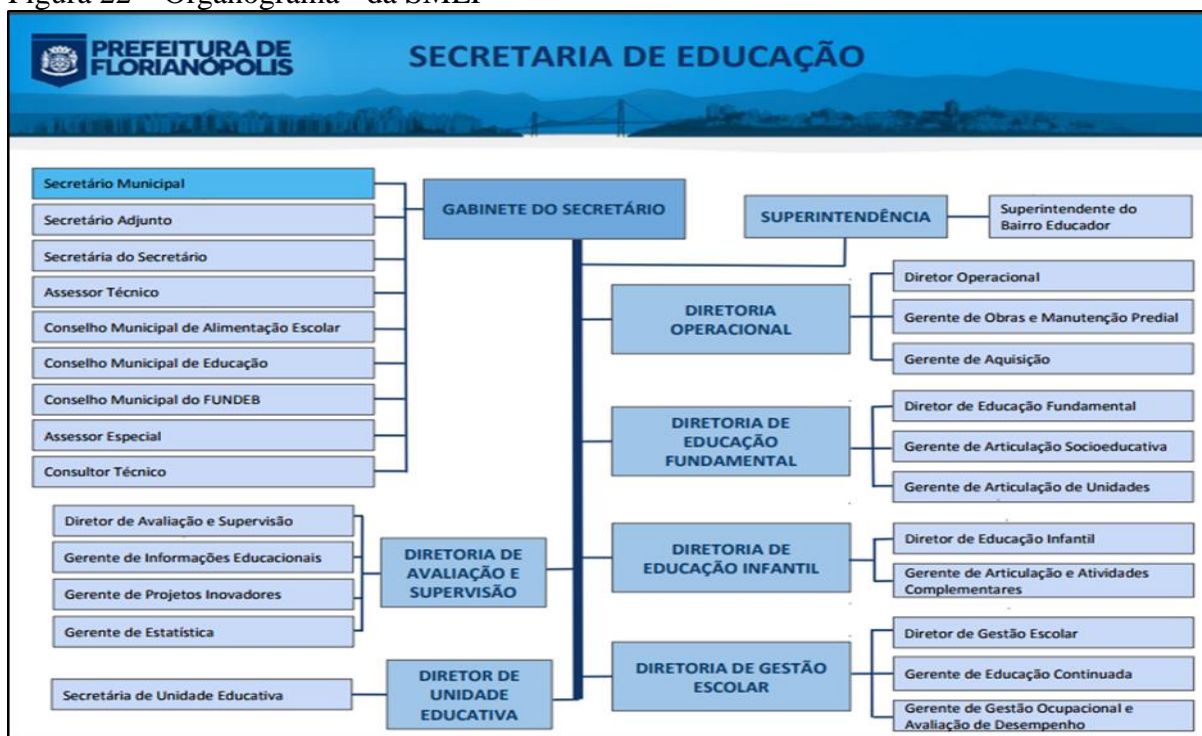
²⁹ Ibid.

³⁰ Corresponde a uma técnica para criar frutos do mar em fazenda marinha.

Na sequência, faz-se necessária uma breve explanação a respeito da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), que tem diversas responsabilidades dentro da sua gestão pública, e para isso, possui diversos órgãos e secretarias municipais, com suas respectivas responsabilidades, e uma dessas secretarias é a da Educação.

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SMEF), o Gabinete do Secretário da Educação, as Diretorias e as Gerências enquadram-se na Estrutura Organizacional representada no Organograma a seguir:

Figura 22 – Organograma³¹ da SMEF



Fonte: Florianópolis. Portal da PFM (2017).

A SMEF, segundo o *Relatório de Gestão 2013-2016 da SMEF* (FLORIANÓPOLIS, 2016), tem como missão promover educação de qualidade que contribua para o exercício pleno da cidadania, estabelecendo relações democráticas e participativas; e como visão, ser referência nacional no ensino público.

De acordo com dados da Gerência de Educação Continuada (GEC, 2017), a SMEF gerencia entidades próprias e conveniadas. As próprias reúnem 80 unidades da educação infantil, das quais 54 são creches e 26 são NEIs; 37 escolas do ensino fundamental, 25 básicas e 12 desdobradas; 7 Núcleos e 9 Polos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), num total de 29.920 alunos. As entidades conveniadas são: 14 Unidades da Educação Infantil, com 1.634 crianças atendidas; 7 Centros de Educação Complementar, cujos dados não foram informados;

e 5 cursos de Educação Superior à Distância pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), uma turma por curso, com o total de 212 alunos.

Dentro da SMEF, as escolas estão subordinadas à Diretoria de Educação Fundamental (DEF), que tem como objetivo

Oferecer, no âmbito do Ensino Fundamental e modalidades afins, serviço educacional público de qualidade social, consolidando a educação integral, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança, do adolescente, do jovem, do adulto e idoso como sujeitos de direitos promovendo o desenvolvimento de uma cidade mais humana (FLORIANÓPOLIS/DEF, 2016).

Esta Diretoria é responsável por vários departamentos e gerências, inclusive o departamento que gerencia as bibliotecas e coordena os bibliotecários, o Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias. Os diretores também estão subordinados a esta Diretoria, da qual recebem todo o apoio pedagógico, inclusive a formação continuada (FLORIANÓPOLIS/DEF, 2016).

Esta Diretoria também administra e coordena a Gerências de Educação Especial e os Departamentos de Educação de Jovens e Adultos, de Tecnologia Educacional e de Bibliotecas Escolares e Comunitárias (DEBEC).

O DEBEC é responsável pela Rede de Bibliotecas Escolares e Comunitárias de Florianópolis e “gerencia, planeja, avalia e implementa ações de aperfeiçoamento nas bibliotecas escolares; Programa Nacional do livro didático e Programa Nacional das Bibliotecas Escolares/MEC, junto às Unidades Escolares da RMEF” (ROSA, 2010, p. 3), portanto este é departamento que gerencia e assessora as bibliotecas e os bibliotecários, organiza formação continuada e proporciona momentos de socialização entre os bibliotecários da RMEF.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Na educação municipal de Florianópolis, algumas categorias profissionais estão presentes nas escolas de ensino fundamental em razão da sua relação de trabalho com os estudantes, como a direção escolar, a equipe pedagógica, o professor, o bibliotecário e o secretário escolar.

Entre as categorias citadas, o diretor possui o importante papel de promover a gestão democrática na escola, partindo do pressuposto de que esta prática é fundamental para uma educação de qualidade.

Os diretores escolares da RMEF serão os participantes da presente pesquisa e foram escolhidos não em função de sua trajetória, mas sim em função da instituição em que trabalham e do cargo que ocupam.

Cabe aqui traçar algumas características destes profissionais, disponíveis em documentos da SMEF.

Com base na publicação da SMEF intitulada *Gestores em Rede: Consolidação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015-2016)*, considera-se que aos gestores da Rede Municipal de Ensino, diretores de Unidades Educativas do ensino fundamental compete

[...] estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, de modo que sejam orientadas para resultados, isto é, um modo de ser e de fazer caracterizado por ações conjuntas, associadas e articuladas (LÜCK, 2009, p. 24).

De acordo com o DAE, atual DGE, uma das Diretorias da SMEF, no documento que trata dos cargos e atribuições a descrição das atividades do diretor da Unidade Educativa estão assim descritas: ser o coordenador, mediador e articulador de todas as ações pedagógicas e administrativas da Unidade Educativa.

O documento também trata dos pré-requisitos para assumir o cargo de diretor escolar, qual sejam: possuir escolaridade em licenciatura plena (independente do curso), mestrado, doutorado ou pós-doutorado e ter carga horária de 40 horas semanais.

Como atribuições inerentes ao cargo de diretor, estão:

- 1) Coordenar, planejar e acompanhar, junto com a equipe pedagógica, a execução do Projeto Político Pedagógico, da Unidade Educativa;
- 2) Implantar e implementar o processo de organização de [Associação de Pais e Professores] APPs, e/ou Conselho de Escola, Grêmio Estudantil e outros;
- 3) Participar, junto com a Equipe Pedagógica, do planejamento e execução das reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais, e outras atividades da Unidade Educativa;
- 4) Dinamizar o processo ensino aprendizagem, incentivando as experiências da Unidade Educativa;
- 5) Zelar pelo cumprimento da função social da escola, dinamizando o processo de matrícula, o acesso e a permanência de todos os alunos na Unidade Educativa;
- 6) Articular a Unidade Educativa com os demais organismos da comunidade: APPs, Associações de Bairro, Conselho de Escolas, e outros;
- 7) Administrar o cotidiano Escolar;
- 8) Organizar e acompanhar os trabalhos realizados pelos funcionários da Unidade Educativa em relação à limpeza, conservação, alimentação e higiene;
- 9) Zelar pelo cumprimento da legislação em vigor;
- 10) Acompanhar o processo ensino aprendizagem, através dos índices de aprovação, evasão e repetência;
- 11) Informar oficialmente a Secretaria Municipal de Educação, dificuldades no gerenciamento da Unidade Educativa, bem como solicitar providências no sentido de supri-las;
- 12) Contribuir junto com a comunidade educativa, na valorização do espaço escolar, bem como na sua conservação;

- 13) Acompanhar o trabalho de todos os funcionários da Unidade Educativa, no sentido de atender às necessidades dos alunos;
- 14) Buscar em conjunto com a Equipe Pedagógica, Professores e Pais, a solução dos problemas referentes à aprendizagem dos alunos;
- 15) Preocupar-se com a documentação escolar, desde sua elaboração, no sentido de manter os dados atualizados, cumprindo prazos, bem como encaminhar prioridades;
- 16) Solucionar problemas administrativos e pedagógicos de forma conjunta com a Secretaria Municipal de Educação;
- 17) Coordenar o processo educacional na área administrativa e no encaminhamento pedagógico;
- 18) Colaborar nas questões individuais e coletivas, que exijam respostas imediatas nos problemas de disciplinas de alunos, professores e funcionários;
- 19) Buscar soluções alternativas e criativas para os problemas específicos da Unidade Educativa, em relação à convivência humana, espaço físico, segurança, evasão, repetência, etc.;
- 20) Gerenciar os recursos financeiros na Unidade Educativa, de forma planejada, atendendo às necessidades coletivas do Projeto Político Pedagógico.

A forma de ingresso dos diretores em toda a RMEF, nas Escolas, NEIs e Creches, acontece por meio de eleição direta para diretor, envolvendo os profissionais da escola, os alunos e a comunidade escolar, ou seja, os pais ou responsáveis. Esse processo tem início com o *Movimento Frente Popular*³¹, que de acordo com Carminati (2002, p. 102) em

Desde a elaboração do programa de ação do governo da Frente Popular para a área da educação, a questão da eleição direta para diretor de escola estava presente nas discussões. Não como uma ação política nova que precisasse ser instituída, mas como um processo a ser ampliado e qualificado.

Após esse movimento teve início a eleição para diretor na RMEF, em primeiro momento, mas “restringia esta questão às escolas básicas” (CARMINATI, 2002, p. 102). O documento mais recente da SMEF sobre a regulamentação do processo de eleição para diretores de unidades educativas da RMEF, está disposta no Decreto n. 16.182, de 12 de maio de 2016, que acontece com a legitimação em eleição direta, com participação da comunidade escolar e na Portaria n. 106, de 1º de julho de 2016, que normatiza o processo de eleição para diretor de unidade educativa da RMEF. Esse documento normatiza as etapas e processos a serem seguidos pelos candidatos ao cargo, bem como a frequência aos cursos de formação e a apresentação do projeto de gestão.

Os votantes são professores, especialistas, bibliotecários e demais servidores, pais, alunos do 1º ao 5º para as escolas desdobradas e do 5º ao 9º para as escolas básicas. Em 1986,

³¹ O Movimento Frente Popular concebe a educação como um trabalho coletivo que entende a escola como espaço de socialização do saber. O que implica, nesse sentido, direcioná-la na perspectiva histórica da construção de um novo homem, de uma nova mulher, da cidadania e de uma nova sociedade. (FLORIANÓPOLIS, 1992).

ocorreu a primeira eleição para diretor de escolas básicas, e, desde 1994, todas as demais unidades educativas, escolas desdobradas, creches e NEIs participam do processo eleitoral.

Outra forma de os diretores assumirem o cargo é por indicação da SMEF, nos casos de não haver quórum suficiente para validar o processo eleitoral ou de nenhuma pessoa ter se candidatado naquela unidade educativa. Outra informação relevante sobre o processo eletivo de diretores escolares é que a última eleição para o cargo aconteceu no final de 2016, em 80 Unidades Educativas da RMEF, em escolas, creches e NEIs.

3.4 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Para alcançar os objetivos da pesquisa, qual seja, avaliar a percepção dos diretores acerca da biblioteca escolar, do bibliotecário e do letramento informacional, os procedimentos técnicos adotados na coleta de dados foram o questionário e a entrevista. Por questionário, Severino (2007, p. 125) entende o

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.

Nesta pesquisa, utilizou-se inicialmente um questionário eletrônico, construído na plataforma do *GoogleForms*³², e a escolha da criação deste instrumento nesta plataforma foi motivada por ser totalmente acessível e compatível com os *softwares* leitores de tela, facilitando o preenchimento por parte dos diretores. O questionário foi enviado por *e-mail* ou correio eletrônico, que “é um sistema de comunicação via internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores [...]” (SEVERINO, 2007, p. 142); nesse caso, houve a troca de comunicações com os diretores escolares.

O primeiro contato junto aos diretores das 36 escolas da RMEF ocorreu em 11 de abril do ano corrente, via *e-mail*, realizado pela GEC (Anexo A), pois é a Gerência que faz o contato com as unidades educativas para informar sobre o interesse do pesquisador em realizar o estudo naquele campo. Nesse contato foram encaminhados o Projeto de Dissertação e o Ofício do Orientador contendo a Carta de Apresentação da Pesquisa (Apêndice C), com o objetivo de informá-los sobre a pesquisa, a fim de verificar o seu interesse na participação. Cabe destacar

³² Foi utilizado o *docs.google.com/forms*, que pode criar um formulário a partir do *Google Drive* ou de qualquer planilha já existente e registrar as respostas nesse formulário e permitir a tabulação dos dados e gerar gráficos demonstrativos dos resultados obtidos com os respondentes.

que, no referido *e-mail*, os diretores foram informados que, logo após o seu aceite, seriam contatados pela pesquisadora para dar prosseguimento a coleta de dados.

Nesse mesmo período, a pesquisadora foi informada pela GEC que, após o retorno positivo dos diretores, a própria Gerência confeccionaria ofícios (Anexo B), conforme a Portaria n. 116, de 19 de abril de 2012, destinados individualmente para cada escola em nome da sua direção, e ainda, que no momento da coleta de dados, a parte final e destacável do referido ofício deveria ser assinada pelo diretor e encaminhada posteriormente à GEC.

Paralelamente, no mês de abril de 2017, para ajustar seu primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário eletrônico (Apêndice B), a pesquisadora realizou um pré-teste, cuja finalidade, conforme afirma Gil (2010, p. 134), “é evidenciar possíveis falhas na redação do questionário”. O procedimento consiste em elaborar um questionário e aplicá-lo com a finalidade de ser testado, verificando quais as possíveis falhas ou perguntas de difícil entendimento (MARCONI; LAKATOS, 2011). É uma fase essencial da pesquisa, na qual a população-alvo entra em contato com as questões, possibilitando ao pesquisador verificar se o instrumento pode ser entendido e interpretado corretamente pelos participantes da pesquisa e, se necessário, realizar ajustes e sanar incorreções, aumentando assim a validade desse instrumento de coleta.

Este questionário eletrônico (Apêndice B), enviado aos profissionais para o pré-teste nos dias 17 e 18 de abril do ano corrente, continha 13 questões objetivas, sendo 11 fechadas e duas abertas, contendo perguntas sobre questões pessoais, de formação acadêmica, questões profissionais e de conhecimento sobre o termo letramento informacional. O pré-teste foi feito com três profissionais da educação de outra rede de ensino da grande Florianópolis que apresentaram o mesmo cargo dos participantes desta pesquisa. Dias depois, os profissionais retornaram e fizeram algumas considerações. Embora tenham considerado todo o questionário bem elaborado, sugeriram uma pequena alteração em três questões e também propuseram a mudança na ordenação de duas delas. Assim, foram feitos os ajustes necessários para validar o instrumento a ser aplicado junto aos participantes, e a versão final do questionário foi concluída em 19 de abril de 2017.

O contato da GEC junto aos diretores que manifestaram interesse em participar da pesquisa aconteceu entre os dias 12 de abril e 5 de maio de 2017. Concluída esta etapa, a pesquisadora retirou os respectivos ofícios na Gerência, no dia 9 de maio de 2017.

Para o envio dos *e-mails* aos 25 diretores interessados em participar da pesquisa, a pesquisadora realizou alguns procedimentos, a saber: primeiro, assinou todos os ofícios do

GEC; em seguida, digitalizou-os manualmente com o auxílio de um *scanner*³³ de mesa; depois, produziu um texto explicativo sobre a pesquisa e, ao final, dispôs o *link*³⁴ do questionário eletrônico (Apêndice B), que foi enviado aos participantes no dia 10 de maio. Os retornos dos diretores, relativos aos preenchimentos dos questionários eletrônicos, aconteceram entre os dias 10 e 17 de maio do ano corrente.

Subsequentemente, ao adotar tal instrumento de coleta, a tabulação também foi facilitada, pois os dados obtidos foram facilmente visualizados pela pesquisadora, que pode debruçar-se com mais afinco a fim de refletir sobre o enquadramento dos dados coletados, com o intuito de traçar um perfil dos diretores das escolas da RMEF, mesmo que não na totalidade.

A imagem abaixo não demonstra a totalidade de escolas da RMEF, mas representa o quantitativo de escolas respondentes interessadas nesta pesquisa, assim como a quantidade de bibliotecas e bibliotecários atuantes nestas escolas:

Figura 23 – Bibliotecas e Bibliotecários da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

Na sequência, após averiguar as respostas, especialmente das questões 11 e 12, a pesquisadora verificou que, dos 25 diretores respondentes, somente 19 deles possuíam biblioteca e bibliotecário em suas escolas, critério este necessário para participar da etapa seguinte, a entrevista semiestruturada (Apêndice E).

Este critério de seleção está relacionado ao letramento informacional, pois entendemos que a biblioteca é um instrumento de aprendizagem escolar, e a função do bibliotecário nesses contextos é o de dinamizar nos estudantes o uso competente da informação, premissas para a implementação do letramento informacional na escola.

³³ *Scanner* é uma palavra em inglês e corresponde a um equipamento que digitaliza imagens, fotos e textos impressos e os transmite para o computador.

³⁴ *Link* é uma palavra em inglês que significa elo ou ligação e, quando clicada ou acionada pelo usuário, ela o encaminha para outra página na internet, que pode conter outros textos ou imagens.

Diante disso, elaborou-se uma amostra da pesquisa, composta de 19 diretores escolares. Marconi e Lakatos (2011, p. 27) entendem que amostra é “porção ou parcela escolhida de acordo com uma população. Nossa população dos diretores que deram o aceite seria de 25 integrantes, dos quais restaram 19, após o critério de seleção, então tivemos uma amostra formada por 76% da população total, sem considerar os participantes do pré-teste.

Gil (2010, p.100) define amostra como o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelece ou se estimam as características desse universo ou população”.

Com mais detalhes, Prodanov e Freitas (2013, p. 98) conceituam a amostra como a

[...] parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou plano. Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população.

Uma amostra pode ser entendida como um subconjunto da população com as mesmas características do universo do qual faz parte, usada para obter informação acerca de um todo, aqui nesta pesquisa representado pelo grupo de diretores escolares da RMEF. Com esses integrantes da amostra, avançaremos para a etapa seguinte da coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice E).

Oportuno destacar que a entrevista semiestruturada passou também pela avaliação do pré-teste, para fins de sua validação como instrumento de coleta de dados. Tendo isso em vista, consideramos que ela poderia ser avaliada pelos mesmos profissionais que participaram da verificação do questionário, feita nos dias 2 e 3 de maio do ano em curso. A entrevista estava organizada com base em 12 perguntas, relacionadas ao ambiente profissional do diretor, mais especificamente à biblioteca escolar, ao bibliotecário e ao letramento informacional. Ao final dos pré-testes, houve a necessidade de ajuste na elaboração de uma questão e na ordem de duas outras. Finda essa etapa inicial, pode-se reestruturar o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice E), terminado dia 4 de maio, após o que se iniciou o agendamento das datas e dos horários para a aplicação das entrevistas.

A entrevista, como explica Minayo (2011, p. 64), “[...] tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

No modo de entrevista semiestruturada, “as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal” (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 82), como foi o caso desta pesquisa. May (2004, p. 149) chama a atenção para o fato de que este tipo de entrevista tem “o seu caráter aberto, ou seja, o entrevistado, responde às perguntas dentro de sua concepção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente, pois o pesquisador não deve

perder de vista o seu foco”. Gil (1999, p. 120) corrobora a ideia, alertando que “o entrevistador permite ao entrevistado falar livremente sobre o assunto, mas, quando este se desvia do tema central, esforça-se para sua retomada”. Cabe ao pesquisador, na condição de entrevistador, direcionar e trazer a discussão para as questões da pesquisa.

As entrevistas foram agendadas via *e-mail* ou por contato telefônico, logo após a identificação do critério, que era possuir biblioteca e bibliotecário em sua na escola. A primeira entrevista aconteceu na escola, no dia 13 de maio; e a última, em 12 de junho de 2017, a maioria delas no período vespertino, em razão de a pesquisadora estar no exercício de suas atividades profissionais no período matutino; exceto uma, que foi realizada de período matutino.

Oportuno reproduzir aqui um pequeno texto sobre esses momentos das entrevistas vivenciados nas escolas da RMEF. O que mais chamou a atenção foi que em todas as unidades escolares a pesquisadora foi muito bem recebida, tanto pelo diretor como pelos demais profissionais que a atenderam ou que estiveram presentes no ambiente por ocasião da sua chegada. Outro destaque foi a pontualidade dos diretores; as entrevistas aconteceram nos horários agendados antecipadamente, salvo algumas exceções, decorrentes de situações pertinentes ao cotidiano escolar, diante das quais o diretor precisou ausentar-se no momento reservado para a entrevista a fim de resolver a ocorrência.

A grande maioria dos diretores escolares recebeu a pesquisadora em sua sala; somente em três escolas a entrevista foi realizada na biblioteca, porém, naquele momento, os bibliotecários, por razões diversas, não estavam presentes. Antes mesmo do início da entrevista, a pesquisadora entregou ao diretor uma Carta de Apresentação do Orientador (Apêndice C); após isso, coletou as assinaturas do Ofício GEC (Anexo B), destacando a parte que compete ao diretor, ficando em mãos com a outra parte, que seria a autorização da SMEF para participar da pesquisa. Um outro documento importante entregue para coleta de assinatura é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D). Esse termo é a proteção legal e moral do pesquisador, visto que é a manifestação clara de concordância com a participação na pesquisa, no qual são destacados os objetivos da pesquisa, os procedimentos, os riscos e desconfortos, os benefícios, se há custo/reembolso e a confiabilidade, no que se refere ao anonimato do participante. E, mesmo assinando esse Termo, o participante pode desistir da pesquisa a qualquer momento, porém, nessa pesquisa, não houve desistências.

Na sequência, a pesquisadora fez uma breve apresentação e leitura das questões da entrevista e também, a razão pela qual utilizou o critério de seleção das escolas, qual seja, o fato de possuírem biblioteca e bibliotecário como condição prévia para os diretores participarem efetivamente das entrevistas de pesquisa. E, visto isso, justificou a relação entre biblioteca

escolar, bibliotecário e letramento informacional na escola. Assim, os diretores, mesmo que brevemente, tiveram a possibilidade conhecer um pouco sobre o letramento informacional.

Logo após esse momento, a pesquisadora fez um breve apanhado sobre as questões com que iria interrogá-los, verificando se havia alguma dúvida, apesar de que, conforme informações já fornecidas anteriormente nesta pesquisa, a GEC já havia encaminhado o projeto para verificar o interesse na participação nesta pesquisa, e no projeto estava inserido o Roteiro de Entrevista semiestruturada (Apêndice E), então todos os diretores conheciam as questões a serem perguntadas, inclusive a maioria deles tinham em mãos as questões impressas.

Após esse momento, as entrevistas foram iniciadas, com o devido registro em gravador de voz digital da marca *Sony*, modelo *IC-PX240*, dando-se uma breve pausa no aparelho durante os intervalos entre cada questão. Mesmo acontecendo com poucos diretores, surgiram algumas dúvidas durante a leitura inicial das entrevistas, especialmente nas perguntas voltadas ao letramento informacional, impondo a necessidade, em alguns casos, no momento da entrevista, de prestar esclarecimentos, após o que se deu continuidade ao andamento do Roteiro de Entrevista (Apêndice E).

Na sequência, cabe relatar um detalhe: a pesquisadora, antes ou depois da realização das entrevistas com os diretores, dirigiu-se até a biblioteca, a fim de estabelecer um pequeno diálogo informal sobre a biblioteca e o trabalho do bibliotecário na escola, porém, devido aos horários, ou pelo fato de o bibliotecário estar ausente, por razões diversas ou por estar participando de formação continuada na SMEF, em algumas bibliotecas não foi possível estabelecer esse contato.

Acreditamos que esses instrumentos de coleta de dados foram capazes de abordar todos os aspectos que considerávamos relevantes nesta pesquisa, para assim, podermos alcançar os objetivos propostos.

Após a exposição das etapas e instrumentos de coleta dos dados, apresentamos, a seguir, no procedimento para análise dos dados, a Análise de Conteúdo.

3.5 ANÁLISE DE CONTEÚDO

O método utilizado para a análise dos dados coletados, a fim de poder compará-los com o referencial teórico, foi a Análise de Conteúdo. Esta ferramenta é utilizada para a compreensão

da construção de significados que os atores sociais³⁵ exteriorizam nos seus discursos. Compreender esses atores sociais, nos contextos educativos, pressupõe o entendimento das relações entre escola e sociedade e da atuação dos diretores, professores, bibliotecários, estudantes, comunidade escolar e das famílias, dotados de autonomia relativa diante das demandas do sistema social.

Segundo Machado (1991, p. 53), a análise de conteúdo foi “criada como uma técnica de pesquisa com vistas a uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa de comunicações em jornais, revistas, filmes, emissoras de rádio e televisão, hoje é cada vez mais empregada para análise de material qualitativo obtido em entrevistas de pesquisa”.

O autor Severino (2007, p. 122) expõe que a sua perspectiva de abordagem “se situa na interface da linguística e da psicologia social. Mas enquanto a linguística estuda a língua, o sistema de linguagem, a Análise de Conteúdo atua sobre a fala, sobre o sintagma”.

Em meados de 1915, nos Estados Unidos, Lassewll foi o primeiro autor a elucidar a história da análise de conteúdo e, a partir de então, muitos outros escritores, nas décadas seguintes, refletiram e propuseram mudanças na sua concepção. Nesse sentido, em 1977, a autora Laurence Bardin publica o livro *Análise de Conteúdo*³⁶ e se torna referência no assunto. Ainda que a sua obra tenha sido publicada na década de 1970, no século passado, ela ainda permanece atual.

A análise de conteúdo é vista pela referida autora como um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2011, p. 15), “é um conjunto de técnicas de análise de comunicações” (BARDIN, 2011, p. 37).

Minayo (2003, p. 74) informa que a análise de conteúdo procura verificar hipóteses e/ou descobrir o que está por trás do conteúdo, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)”. Nesse sentido, constitui-se em uma técnica que pretende ser neutra na interpretação do discurso do ator social, na tentativa de alcançar diretamente ao que estava pressuposto, qualificando, desse modo, as experiências e as percepções do sujeito respondente.

Assim, compreende-se a análise de conteúdo como uma ferramenta utilizada para o entendimento da construção de significados que os atores sociais exteriorizam no seu discurso,

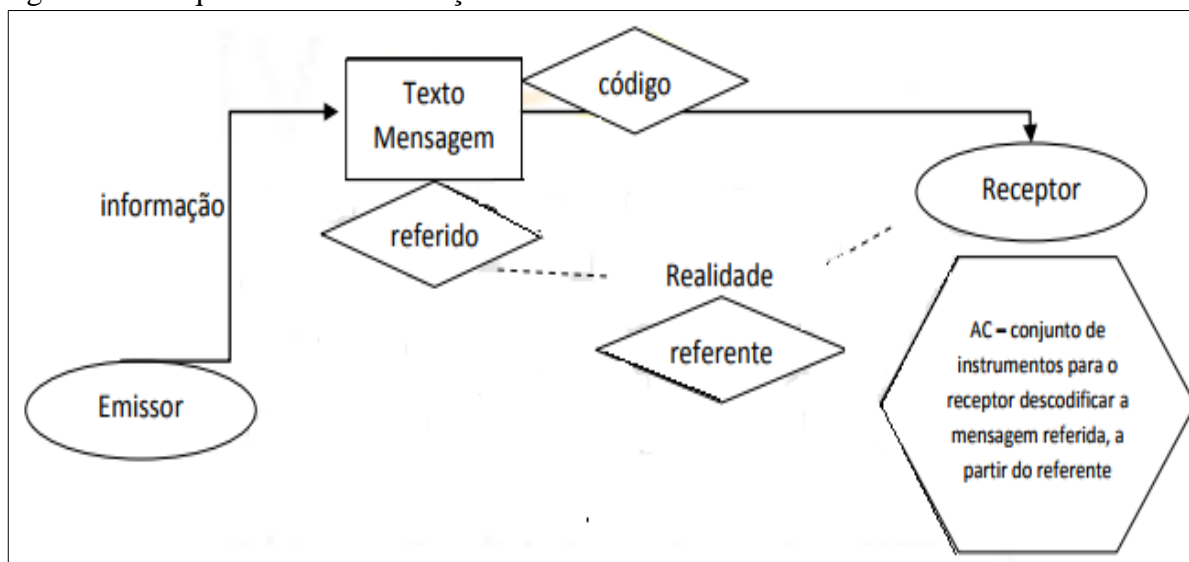
³⁵ Na definição de Touraine (2004, p. 123), ator social é o sujeito da ação social, especialmente relacionado aos movimentos sociais da contemporaneidade, com suas apelações aos sujeitos pessoais e reivindicações de direitos culturais, que pressupõem a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como ator.

³⁶ Título original: *L'Analyse de Contenu*.

a qual permite ao pesquisador alcançar “o entendimento das representações que o indivíduo apresenta em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta” (SILVA; GOBBI; SIMÃO, 2005, p. 74).

Nesse sentido, outro aspecto complementar, trazido por Vergara (2003, p. 15), assevera que se trata de “uma técnica para o tratamento de dados que visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”. E, além disso, é um instrumento em constante renovação, em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar, “principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem” (RAMOS; SALVI, 2009, p. 2). A seguir, apresenta-se um esquema simplificado sobre a análise de conteúdo:

Figura 24 – Esquema de Comunicação na Análise de Conteúdo

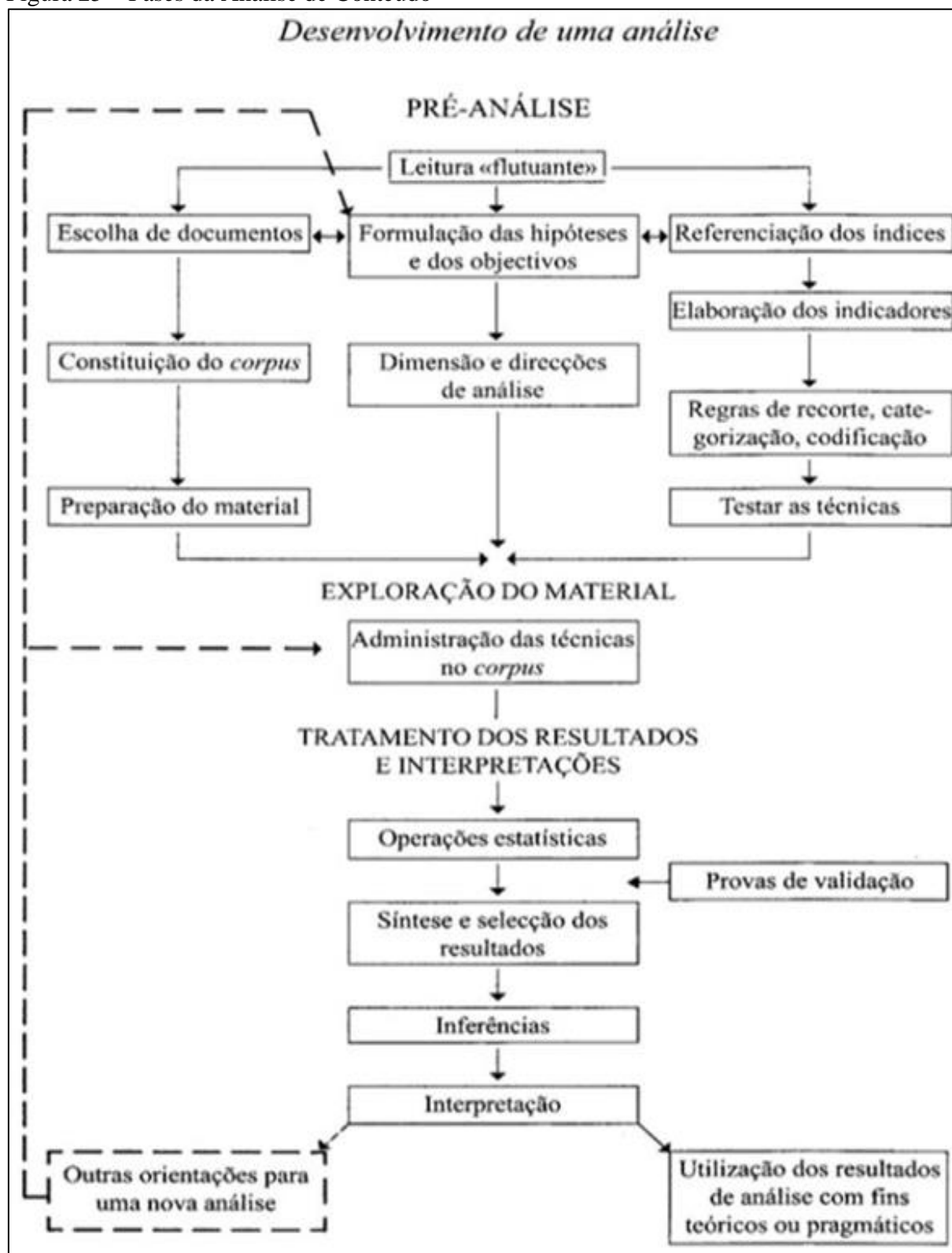


Fonte: Ramos e Salvi (2009, p. 2).

Pode-se perceber que a análise de conteúdo “não consiste em apenas um esquema específico, trata-se de um esquema geral no qual podemos verificar um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para tratar os dados e analisar o conteúdo dos mesmos” (RAMOS; SALVI, 2009, p. 2). Ou seja, “trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações” (SEVERINO, 2007, p. 121)

Dessa forma, para tratar as informações, a análise de conteúdo possui um roteiro específico. A metodologia de análise proposta por Bardin (2011, p. 125) está organizada em três fases, consideradas básicas para o desenvolvimento de uma análise, conforme pode ser observado na Figura 25:

Figura 25 – Fases da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2011, p. 132).

Com base na metodologia proposta por Bardin (2011, p. 125), representada na Figura 25, a primeira fase, chamada de pré-análise, está organizada nas seguintes etapas:

- Leitura flutuante (estabelecimento de contato com os documentos);
- Escolha dos documentos;
- Formulação das hipóteses e dos objetivos;
- Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
- Preparação do material.

Nessa fase, encontra-se toda a organização do material a ser utilizado para a coleta dos dados, os quais ajudam a entender melhor o fenômeno e fixar o que o autor define como *corpus* da investigação, ou seja, as técnicas utilizadas para juntar o material relevante para o estudo.

A segunda fase refere-se à exploração do material e consiste nas operações de codificação ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (TRIVIÑOS, 1987).

A terceira e última fase consiste no tratamento dos resultados obtidos e na interpretação dada a esses dados de acordo com o escopo teórico, e permite avançar para conclusões que levem ao progresso da pesquisa. Seria a descrição analítica, que é a etapa em que se passa a ter um aprofundamento acerca do material organizado, orientada, a princípio, pelas hipóteses (se houver) e pelo referencial teórico, podendo surgir desta análise quadros de referências, buscando sínteses coincidentes e divergentes de ideias, que seriam a interpretação e a análise.

Triviños (1987, p. 170) esclarece que os resultados das interpretações e das análises, para que possam ter valor científico, precisam reunir certas condições, como: “a coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação, por um outro lado, a intersubjetividade, o critério externo, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências”.

Das técnicas disponíveis para análise de conteúdo, a utilizada neste estudo será a Análise Categorical, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias por reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação de temas [...] é rápida e eficaz [...] a discursos diretos” (BARDIN, 2011, p. 201). É a técnica mais antiga e considerada a mais recorrente pelos pesquisadores.

Na análise categorial, houve a preocupação com a descrição e a interpretação das percepções, “tentando-se compreender a realidade global do objeto de estudo” (SUTTON, 1993, p. 420), buscando-se também, em contraponto, os olhares teóricos, a fim de capturar suas múltiplas relações.

Minayo (2007, p. 406) aponta que, a partir dessa categorização, o pesquisador “propõe inferências e realiza interpretações, inter-relacionando-as com o quadro teórico desenhado inicialmente ou abre outras pistas em torno de novas dimensões teóricas e interpretativas,

sugerida pela leitura do material”. Espera-se que os dados gerados por esta pesquisa possam influenciar e impulsionar o desenvolvimento de melhorias, com a finalidade de disseminar conhecimentos acerca da temática abordada, potencializando as boas práticas na educação básica.

Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias.

As categorias temáticas, formuladas a partir dos resultados obtidos com o Roteiro de Entrevista semiestruturada (Apêndice E), analisadas e interpretadas com adaptações da Análise de Conteúdo, serão apresentadas detalhadamente na Seção 6, intitulada Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados.

3.6 ÉTICA NA PESQUISA

A pesquisa envolveu seres humanos, porém não apresentou riscos para as pessoas que participaram do estudo, uma vez que os métodos de investigação adotados não envolveram experimentos clínicos, nem condições que pudessem afetar a sua integridade pessoal.

A ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas. As pesquisas em Ciências Sociais e Humanas exigem respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebidas, avaliadas e realizadas de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes, a fim de subsidiar a construção de saberes e contribuir para o avanço das áreas pesquisadas, neste caso, de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação, sem desvios de ordem ética.

No tocante à classificação de risco, por se tratar de um estudo não experimental, no qual não há manipulação de variáveis, nem quaisquer tipos de instrumentos que pudessem comprometer a integridade física e moral dos participantes, a pesquisa é classificada como de baixo risco. De acordo com a Resolução n. 16/2000 do Conselho Federal de Psicologia, no art. 3º, § 1º, trata-se de “Pesquisa de Risco mínimo, que são aquelas cujos procedimentos não sujeitam os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas” (BRASIL/CFP, 2000).

Nesse sentido, a pesquisa não necessitou ser submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), considerando o dispositivo previsto na resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS):

Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

[...] VII – pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito (BRASIL/CNS, 2016, p. 1).

Cabe ressaltar que, ainda que a pesquisa prescindia de aprovação por parte do Comitê de Ética, seguiremos os preceitos e princípios éticos fundamentais que regem as Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016, ambas do CNS, que se pautam no respeito à vida, considerando a dignidade, a liberdade e a autonomia do ser humano e os referenciais da bioética, a saber: autonomia; não maleficência; beneficência; justiça e equidade, dentre outros (BRASIL/CNS, 2002, 2016).

Sob a luz da Resolução n. 510/16 do CNS, marca-se o respeito a diferentes tradições de pesquisa, enquanto mantém-se o foco na proteção dos direitos humanos dos participantes de pesquisa. Essa Resolução, no art. 2, XVI, adota a seguinte definição:

[...] pesquisa em ciências humanas e sociais: aquelas que se voltam para o conhecimento, compreensão das condições, existência, vivência e saberes das pessoas e dos grupos, em suas relações sociais, institucionais, seus valores culturais, suas ordenações históricas e políticas e suas formas de subjetividade e comunicação, de forma direta ou indireta, incluindo as modalidades de pesquisa que envolvam intervenção (BRASIL/CNS, 2016, p. 4).

Para estabelecer este compromisso, os participantes, na condição de colaboradores, assinaram o TCLE (Apêndice D). Este documento enseja a parceria da pesquisadora com o colaborador. Para garantir o anonimato dos participantes e de suas respostas, cada um recebeu um número de identificação precedido da letra “D”, que indica o termo “diretor”. Na transcrição, foram realizados ajustes ou omissões de nomes ou de quaisquer expressões que pudessem caracterizar a escola ou identificar o profissional. Para o colaborador, o Termo formaliza a segurança nas questões éticas que envolvem o trabalho. Para a pesquisadora, eleva a sua responsabilidade como investigadora e multiplicadora das respostas obtidas por meio dos dados coletados, analisados e divulgados, bem como a proteção e o sigilo para com os colaboradores.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*A mente que se abre para a nova ideia,
jamais voltará ao seu tamanho original.
(Albert Einstein)*

Esta seção se destina a apresentar, analisar e discutir os resultados obtidos a partir da coleta de dados junto aos diretores da RMEF, em virtude do importante cargo educacional que desempenham nas unidades educativas.

Cabe destacar que, na análise das categorias, as falas dos diretores foram identificadas com o código *D* – fala proveniente da entrevista – e, em seguida, foi acrescentado um número de identificação, do 1 ao 19, para cada diretor participante.

Salientamos que os nomes dos profissionais da unidade educativa e dos títulos de projetos e atividades que acontecem somente naquela unidade educativa, citados por alguns dos diretores nas entrevistas, foram suprimidos, como medida de preservação da confidencialidade dos dados, em estrito cumprimento, por parte da pesquisadora, ao conteúdo TCLE (Apêndice D).

Foram dois os momentos da coleta de dados: o primeiro, a aplicação do questionário eletrônico (Apêndice B); e o segundo, a realização da entrevista semiestruturada (Apêndice E).

- **No primeiro momento:** Questionário eletrônico (Apêndice B) expostos em gráficos, com a finalidade de atender a um dos objetivos específicos, traçar o perfil dos diretores da RMEF, com base na análise das suas características.

O primeiro instrumento de coleta de dados foi o questionário eletrônico (Apêndice B), que continha perguntas sobre as características dos participantes da pesquisa, os diretores escolares da RMEF, tais como: faixa etária, sexo, formação acadêmica, nível de pós-graduação, e também sobre o tempo que atuam na RMEF, bem como sobre o tempo de atuação na escola e o tempo que estão na função de diretor escolar.

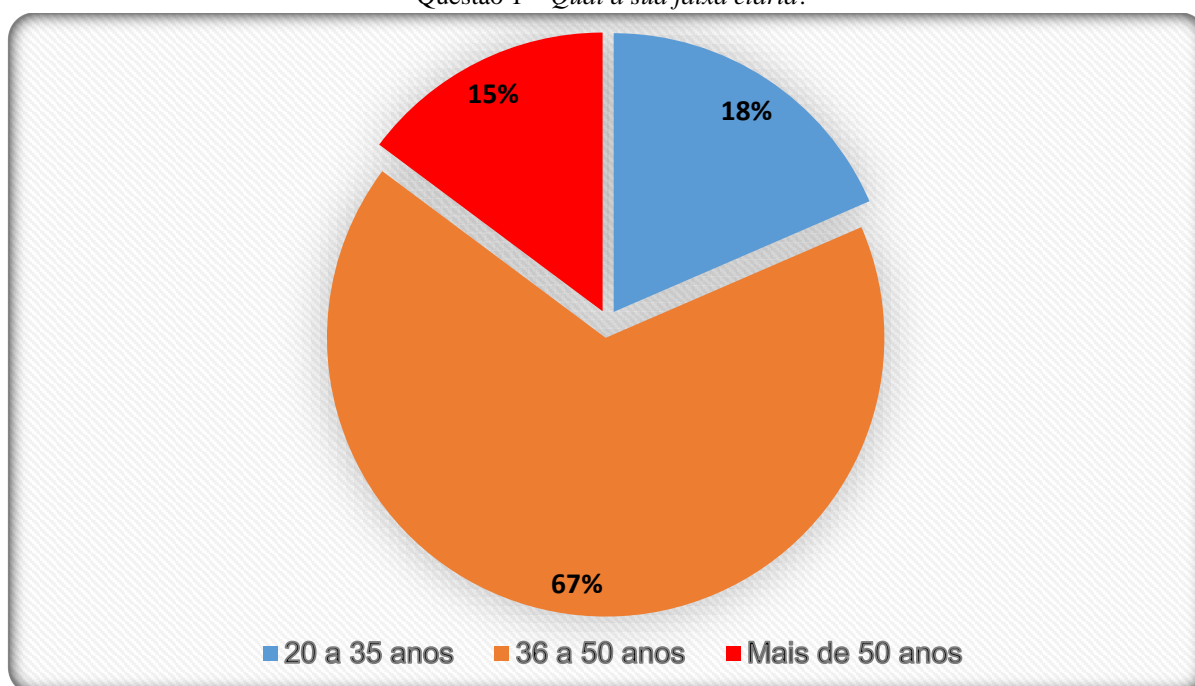
Esse mesmo instrumento de coleta de dados questionava-os também especificamente sobre a sua escola, o quantitativo de estudantes matriculados, os níveis de ensino que a escola atende. Outros aspectos interrogados diziam respeito estrutura da unidade educativa, exatamente sobre se a escola possuía biblioteca e se o bibliotecário pertencia ao quadro de profissionais da escola. Perguntou-se então se os diretores consideram importante ter biblioteca e bibliotecário na escola e, por último, se conhecem o termo letramento informacional.

Os questionários representaram a primeira abordagem dos dados empíricos, já que os relatos constituíram fonte “natural” de informação (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 39), pois conseguem traçar um perfil dos diretores escolares participantes da pesquisa, bem como de sua unidade educativa.

As análises dos questionários eletrônicos estão dispostas na sequência, apresentadas na forma de Gráficos para melhor visualização de todos os dados levantados. O Gráfico 3, representa a faixa etária dos diretores da RMEF:

Gráfico 3 – Faixa Etária dos Diretores Escolares

Questão 1 – *Qual a sua faixa etária?*

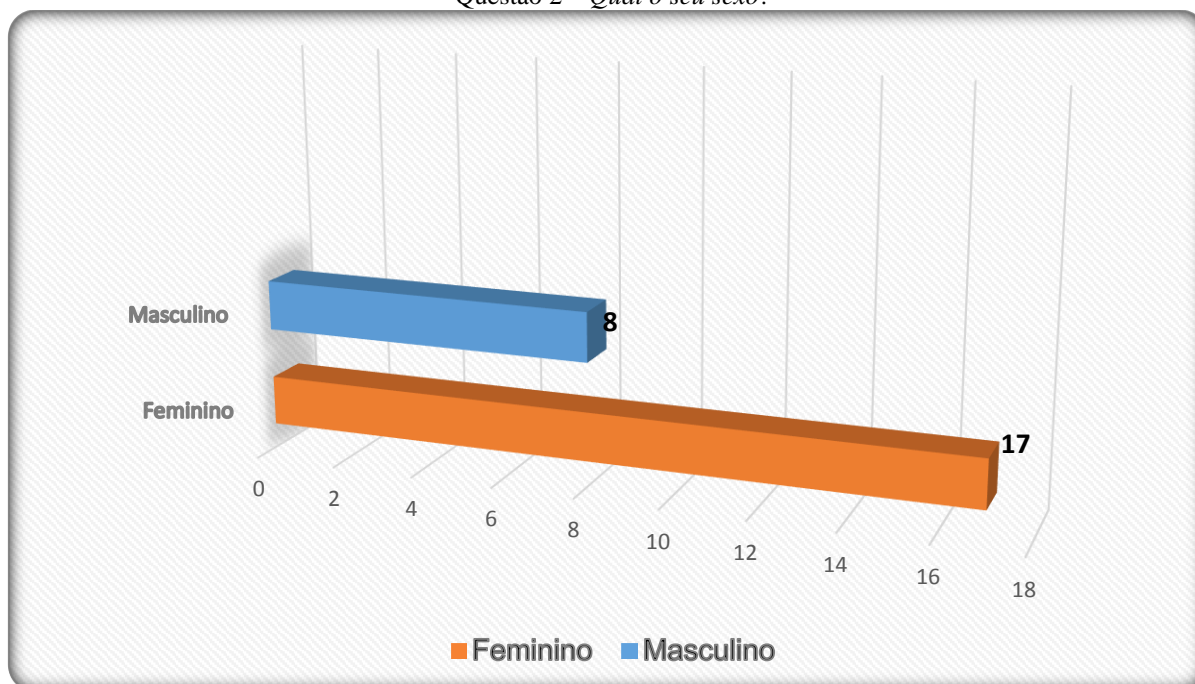


Fonte: Organizado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

De acordo com os dados coletados no Gráfico 3, é possível começar a delinear o perfil de cada entrevistado, tomando-se o cuidado de proteger a sua identidade. No que se refere à faixa etária, dos 25 dos diretores da RMEF pesquisados, a maioria possui idade entre 36 a 50 anos, perfazendo um total de 67%; em menor percentual estão os que possuem de 20 a 35 anos, seguido daqueles cuja faixa etária, ultrapassa os 50 anos.

O resultado da questão seguinte, que dizia respeito ao gênero predominante entre os diretores da RMEF, está apresentado no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Gênero dos Diretores

Questão 2 – *Qual o seu sexo?*

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

Como visto acima, há uma maior preponderância para o sexo feminino, apresentado por um total de 17 respondentes.

Segundo os resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), realizada pela OCDE e coordenada no Brasil pelo INEP,

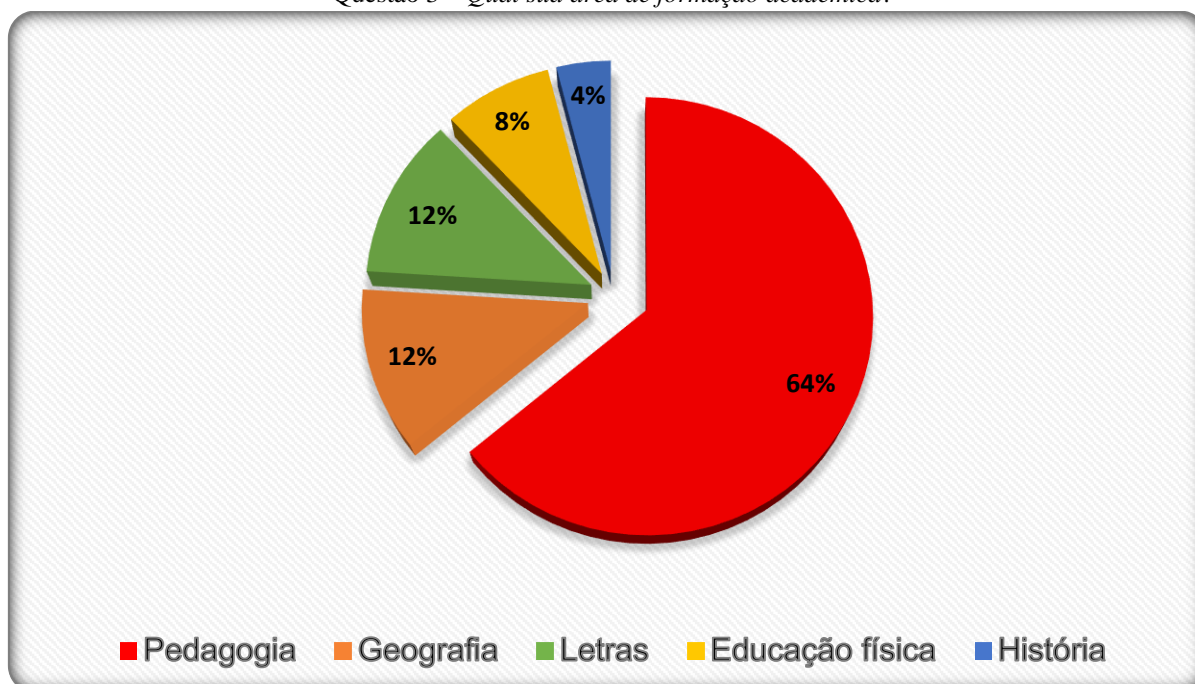
[...] o professor típico brasileiro é mulher (71%), tem 39 anos de idade e 14 de experiência no magistério, em média. Nos outros países, as mulheres também são maioria nas escolas (68%), têm 43 anos de idade e 16 de experiência. Elas também são maioria em cargos de direção no Brasil (75%). Nos outros países, esse percentual é de (49%) (BRASIL, 2013).

Cumprе esclarecer que a maioria dos diretores escolares estão no cargo de diretor, mas são predominantemente do quadro do magistério, ou seja, professores. Cabe destacar que a feminização do magistério na educação básica é uma tendência estudada por diversos pesquisadores que abordam a temática de gênero na educação.

O eixo seguinte, relativo à formação, buscou analisar os dados sobre o curso de formação inicial, ou seja, a graduação, e também sobre a realização de pós-graduação, assim como sobre a área temática de interesse na pós-graduação.

Gráfico 5 – Formação Acadêmica dos Diretores

Questão 3 – Qual sua área de formação acadêmica?



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

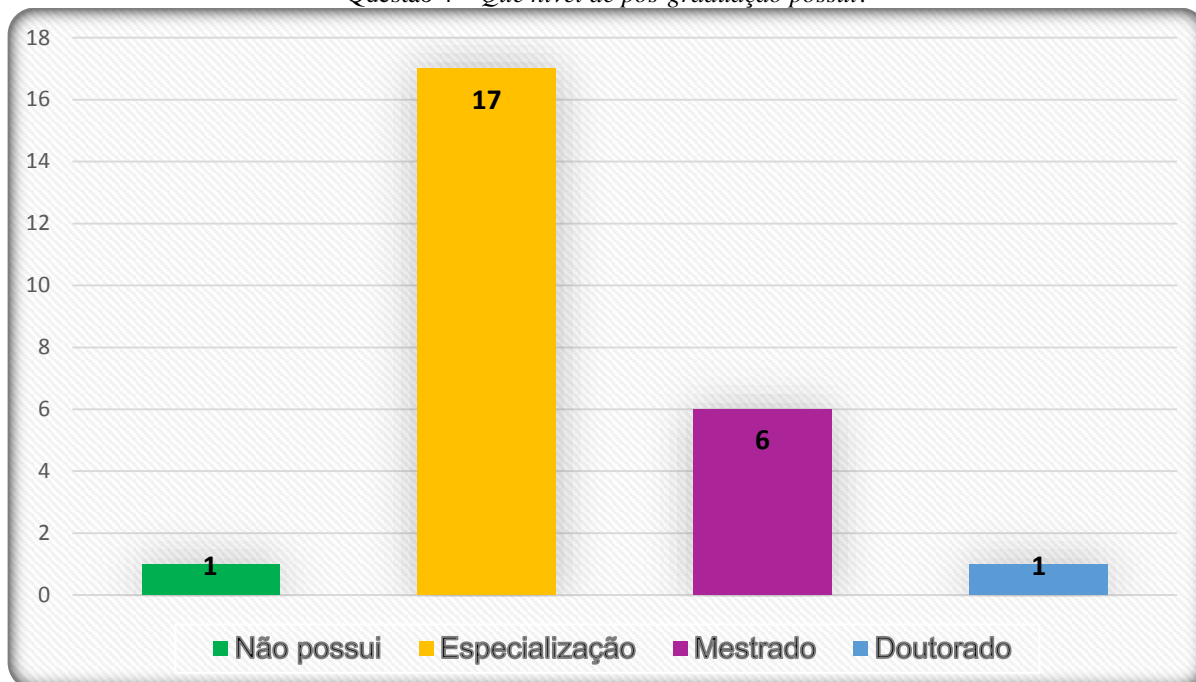
O Gráfico 5 apresenta um cenário no qual 64% dos diretores têm curso superior de licenciatura em pedagogia, seguido de 12% em Geografia e 12% em de Letras; 8% são formados em Educação Física e 4% têm ensino superior na área de História. Essa tendência também pode ser constatada no cenário nacional, no qual 39,4% dos diretores escolares têm o superior completo em pedagogia e 35,1% possuem licenciaturas em outras áreas (VIEIRA; VIDAL, 2014). A LDB/1996, no art. 64, estabelece:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

E, além disso, outro requisito exigido para o ingresso no cargo de diretor escolar, em muitas estados e municípios brasileiros, é a experiência na docência (PONTES, 2015).

Os níveis de formação continuada dos diretores da RMEF são apresentados no próximo gráfico:

Gráfico 6 – Nível de Pós-Graduação

Questão 4 – *Que nível de pós-graduação possui?*

Fonte: Elaborado com dados obtidos na pesquisa (2017).

O nível predominante entre os diretores foi o curso de pós-graduação, especialização *lato sensu*³⁷, observado em um total de 17, que corresponde a 68% dos profissionais. De acordo com Portal do MEC (2016),

Os cursos de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu* presenciais (nos quais se incluem os cursos designados como MBA – *Master Business Administration*, oferecidos por instituições de ensino superior, independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007.

E, além dessas informações do MEC, os cursos de especialização podem ser presenciais, semipresenciais ou a distância e apresentar cargas horárias distintas, porém, para terem validade, as instituições que os oferecem devem ser credenciadas junto ao MEC.

Os cursos de mestrado e doutorado pertencem à categoria de nível *strictu sensu*³⁸ e

[...] compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Os cursos de pós-graduação *strictu sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002 (MEC, 2016, p. 1).

³⁷ Dados do Portal do Ministério da Educação (2017). BRASIL. Ministério da Educação. **Qual a diferença entre pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu*?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu> Acesso em: 30 ago. 2017.

³⁸ Dados obtidos na mesma fonte que a nota anterior.

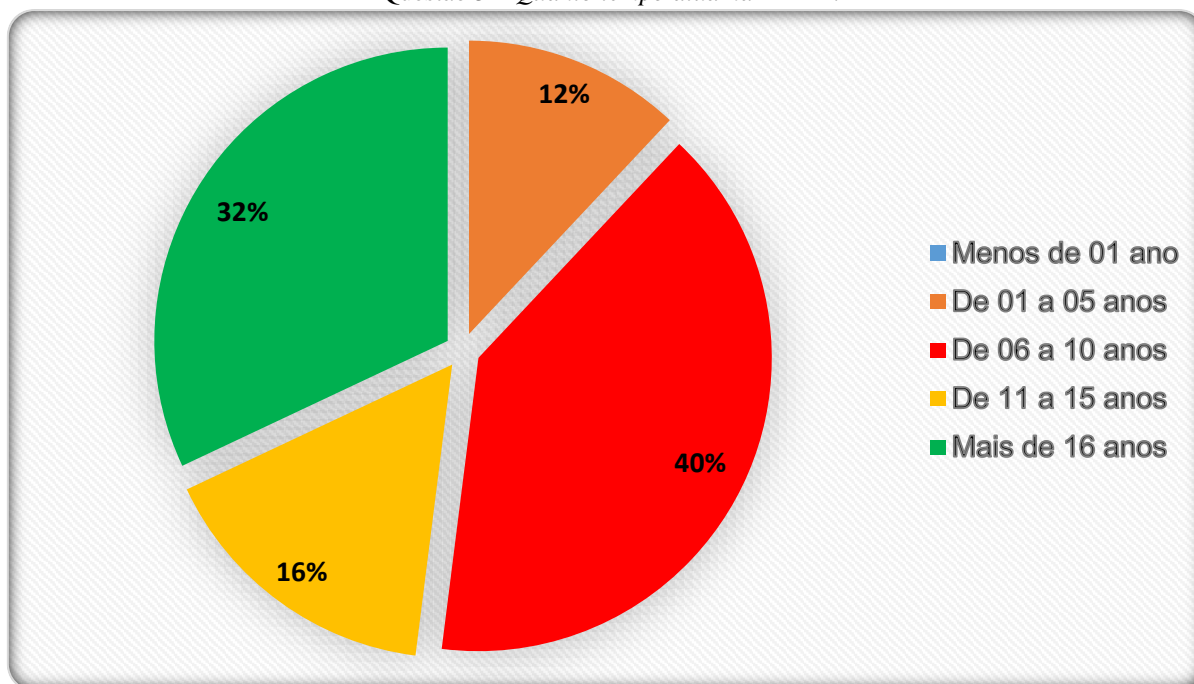
Dos 25 diretores, 6 têm curso de mestrado, e um possui curso de doutorado, representando 28% do total de respondentes.

Podemos destacar aqui que somente um dos diretores não possui nenhum curso de pós-graduação. Esse é um grande ponto positivo dos diretores da RMEF, que procuram por cursos de formação continuada, para que possam estar mais preparados para o exercício profissional, seja em sala de aula, seja na direção da escola.

Dando sequência à análise, o próximo item interrogado refere-se à atuação profissional, com foco no tempo de exercício na RMEF, no tempo de serviço na escola e no tempo como diretor escolar, como veremos a seguir:

Gráfico 7 – Tempo de Atuação na RMEF

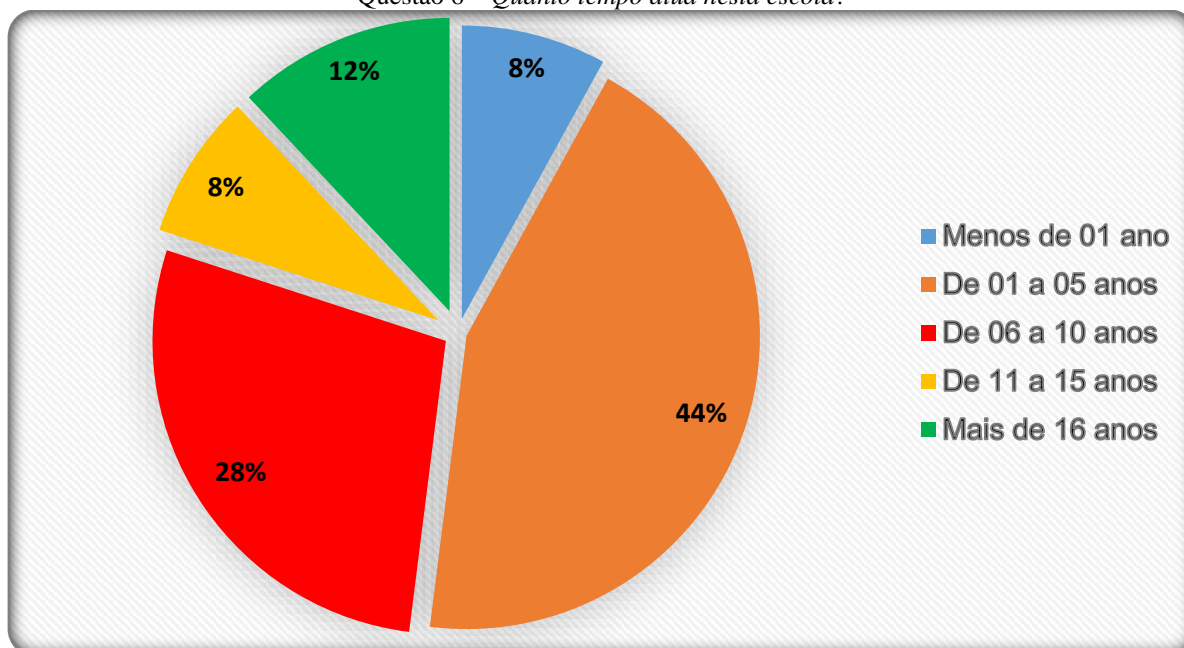
Questão 5 – *Quanto tempo atua na RMEF?*



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

Quanto ao tempo de experiência, o Gráfico 7, mostra que 40% dos diretores têm de 6 a 10 anos de atuação, representando a maioria. Outro dado relevante foi que 36%, dos diretores têm mais de 16 anos de atuação, ou seja, possuem uma ampla experiência. Os que possuem de 11 a 15 anos formaram um percentual de 16%, seguidos por 12%, com um a 5 anos de atuação, e nenhum dos diretores possui menos de um ano na RMEF.

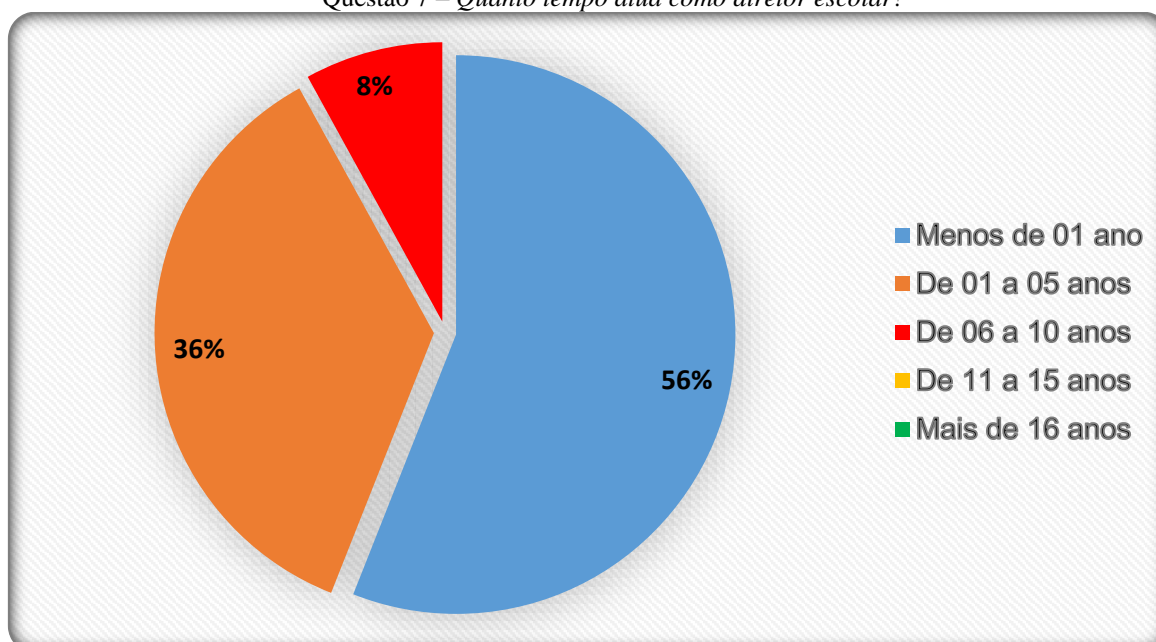
Gráfico 8 – Tempo na Escola

Questão 6 – *Quanto tempo atua nesta escola?*

Fonte: Elaborado com dados obtidos na pesquisa (2017).

O tempo de atuação na mesma escola, descrito no Gráfico 6, pode ser considerado um quesito importante para assumir o cargo de direção, pois entende-se que, com um pouco de conhecimento do contexto educativo, tem-se melhores condições para exercer o cargo. Dos 25 diretores, 44% têm de um a 5 anos de experiência; e 28%, de 6 a 10 anos de atuação na mesma escola.

Gráfico 9 – Tempo como Diretor Escolar

Questão 7 – *Quanto tempo atua como diretor escolar?*

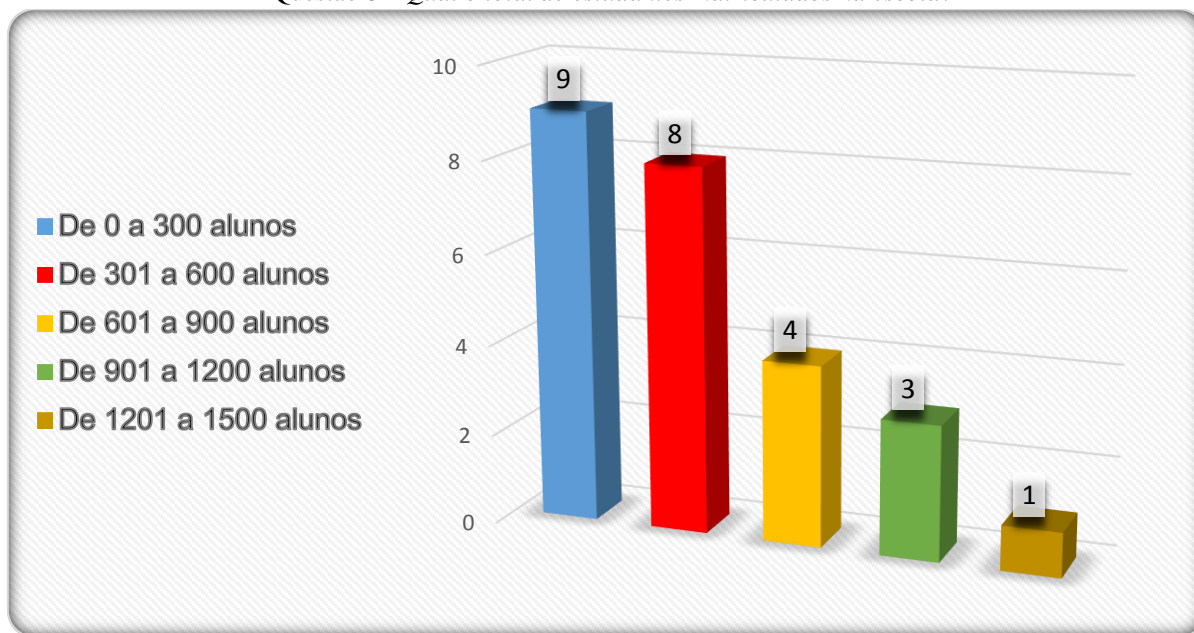
Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

A maioria dos diretores tem menos de 1 ano de direção, e essa tendência é assim avaliada por Pontes (2015, p. 6): “[...] pode ser reflexo da alta complexidade e das múltiplas competências e habilidades que são exigidas para os gestores escolares além do importante papel exercido pelo Diretor e do necessário respaldo da comunidade escolar”. Em seguida, estão os diretores com um pouco mais de experiência no cargo, com um a 5 anos de atuação na RMEF.

Pressupõe-se que o cargo de direção é exercido por profissionais com um tempo considerável de experiência na área educacional, porém os diretores desta pesquisa não o possuem, o que pode indicar uma tendência de curtos períodos de gestão nesta Rede de Ensino. Outro detalhe importante: o último concurso promovido pela RMEF para ingresso em cargos de direção foi realizado em 2015, indicando uma provável renovação dos ocupantes do cargo. Assim, cogita-se que essa possa ser uma das razões que explique a pouca experiência dos respondentes como diretores escolares.

Gráfico 10 – Estudantes Matriculados na Escola

Questão 8 – Qual o total de estudantes matriculados na escola?

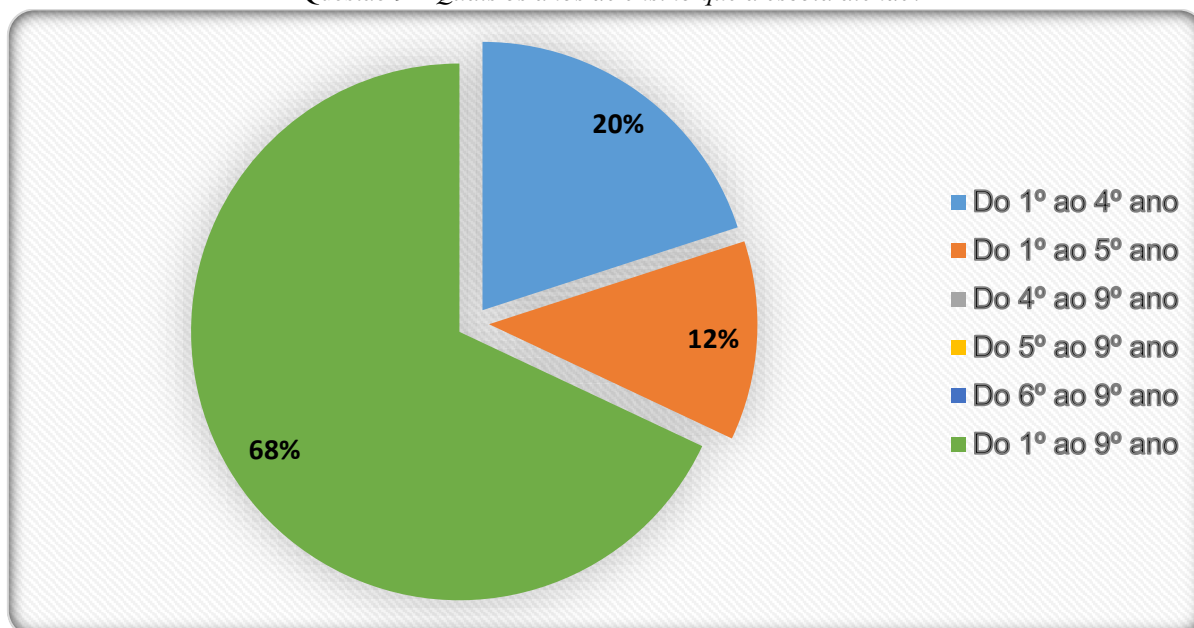


Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

Das escolas que participaram da pesquisa, a maioria tem um quantitativo de alunos de até 300 estudantes; em segundo lugar, um total de 8 escolas, que possuem de 301 a 600 estudantes, seguidas de 4 escola, com 601 a 900 estudantes; 3 escolas, com 901 a 1200 estudantes e somente uma escola tem de 1201 a 1500 estudantes.

No Gráfico 11, questiona-se sobre quais os níveis de ensino que a escola atende, compreendido entre o 1º e 9º anos, como vê-se a seguir:

Gráfico 11 – Anos de Ensino da Escola

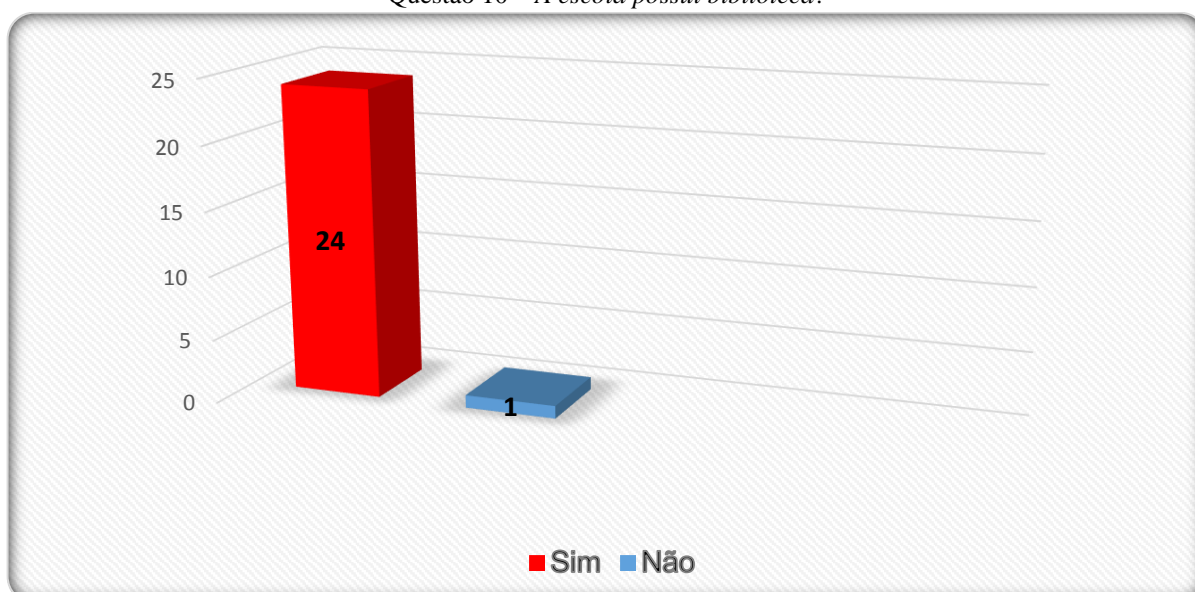
Questão 9 – *Quais os anos de ensino que a escola atende?*

Fonte: Elaborado com dados obtidos na pesquisa (2017).

A maioria das escolas pesquisadas (68%) atende estudantes do 1º aos 9º anos, que seriam as escolas básicas; já com 20% estão as escolas desdobradas, que possuem estudantes do 1º aos 5º anos; por fim, novamente as escolas básicas, com alunado do 1º aos 5º, somando um percentual de 12%.

A questão seguinte trata um pouco sobre a estrutura física, os espaços educativos de que a escola dispõe; no caso, sobre a biblioteca escolar, como pode ser visto no Gráfico 12:

Gráfico 12 – Biblioteca na Escola

Questão 10 – *A escola possui biblioteca?*

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

A busca pela ampliação da qualidade educacional brasileira, especialmente da educação básica, está relacionada ao quadro de profissionais, ao reconhecimento profissional e financeiro, bem como as condições e estruturas do local de trabalho. No caso da escola de ensino fundamental, esses profissionais e espaços podem interferir na qualidade da educação e no desempenho escolar. O cenário demonstrado no gráfico anterior mostra que, das 25 escolas, a quase totalidade, ou seja, 24 escolas, tem biblioteca, e somente uma não possui, porém, apesar desse dado, o DEBEC (2017) informa que todas as escolas da RMEF possuem biblioteca.

Conforme a Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil,

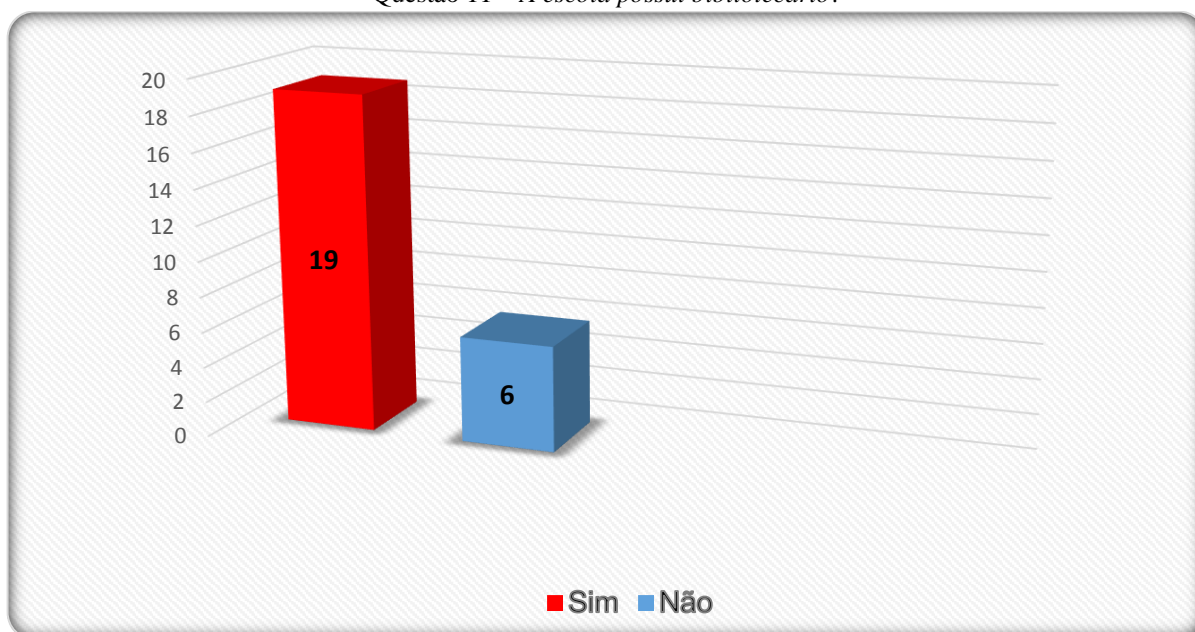
essa diferenciação de expressões também pode estar ligada ao perfil do responsável por esse espaço: biblioteca quando se tem um profissional especializado (bibliotecário), tal como ocorre nas escolas da rede municipal de Florianópolis (SC) e nas escolas federais que integraram a pesquisa; sala de leitura quando o responsável por esse espaço é o professor, já que a escola não conta com profissionais especializados (bibliotecários) (BRASIL/MEC, 2011, p. 47).

Na percepção dos diretores, conforme exposto acima, tendo em vista a realidade das escolas municipais de Florianópolis, não ter um bibliotecário é o mesmo que não haver biblioteca na escola.

Na questão 11, pergunta-se sobre o bibliotecário escolar, como pode ser visto abaixo:

Gráfico 13 – Bibliotecário na Escola

Questão 11 – A escola possui bibliotecário?



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

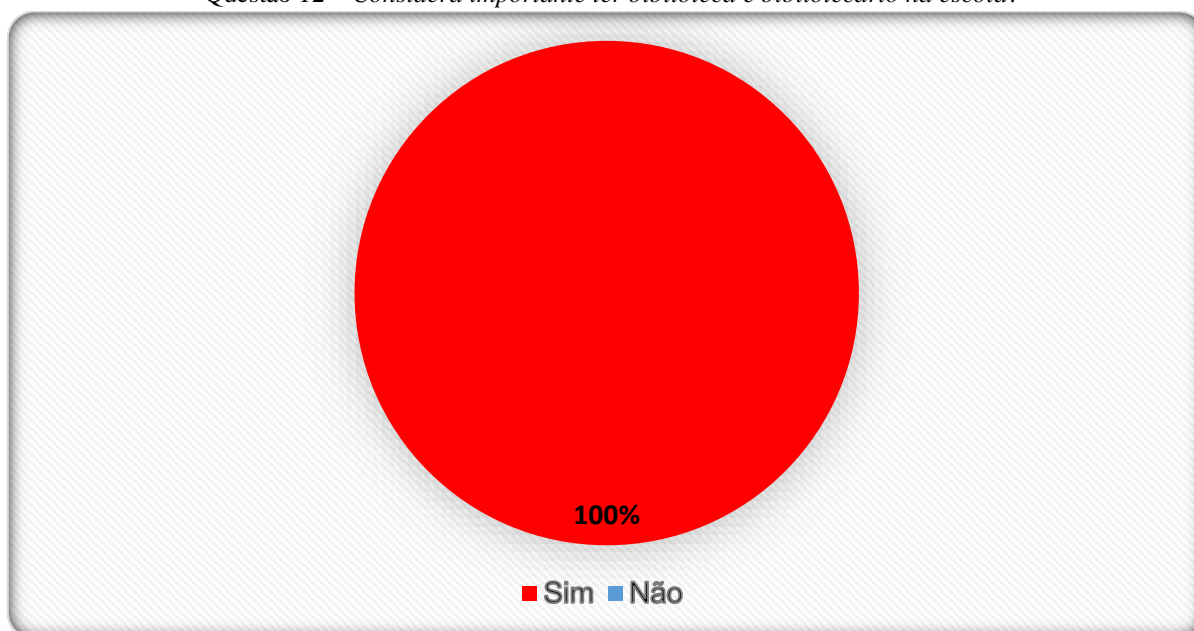
Essa pergunta do questionário eletrônico (Apêndice B) disse respeito ao fato de a escola possuir ou não bibliotecário. Dos 25 diretores, 19 responderam que sua escola possui no quadro

de profissionais o bibliotecário, porém, em 6 escolas, os diretores afirmaram não possuir este profissional.

Embora o quadro de bibliotecários, conforme informa o DEBEC (2017), seja composto por 30 profissionais, ainda será preciso suprir a necessidade dessas escolas, a fim de que a Lei n. 12.244/10, que trata sobre a universalização das bibliotecas escolares, possa ser efetivamente garantida, com 100% das escolas providas de bibliotecas e bibliotecários. Este profissional capacitado que atua em biblioteca escolar deve estar direcionado ao processo de aprendizagem e ao auxílio na formação do educando, integrando-se ao máximo à escola, como parte dinâmica de ações educacionais e culturais, devendo agir sempre como um profissional que consegue provocar a curiosidade incessante pela informação, como um catalisador e mediador educativo no uso da informação.

Gráfico 14 – Importância da Biblioteca e do Bibliotecário

Questão 12 – *Considera importante ter biblioteca e bibliotecário na escola?*

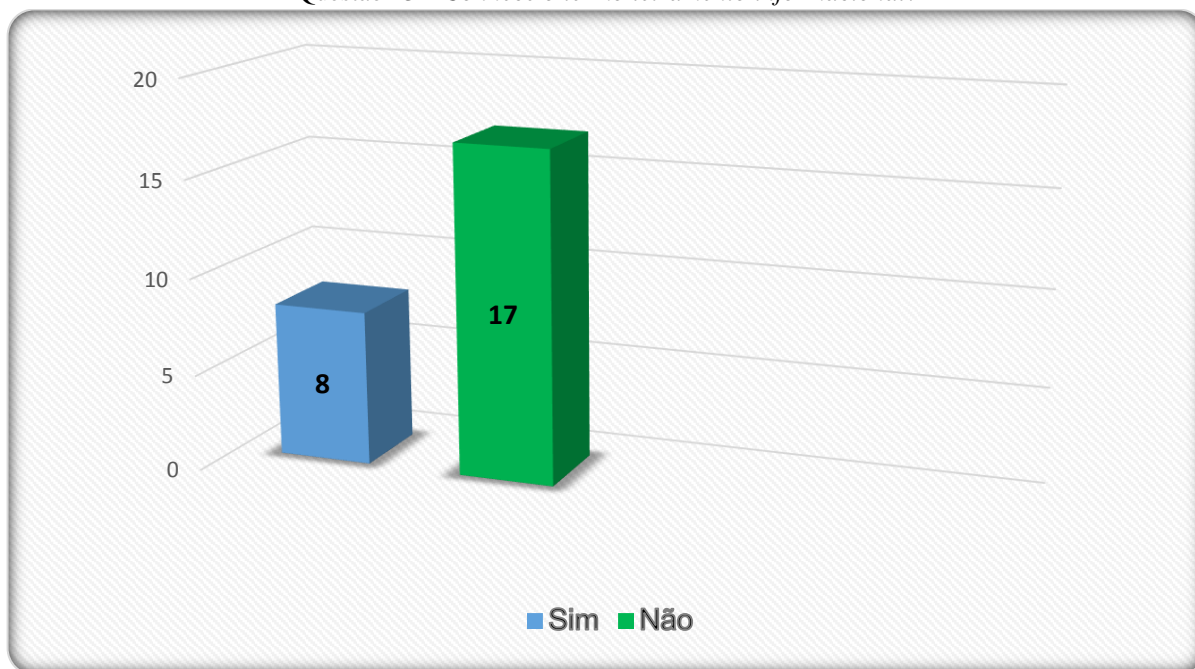


Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

Na penúltima questão, os diretores responderam se consideram importante ou não possuir biblioteca e bibliotecário na escola. A resposta foi unânime: todos consideram importante tanto a biblioteca, como o bibliotecário para o desenvolvimento educacional dos estudantes, e essa vontade foi demonstrada nesse momento; e um alerta foi acionado.

A última pergunta feita aos diretores foi sobre o conhecimento/desconhecimento sobre o termo letramento informacional, como visto a seguir:

Gráfico 15 – Termo Letramento Informacional

Questão 13 – *Conhece o termo letramento informacional?*

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

Sobre o conhecimento do termo letramento informacional, 17 dos diretores entrevistados responderam que possuem conhecimento, e 8 não sabem do que se trata. Essa pergunta será novamente realizada na etapa seguinte, da coleta de dados, durante a entrevista semiestruturada (Apêndice E). Porém, como visto nos Gráficos das questões 10 e 11, nem todas as escolas possuem biblioteca e bibliotecário, o que seria um requisito mínimo para o desenvolvimento do letramento informacional, portanto nem todos participaram da etapa seguinte. De qualquer sorte, o questionamento foi efetuado, pois tínhamos interesse em saber quantos dos diretores conheciam o termo, que foi introduzido no Brasil em 2000, e sobre ele já foram realizadas diversas pesquisas, várias publicações em artigos e também em livros, impressos e digitais, mas o letramento informacional pode ser considerado novo em termos de ações efetivas em escolas básicas brasileiras.

Pelo exposto em todas as questões, podemos fazer um apanhado de todas as questões anteriores do questionário eletrônico, traçando um perfil dos diretores das escolas municipais de Florianópolis, apresentado no quadro a seguir:

Quadro 11 – Perfil do Diretor Escolar da RMEF

QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO		
QUESTÕES		PERFIL DOS DIRETORES
1	IDADE	37 e 50 anos
2	GÊNERO	Feminino
3	FORMAÇÃO ACADÊMICA	Pedagogia
4	PÓS-GRADUAÇÃO	Especialização
5	TEMPO NA RMEF	Mais de 6 anos
6	TEMPO NA ESCOLA	De 1 a 5 anos
7	TEMPO NA DIREÇÃO	Menos de 1 ano
8	QUANTIDADE ALUNOS	Até 300 alunos
9	NÍVEIS DE ENSINO	Do 1º ao 9º
10	POSSUI BIBLIOTECA NA ESCOLA	24 escolas
11	POSSUI BIBLIOTECÁRIO NA ESCOLA	17 escolas
12	CONSIDERAM IMPORTANTE TER BIBLIOTECA E BIBLIOTECÁRIO NA ESCOLA	Todos
13	TERMO LETRAMENTO	17 desconhecem

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os itens constantes dos Gráficos 13, 14 e 15 foram explorados no decorrer de toda a dissertação com maior profundidade, conforme o segundo instrumento de coleta de dados, o Roteiro de Entrevista (Apêndice E).

- **No segundo momento:** Entrevista semiestruturada (Apêndice E), organizadas em categorias, de acordo com a análise de conteúdo, visando alcançar o objetivo geral desta pesquisa, a partir das percepções dos diretores escolares, para o qual se buscou embasamento em publicações que abordam os temas envolvidos, fazendo em seguida as interpretações. As categorias adotadas têm como base os objetivos específicos da pesquisa, quais sejam: investigar as percepções dos diretores escolares da RMEF acerca da biblioteca; conhecer as percepções dos diretores escolares acerca do bibliotecário escolar; verificar se o letramento informacional está presente/ausente nas escolas e discutir as interfaces do letramento informacional com as áreas da Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação.

Na construção de um pensamento coletivo, é preciso analisar as informações qualitativas reunidas ao longo da pesquisa por meio de questões abertas e flexíveis, que

propiciem ao pesquisado a oportunidade de dar sua opinião com suas próprias palavras, facilitando a expressão de suas ideias sem limitar seu pensamento às condições de uma entrevista.

Para uma análise de dados mais apropriada, é fundamental que sejam estabelecidas categorias em que as informações serão posteriormente agrupadas e sistematizadas. Para Moraes (1999, p. 6), a categorização

[...] é, portanto, uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios. Ela facilita a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Com base, no problema e nos objetivos da pesquisa, as categorias são representadas por meio de um ciclo, que, no contexto educativo, acontece durante um espaço de tempo, no qual ele ocorre e se completa, e, ao final de cada ciclo, tudo recomeça.

Também é preciso compreender que a análise do material se processa de forma cíclica e circular, e não de forma sequencial e linear. Os dados não falam por si. É necessário extrair deles o significado. Isto em geral não é atingido num único esforço. O retorno periódico aos dados, o refinamento progressivo das categorias, dentro da procura de significados cada vez melhor explicitados, constituem um processo nunca inteiramente concluído, em que a cada ciclo podem atingir-se novas camadas de compreensão (MORAES, 1999, p. 6).

Na interpretação, a teoria emerge com base nos próprios dados e nas categorias a serem analisadas. Análise, discussão, compreensão e interpretação se constituem em um movimento circular, no qual, a cada retomada do ciclo, busca-se alcançar maior abrangência e profundidade nas categorias de análise.

Estas categorias foram objeto de descrições detalhadas, que permitiram conhecer o universo de percepções dos diretores no contexto escolar, devendo-se ressaltar que, embora tratadas separadamente para melhor organizá-las, possibilitando à pesquisadora movimentar-se das abstrações para os dados e vice-versa, as categorias se entrelaçam em vários momentos, pois estão relacionadas à biblioteca escolar, ao bibliotecário escolar e ao letramento informacional e estarão todas reunidas nas considerações finais, como síntese que clareia as percepções vindas dos diretores escolares da RMEF.

Cabe salientar que, quando utilizamos as expressões biblioteca e bibliotecário ‘escolar’, estamos aludindo à percepção dos diretores, em um âmbito geral, e quando utilizamos biblioteca e bibliotecário ‘da escola’, fazemos referência às bibliotecas ou aos bibliotecários pertencentes às escolas pesquisadas.

Figura 26 – Categorias de Análise



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.1 CATEGORIA 1: FUNÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

A primeira categoria diz respeito ao questionamento feito aos diretores sobre as percepções que possuem acerca da função da biblioteca escolar, de um modo geral, não especificamente na sua escola, destacadas conforme os trechos transcritos abaixo:

*Tem uma **função educativa**, [...] atuando como **espaço ativo de aprendizagem**, tanto com os **anos iniciais**, tanto como com os **anos finais** (D1).*

*A **biblioteca** escolar **deveria ser o coração da unidade educativa**, porque é ali onde a gente **centraliza todos os livros**, toda a **literatura**, as **questões pedagógicas** (D2).*

*É uma das **partes mais principais da unidade educativa**. É ali que os **alunos** podem **desenvolver seus estudos**. A biblioteca é **essencial** numa instituição de ensino (D3).*

*O espaço da **biblioteca**, no meu entender, é **muito importante**, principalmente pela sua participação no processo de **alfabetização** e todo o **processo ensino-aprendizagem** (D4).*

*Dentro de um espaço enquanto escola, a biblioteca escolar se faz um espaço **importante**, porque ela se torna um **elo entre sala de aula, professores e alunos**. Ela é fundamental, **sem ela hoje eu não conseguiria ver essa escola funcionar** de maneira mais ampla, que não fique somente preso a esse espaço, que a **biblioteca** **ande de uma forma crescente** no sentido da **aprendizagem** (D5).*

*A **biblioteca**, na verdade, é **mais uma possibilidade de letramento dentro da unidade educativa**. A gente vê todos os espaços como formas diversificadas de letramento. A biblioteca **serve** para que o **aluno pesquise**, para que o aluno **se instrumentalize** sobre determinado **conhecimento**, ela serve para que o aluno [...] tenha o seu momento de **lazer**, né, quando ele **viaja** dentro de uma **leitura de um livro**, serve de **interlocutora entre a disciplina e o professor**, né, ela é um **mecanismo de mediação importante**. A biblioteca, pra mim, é um **instrumento obrigatório** dentro de uma **unidade educativa** (D6).*

*Eu acho que várias, né, no processo de **interdisciplinaridade na escola**, tem “N” funções. Sua função é a de **completar e também auxiliar no processo pedagógico**, além de **completar a aprendizagem dos alunos**, mas de descobrir novos horizontes, novos aprendizados. Ela faz não só um complemento da aprendizagem da sala de aula. [...] A **biblioteca é inevitável e necessária** (D9).*

*A função da biblioteca [...] é o **lugar da leitura na escola** (D10).*

*A biblioteca não tem apenas uma função, acho que são mais do que uma, né, e é diferente de outras bibliotecas, ela está inserida num espaço escolar e acaba tendo um **foco** muitas vezes nas **questões pedagógicas da escola**, né. No **Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola** [...] tem os **pilares de funcionamento da biblioteca** e, dentro disso, é considerada um importante **espaço de aprendizagem**, muito além do espaço do acervo (D11).*

*A função da biblioteca escolar é dar **auxílio** ao **processo ensino-aprendizagem** (D12).*

*A biblioteca escolar é um espaço que **contribui** para o **avanço do aprendizado** dos alunos. Vejo a biblioteca como um **espaço muito importante dentro da escola** (D13).*

*A biblioteca como uma **parte muito importante**, poderia dizer que é o **coração da escola**. Ela **fomenta o aprendizado**, né. [...] **fomenta a ampliação do conhecimento**,*

né, não só a biblioteca, mas o bibliotecário. Biblioteca sozinha por si só é um lugar, mas o que faz tudo acontecer é o profissional que está lá dentro (D14).

[...] onde os alunos encontram um maior aprofundamento daquilo que eles estão aprendendo em sala de aula (D15).

Quando fazemos os pré-colegiados aqui na escola e são citados os espaços da escola e os estudantes avaliam então dentro da nossa escola, a biblioteca é muito bem avaliada. Uma escola sem biblioteca é como, talvez, uma pessoa sem parte do seu cérebro, senão, todo (D16).

A biblioteca é o espaço mais importante que temos na escola, que é onde dá o sentido. Uma escola com livro, com biblioteca, com bibliotecário tem tudo o que uma escola precisa (D17).

A biblioteca escolar, ela serve como espaço de aprendizagem, espaço para buscar informações, né (D18).

É sim um ambiente de aprendizagem, acho que não tem como não ser dentro de uma escola, né; é um espaço importante, que complementa tudo que é desenvolvido na escola. É um espaço de aprendizagem tanto quanto a sala de aula (D19).

Pode-se perceber que todos os diretores responderam afirmativamente a esta questão e revelaram que, dentro da função, a biblioteca é uma parte importante da escola, essencial, um espaço fundamental para a escola, é necessária, é instrumento obrigatório (D2-D6³⁹, D9, D13, D14 e D17), comparada até mesmo ao coração da unidade educativa (D2) ou ainda que uma escola sem biblioteca é como uma pessoa sem parte do cérebro (D16).

Esses sentimentos relatados pelos diretores podem ser aprofundados pelo olhar de Queirós (2009, p. 27) quando diz que

Daí, a biblioteca ser o coração da escola. Nela está guardado o vivido e o sonhado. Ali todo conhecimento do homem está abrigado. Desde o que o humano realizou ao que ainda sonha realizar. Conceitos, perguntas, dúvidas, medo, anseios, fantasias, tudo está à disposição do leitor. Tudo está em aberto, aguardando novas respostas, diferentes entendimentos, outras revelações. As bibliotecas nos aguardam com novas propostas de mundo, outras alternativas de relações, ricas condições de convivência, diferentes histórias, outros olhares sobre o mundo.

Esse olhar releva ainda mais a importância da biblioteca, e tais metáforas, como a que compara uma escola sem biblioteca a uma pessoa sem parte do cérebro, ou que afirma que “a biblioteca é a alma da escola” ou “uma infinidade de janelas abertas para o mundo” (SANCHES NETO, 1995, p. 32), ou ainda “a biblioteca é o coração da escola” (ANTUNES, 1986, p. 122), são comumente utilizadas nas tentativas de demonstrar a importância da biblioteca na educação.

Os diretores D1, D2, D4-D6 entendem que a biblioteca tem uma função educativa, atuando como um espaço ativo de aprendizagem, no qual se centralizam as questões

³⁹ Tendo em vista a extensão que uma menção pormenorizada de cada respondente poderia alcançar, poluindo inevitavelmente o texto, optou-se por utilizar o hífen para marcar intervalos sequenciais de um grupo de respondentes, tal como feito com as páginas de um livro. Assim, D2-D6 corresponde a D1, D2, D3, D4, D5, D6.

pedagógicas associadas à alfabetização e ao letramento em todo o processo ensino-aprendizagem. E, para além disso, manifestou-se o desejo que a biblioteca ande de uma forma crescente no sentido da aprendizagem. Já os relatos de D4, D5, D9, D11-D14, D18 e D19 comungam da mesma ideia, da biblioteca como espaço de aprendizagem, de fomento ao aprendizado, um avanço no aprendizado dos estudantes, com foco nas questões pedagógicas. O D11 expôs que, dentro dessas questões, a biblioteca está inserida no PPP.

Dessa forma, a função educativa da biblioteca é vista “como elemento de apoio no desenvolvimento das atividades curriculares para a melhoria da qualidade de ensino e como instrumento para a formação integral do indivíduo [...]” (STUMPF; OLIVEIRA, 1987 *apud* HILLESHEIM; FACHIN, 1999, p. 69). Inserir a biblioteca no PPP da escola significa considerar que ela pode contribuir para “formar leitores e disponibilizar meios de formação/informação para toda a escola, para o que importa conjugar o profissionalismo, empenho e eficácia” (SILVA, 2002, p. 236). Os diretores falam também da biblioteca com bibliotecário; nesse sentido, o D14 afirma que a Biblioteca sozinha, por si só, é apenas um lugar, mas o que faz tudo acontecer é o profissional que está lá dentro, e o D17 pontua que uma escola com livro, com biblioteca, com bibliotecário tem tudo o que uma escola precisa, destacando que, além do acervo – referindo-se aos livros – e do espaço físico, ele associa a biblioteca ao profissional que nela atua, o bibliotecário.

Portanto, “para que a biblioteca escolar exerça suas funções de forma adequada e eficiente, sabe-se da necessidade da permanência do profissional melhor habilitado e qualificado para sua gestão: o bibliotecário” (CORRÊA et al., 2002, p. 108).

Nas entrevistas de quatro diretores (D5, D6, D9 e D15) ficou evidente o claro entendimento de que a biblioteca é um elo entre a sala de aula, os professores e os alunos, bem como a interlocutora entre a disciplina e o professor, um mecanismo de mediação em que os alunos encontram um maior aprofundamento daquilo que estão aprendendo em sala de aula.

O D9 afirma que, dentro do processo interdisciplinar da escola, a função da biblioteca está relacionada e estreitamente ligada à implementação de programas de letramento informacional, firmando o entendimento de que

Não basta apenas uma sala grande com muitos livros e acesso à Internet e sim um espaço multicultural, interdisciplinar, multimídia com pessoal capacitado e motivado no seu fazer. Deve, acima de tudo, contar com bibliotecário que tenha a vocação e o compromisso com a formação da criança e do adolescente no espaço escolar (SANTOS; FIALHO, 2014).

Vista dessa forma, a função da biblioteca é propiciar um espaço de aprendizagem tão relevante quanto a sala de aula. Fomentadora do aprendizado, a biblioteca pode auxiliar no

processo ensino-aprendizagem, tendo em vista seu foco nas questões pedagógicas e sua vocação de servir como elo entre a sala de aula, o professor e o estudante. Nela, os estudantes aprofundam o que aprendem, havendo assim mais uma possibilidade de letramento na unidade educativa.

Nessa perspectiva, a biblioteca escolar encontra-se inserida em um contexto que visa estimular o processo de ensino-aprendizagem, e esta ligação está relacionada ao

[...] papel que a biblioteca escolar deve desempenhar junto à comunidade educacional [que] tem muito a ver com os seus objetivos, que podem ser sintetizados em duas ideias centrais: dar ao aluno a oportunidade de ampliar seus estudos, proporcionando-lhe material adequado para tal e oferecer ao professor recursos necessários para integrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem (MAYRINK, 1991, p. 304).

Pode oferecer ao estudante a oportunidade de ampliar seus estudos, por meio do seu acervo, incentivar a utilização de diferentes fontes de informação, como livros, jornais, revistas, entrevistas, estudos, computador, acesso à internet e também disponibilizar ao professor uma variedade de materiais, opções essas que podem integrar o estudante ao processo de ensino-aprendizagem e instrumentalizar o professor para a realização desse processo. Nas palavras de Martins e Real (2014, p. 2), “a biblioteca deve ser vista como um potencial educacional e não apenas como um repositório de múltiplos recursos, mas como suporte no uso de objetos de aprendizagem”.

Compreende-se assim, de acordo com as falas, que podemos relacionar a biblioteca com a melhoria do processo ensino-aprendizagem, bem como com a possibilidade de alfabetização e letramento na unidade educativa. Alfabetização no sentido de contribuir para que o estudante seja capaz de compreender o sistema alfabético da escrita, sendo capaz de ler e escrever com autonomia. Kleiman (2005, p. 21) diz que “o letramento [...] conjunto de práticas de uso da escrita e da leitura que vem modificando a sociedade [é] mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita” e da leitura, pois o letramento vai além da aprendizagem da leitura e escrita, é uma competência que ajuda no aprendizado e na difusão do conhecimento. A biblioteca é onde se dá o sentido, na colocação do D17.

Outro aspecto importante é a relação da biblioteca com o estímulo à leitura, destacado nos trechos das entrevistas a seguir:

[...] para que o aluno tenha o seu **momento de lazer**, né, quando ele **viaja** dentro de uma **leitura de um livro** (D6).

A **biblioteca** eu penso que é o local **onde estão os livros**, todos os livros, seja do **gênero que for**. [...] mas também é um **espaço lúdico [onde] se aprende muito**, mas também é um espaço lúdico onde eu vou lá pra **ler com prazer** e um espaço que tem **atividades** envolveres de **leitura**. Ali tem a **contação de histórias**, com a hora do conto (D7).

*[...] a biblioteca é mais um **campo de recursos** que também pode ser vista como **motivacional**, no sentido de o aluno não ficar só dentro de uma sala de aula (D9).*

*A função da biblioteca é **proporcionar** essa **interação mais lúdica**, mais **diferenciada**, essa **vivência do livro**, da **leitura**, né. É pra ouvir uma **leitura de forma descontraída** (D10).*

*Ela traz sim as funções de uma biblioteca que é a questão do **acervo** e poder **possibilitar** aos **usuários** terem o **acesso** a uma **série de livros, revistas**, porque esse é um **espaço de difusão da leitura**, [...] da **contação de histórias** (D11).*

*[...] é o **contato** com o **mundo da leitura**, da **literatura**, do **contato com o livro** (D13). A biblioteca, é um **lugar** onde se **estimula a leitura**, o que eu acho que **uma escola sem biblioteca, considero uma escola que não estimula a leitura** (D15).*

*Pra mim, a biblioteca é um **espaço dinâmico**, sabe, é o **espaço onde as crianças**, elas têm o **contato com os livros**, mas assim num **mundo diferente**. [...] ficam esperando a **contação de histórias**. Eles gostam de ir para biblioteca porque é um lugar que eles **pegam os livros e leem com calma** (D17).*

*[...] ser um **espaço cultural**, ter **palestras** (D18).*

*A função maior é de **promover a leitura e despertar a imaginação** (D19).*

O que pode ser evidenciado nas falas é que os respondentes relacionam a biblioteca ao local que promove, estimula e incentiva a leitura, desperta a imaginação, um espaço lúdico, diferenciado e dinâmico, que tem nesse ambiente a contação de histórias, e junto a isso, a vivência do livro. Considerada como um espaço de difusão da leitura e espaço cultural, onde pode haver palestras.

“A biblioteca é o local onde estão todos os livros, seja do gênero que for” (D7), “pode possibilitar aos usuários terem o acesso a uma série de livros, revistas” (D11). Compreende-se assim que um acervo bem diversificado, com diferentes formatos e gêneros literários, enriqueceria o processo de ensino e aprendizagem, o ato de ler, escrever e compreender, tornando o espaço da biblioteca escolar cada vez mais atraente e estimulante. Conforme Freire (2005, p. 11) “o ato de ler não se esgota na decodificação pura de palavra escrita [...] se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Nesse contexto de construção do hábito e do prazer da leitura, a biblioteca pode ser um espaço onde é possível promover a integração do estudante com a leitura, com a informação, por oferecer recursos em diferentes suportes informacionais. A biblioteca pode oportunizar momentos, ofertar variados tipos de textos e gêneros, atendendo aos diferentes anseios.

Oportuno ressaltar que sua função também é “proporcionar momentos de lazer, quando o estudante viaja dentro de uma leitura de um livro” (D6). Assim, é considerada um espaço lúdico, onde se aprende muito e lê-se com prazer, que tem atividades envolventes de leitura. O D7 afirma que na biblioteca da escola em que atua há contação de histórias, com “a hora do conto”. A biblioteca também foi mencionada como um local propício para ouvir uma leitura de

forma descontraída (D7, D10, D11, D17), onde há essa interação mais diferenciada, essa vivência do livro, da leitura (D10, D13 e D17).

É um espaço de difusão da leitura (D11 e D15), espaço dinâmico (D17). “Uma escola sem biblioteca, considero uma escola que não estimula a leitura” (D15). Local onde os estudantes pegam os livros e leem com calma (D17), sua função maior é de promover a leitura e despertar a imaginação (D19), o que Neves (2000) associa à sua função recreativa, em que o interesse da leitura é despertado na criança mediante atividades como a contação de histórias.

As falas dos diretores demonstram compreensão sobre a importância da contação de histórias. Nas diferentes culturas do mundo, de variadas formas e em diferentes situações, contar histórias a uma criança é uma atividade bastante habitual, tanto no contexto familiar quanto no educacional.

Desde a infância, o estudante precisa ser estimulado a ouvir histórias, para desenvolver sua imaginação, a observação, a linguagem oral e escrita, e além disso, o interesse pela leitura. Ao contar histórias, pode-se distrair, transmitir a cultura, encantar e até mesmo, transmitir ao estudante, tranquilidade.

Para Kato, Moreira e Tarallo (1997, p. 41),

[...] ao ouvir histórias, a criança vai construindo seu conhecimento da linguagem escrita, que não se limita ao conhecimento das marcas gráficas, a produzir ou a interpretar, mas envolve gênero, estrutura textual, funções, formas e recursos linguísticos. Ouvindo histórias, a criança aprende pela experiência a satisfação que uma história provoca; [...] a estrutura da história, passando a ter consideração pela unidade e sequência do texto; associações convencionais que dirigem as nossas expectativas ao ouvir histórias; [...] e estruturas linguísticas mais elaboradas, típicas da linguagem literária. Aprende pela experiência, o som de um texto escrito lido em voz alta.

Nesse sentido, a criança tem a leitura como uma atividade ativa, pois, pela experiência de ouvir as histórias, mobiliza seus conhecimentos e desperta seus sentidos. Com efeito, “é importante para a formação de qualquer estudante ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e de compreensão do mundo” (ABRAMOVICH, 1991, p. 16).

É inegável que os diretores tenham o entendimento de que a função da biblioteca está associada à promoção da leitura, por isso a relacionam, em muitos momentos, à contação de histórias, e podemos acrescentar ainda que o incentivo à leitura, de uma forma ampla, de diferentes maneiras, é um dos caminhos para formar leitores, cidadãos críticos e até mesmo criativos.

O D9 afirma no trecho de sua entrevista que a biblioteca é mais um campo de recursos, que pode ser vista como motivacional, no sentido de o aluno não ficar só dentro de uma sala de

aula, verificando mais uma vez essa relação da motivação com a leitura, que pode ser iniciada nos exemplos do cotidiano familiar. Pois, conforme afirmam Bortolom et al. (1998, p. 11): “para ler é preciso gostar de ler”. Desse modo, o estímulo à leitura começa em casa e é aprimorado na escola; nessa compreensão, é relevante “o fato da leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo” (SILVA, 1981, p. 45).

Os resultados também relataram que a biblioteca é percebida como um espaço de pesquisa na manifestação da maioria dos diretores, como vemos abaixo:

*É ali que se vai ter **acesso a todas as informações**, né, nos **livros**, nas **revistas**, **tem tudo o que a gente precisa para aprender** alguma coisa ou diria, **muita coisa** (D3).*

*No meu ponto de vista, a função de uma biblioteca escolar é **sempre estar aberta para atender aos anseios de pesquisa**, de **questionamento**, dos **professores e dos alunos** (D4).*

*Se eu amplio isso dentro de um espaço, com **livro de literatura**, algo de **pesquisa**, algumas **orientações** propriamente ditas (D5).*

*A biblioteca serve para que o **aluno pesquise**, para que o aluno **se instrumentalize** sobre determinado **assunto ou tema** (D6).*

*É um espaço que tem **pesquisa**, **se aprende muito** (D7).*

*A função de uma biblioteca escolar eu vejo assim, são diversas as funções, então é um local onde se **propaga o conhecimento**, né, **científico**. A biblioteca escolar, ela tem que **promover conhecimento** pra **promover o crescimento do ser humano** enquanto **cidadão**, né (D8).*

*[...] na necessidade de se ter mais uma **forma de pesquisa dos alunos** (D9).*

*É o local, o ambiente da escola onde as crianças, os adolescentes, todos os **estudantes**, podem **adquirir**, podem **ter o contato** com toda essa **produção de material escrito**, como os **livros** (D10).*

*Vejo a biblioteca também como um **instrumento facilitador da pesquisa escolar**, na verdade ela é que deve promover a pesquisa na escola (D11).*

*[...] possam ser **disseminadas as informações**, que possa **agregar** mais **conhecimentos**. Que seja um local que **disponibilize vários materiais** na verdade (D12).*

*É um local onde a criança **respira o acesso à informação e ao conhecimento dentro da produção histórica da humanidade** (D16).*

*Um espaço **multimídia**, com **vários acervos**, não necessariamente só **livros**, né, **jogos**. Espaço pra **buscar informações**, **fazer pesquisas** (D18).*

***Oportunizar** aos alunos o **conhecimento de diferentes materiais** (D19).*

Grande parte dos diretores (D3, D5, D8, D10, D11, D12, D16, D18 e D19) mencionam a biblioteca como o local em que se pode ter acesso a todas as informações, com vários acervos e diferentes materiais, como livros, revistas, jogos, multimídia. Também é o local oportunizado para a propagação do conhecimento, inclusive o científico; é o ambiente da escola onde as

crianças, os adolescentes, todos os estudantes, podem adquirir, podem ter o contato com toda essa produção de material escrito. Vista assim, a biblioteca pode promover conhecimento para propiciar o crescimento do ser humano enquanto cidadão. É vista como o local onde a criança respira o acesso à informação e ao conhecimento dentro da produção histórica da humanidade.

Em quase total concordância, os diretores afirmam que a biblioteca deve estar aberta para atender aos anseios de pesquisa, do questionamento dos professores e dos estudantes. Nesse viés, é um instrumento facilitador da pesquisa, pois fornece orientações para que o estudante se instrumentalize sobre determinado assunto ou tema. Na verdade, ela é a que deve promover a pesquisa na escola, é um espaço onde se aprende muito (D3, D4, D5, D6, D7, D9, D11, D18).

Nesse sentido, Tavares (1973, p.13) já pensava na biblioteca escolar como “[...] uma instituição de serviços a apoiar a escola, proporcionando materiais para todos os temas e para todos os interesses dos usuários.” A biblioteca escolar assume assim um papel relevante ao ajudar os estudantes a adquirirem os primeiros fatos para seus projetos de pesquisa (TODD; KUHLETHAU, 2005), fatos esses considerados orientações para o uso das fontes de informação relacionada à pesquisa na escola.

Vista assim, a pesquisa escolar é o recurso que pode estimular o aprendizado a partir do uso das informações, o que normalmente é iniciado em sala de aula, por meio dos questionamentos do professor. O educando tem, então, na biblioteca, as respostas para suas perguntas, e com a orientação e o auxílio do bibliotecário, encontra respostas e informações para ampliar seus conhecimentos, percebendo a biblioteca como uma importante extensão de sua sala de aula.

No tocante à orientação do bibliotecário, Gasque (2012) se refere ao letramento informacional, que corresponde ao processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas.

Oportuno destacar também esta categoria, na junção dos espaços da escola, nas parcerias, evidenciadas nos trechos das falas dos diretores, a seguir:

Trabalhar com projetos junto com os conteúdos dos professores de sala de aula (D2).

[...] até mesmo um projeto que está se desenvolvendo em parceria com os professores (D7).

Fazer diversos projetos (D11).

Apesar dos tempos estarem hoje, ela está dividindo muito esse espaço com a sala informatizada, ambos são espaços de aprendizagem que estão se integrando com a

*questão da internet hoje. Eu acho que eles, os alunos, querem **pesquisar** sobre **determinados temas**; hoje você tem que recorrer aos **computadores** então, mas na verdade mais as **bibliotecas virtuais** e depois eles vão pra **biblioteca**. (D13)*

*Consegue **acessar sem vícios** tão presentes nos dias de hoje, fruto das ferramentas tecnológicas (D16).*

Os relatos dos diretores demonstram a divisão dos espaços, pois dizem que, apesar dos tempos atuais, ela, a biblioteca, está dividindo muito esse espaço com as novas tecnologias, com a sala informatizada, porém compreendem que ambas são espaços de aprendizagem.

Os D13 e D16 dizem que os estudantes estão se integrando cada vez mais com a questão da busca na internet, especialmente em pesquisas em bibliotecas virtuais, porém reconhecem como positivo um outro lado, falando que, na biblioteca, os estudantes conseguem acessar sem vícios tão presentes nos dias de hoje, fruto das ferramentas tecnológicas. Expressam que, além da parceria com a sala informatizada, na função da biblioteca, outro aspecto a destacar seria o trabalho com projetos junto com os conteúdos passado pelos professores em sala de aula (D2, D7, D11).

Visando alcançar um melhor entendimento nesta colocação, Zilberman (2016, p. 19), nos diz que: “é evidente que não há sentido em opor livros e ferramentas digitais, porque se trata de linguagens distintas. No caso de literatura para crianças, o emprego adequado das ferramentas digitais pode, por sua vez, abrir caminho para propostas inovadoras”, porém, nas reflexões de Chartier (2016, p. 59), a evolução tecnológica muda de uma só vez “os suportes da escrita, as técnicas de reprodução de disseminação e as maneiras de ler”. Em algumas situações do cotidiano escolar, a sala informatizada pode ser considerada prioridade para os estudantes e professores, por disponibilizar mais recursos tecnológicos que a biblioteca, porém não precisam disputar espaços, pois os suportes se completam. Então, basta que os ambientes, juntos, com projetos pensados em parceria, com propostas inovadoras, possam agregar livros, leitura e ferramentas tecnológicas em benefício de todos.

Vale destacar que todas as escolas da RMEF contam com salas informatizadas; e desde de 2012, com um Professor Auxiliar de Tecnologia Educacional, que possui como função principal articular o trabalho com as mídias, envolvendo os professores de outras áreas do conhecimento e demais profissionais da escola, como o bibliotecário (FLORIANÓPOLIS, 2013).

Naturalmente, a função da biblioteca seria estreitar parcerias com professores, planejando, desenvolvendo projetos e promovendo atividades conjuntas, fortalecendo esse elo entre biblioteca e sala de aula; assim, ambas poderão fazer com que os estudantes consigam atingir níveis mais elevados de aprendizagem.

Dando prosseguimento ao que pensam os diretores sobre a função da biblioteca, agora relacionada ao seu uso pela comunidade, os respondentes avaliam que:

Também deveria servir a comunidade (D2).

Que se abrisse também para a comunidade (D9).

Somente esses dois diretores consideraram relevante que a biblioteca faça o atendimento à comunidade, interagindo com ela, identificando as suas necessidades. O que acontece muitas vezes em algumas realidades é que as bibliotecas escolares, por motivos diversos como falta de recursos humanos, de acervo, de segurança, ou por não estarem localizadas estrategicamente para facilitar o acesso da comunidade local, deixam de atender ao contexto da escola, à comunidade escolar, ou seja, além de alunos, professores e funcionários, também os pais ou responsáveis pelos estudantes da escola, razão essa de, talvez, não ter sido comentado a respeito do uso da biblioteca pela comunidade pelos demais diretores.

Figura 27 – Representação da Categoria 1 – Função de uma Biblioteca Escolar



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.2 CATEGORIA 2: BIBLIOTECA ESCOLAR COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Outro aspecto importante questionado junto aos diretores foi se a consideram a biblioteca de sua escola um espaço de aprendizagem para os estudantes. Pôde-se perceber que os diretores, em suas respostas, em muitos momentos, associam a função de uma biblioteca, descrita na categoria 1, da biblioteca de sua escola, a um espaço de aprendizagem. Assim, seguem as transcrições:

Do primeiro ao quinto ano gostam muito de ler histórias e de ouvir histórias (D4, D6).

É um espaço de aprendizagem sim, para todos os alunos, porque eles utilizam bastante a biblioteca para leitura, inclusive na hora do recreio. Eles vão pra lá só pra simplesmente ler, uma revista, livros, livros de curiosidade. É uma maneira do aluno ler, manusear um livro, e isso é muito importante, faz parte da educação (D7).

A biblioteca daqui é um espaço de aprendizagem em termos de promoção da leitura, como a contação de histórias, de espaço cultural, que possa ter teatro, enfim várias manifestações ali, culturais (D8).

É considera muito um espaço de aprendizagem [...] e também nos momentos de descontração, como a contação de histórias, que é algo mais dinâmico (D10).

Onde eles têm o prazer de conhecer muitas leituras, mantendo[-se] assim, a biblioteca se tornará cada vez mais esse espaço de aprendizagem (D12).

É um espaço de aprendizagem. Vejo o aluno muito mais procurando a biblioteca para a leitura, no fato, assim, mais do lazer, e acontece com mais frequência com os anos iniciais, que tem muita contação de história. Esse incentivo à leitura, na verdade, é o primeiro contato com os livros, com a biblioteca (D13).

É uma extensão das aulas das professoras, onde acontecem os momentos de leitura ou outros momentos que os professores organizam com essas turmas dos menores para estimular a leitura e a curiosidade. Nos anos finais os alunos têm o projeto do “Clube da Leitura”, da Secretaria (D15).

Junto com a bibliotecária e a professora readaptada, promovem a leitura (D16).

Muitos diretores compreendem a biblioteca como um espaço de aprendizagem, onde se promove a leitura (D4, D6-D8, D10, D12, D13, D15, D16), no sentido de ser utilizada para a leitura, para se ter o contato com os livros, em diferentes momentos do cotidiano escolar, para ler e ouvir histórias, para efetivamente participar da contação de histórias, como a hora do conto (D10).

Esse contato com a leitura, com os livros, pode ser declarado de uma forma abrangente. Nesse sentido, Bragatto Filho (1995, p. 7), afirma que:

A leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor: a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com o nosso mundo interior, através do mundo que o livro nos abre.

Dada a relevância da leitura e de tudo o que ela pode proporcionar aos seres humanos, fica evidente que é nessa vertente que as ações da biblioteca escolar assumem extrema importância para melhoria da capacidade leitora dos estudantes. Além disso, reforçando ainda mais essa questão, a atividade de contar histórias “constitui-se numa experiência de relacionamento humano que tem uma qualidade única, insubstituível ” (MACHADO, 2004, p. 33). Na verdade, aproxima, de forma prazerosa, estudantes e mediadores da leitura, como os professores e os bibliotecários.

Além disso, o D8 defende que a biblioteca se torne um espaço cultural, como pensa Ribeiro (1994, p. 61): “ao oferecer possibilidades de leitura, colaborando para que os alunos ampliem os conhecimentos e as ideias acerca do mundo, além de incentivar o gosto pela leitura na comunidade escolar”, por meio do teatro e de diversas outras manifestações culturais.

Na realização de projetos de incentivo à leitura, a biblioteca é vista como espaço de aprendizagem, como dito pelo D15, cuja biblioteca da escola em que atua promove projetos de leitura na escola, como o *Projeto Clube da leitura: a gente catarinense em foco*, que foi idealizado em 2009 e teve o objetivo de

[...] formar leitores e mediadores de leitura, a partir da criação de clubes, ou melhor, pontos de compartilhamento de experiências de leitura, como forma de incentivar o desenvolvimento do gosto pelo ato de ler, ampliar o repertório de leitura e promover o acesso ao “mundo” da leitura, da produção literária infantil e juvenil de escritores catarinenses (SME/DEBEC, 2017).

Compreende-se assim, conforme a SMEF/DEBEC (2017), que este projeto permite “propiciar o desenvolvimento das competências de ler e escrever, pode ampliar o hábito de frequentar a biblioteca da escola. Outro aspecto importante é que, promove encontros entre escritores e escritoras, participantes do Clube”, e desse modo consegue estreitar ainda mais a parceria de trabalho entre biblioteca e sala de aula, bibliotecários, professores e estudantes.

O mesmo diretor também fala de outro projeto, o *Ciranda Literária*, da SMEF/DEBEC (2017), que é um “desdobramento do projeto Clube da Leitura: a gente catarinense em foco. É um projeto com o potencial de oportunizar a construção de uma comunidade de leitores e escritores, entre os profissionais da Educação que atuam na RMEF”. Dessa forma, a ação estimula seus integrantes a compartilharem ideias, preferências literárias, para que possam se aproximar mais de obras, escritores e editores.

A biblioteca também favorece a pesquisa escolar, conforme as respostas explícitas dos diretores nos trechos seguintes:

*Considero, pois os alunos vão lá na biblioteca pra **fazer pesquisa**, com a **orientação da bibliotecária**. Gente que mora aqui perto que vem durante o dia pra pesquisar na biblioteca. Outra coisa é que a nossa **biblioteca**, ela **não funciona só com os alunos***

da nossa escola, ela também atende à pesquisa com alunos de fora, entendeu? No caso, à noite, a biblioteca é aberta pra Educação de Jovens e Adultos, o EJA (D3).

Porque eles têm vivências bem construtivas, digo que até reflexivas, com diferentes formas de leitura, quando fazem suas pesquisas (D10).

É um espaço de aprendizagem, quando eles procuram livros e sentam pra fazer um trabalho de pesquisa, que a bibliotecária orienta (D12).

Há um trabalho de leitura e pesquisa com os professores, especialmente os de português (D13).

Fazem os empréstimos de livros, mais com as professoras de português (D15).

[...] Os quartos e quintos anos que trabalham muito com os dicionários, então, a bibliotecária faz uma atividade semanal e orienta sobre o seu uso e a utilização na biblioteca. Os anos finais, assim, a gente percebe o uso para pesquisa, mais pelas professoras de português, de história e de geografia. A biblioteca poderia ser mais promovida e mais usada pelo professor. Nos anos finais é pra pesquisar, e é algo comum para os estudantes (D16).

Os alunos já têm essa percepção de que a biblioteca é um lugar de aprendizagem mais relacionado diretamente à pesquisa. [...] pouco aproveitada pelos professores, podia ser um espaço melhor explorado se tivesse um diálogo melhor entre a bibliotecária e os professores (D17).

Os resultados mostraram que a biblioteca está associada ao ambiente de orientação à pesquisa, ao uso e utilização das obras de referência como o dicionário (D16), a um lugar de aprendizagem, onde os estudantes podem ter vivências construtivas, reflexivas, com diferentes formas de leitura, de acordo com o D10. O diretor D16 destaca que a biblioteca atende os anos iniciais, mais com atividades de promoção da leitura; e os dos anos finais, com a orientação à pesquisa.

Compreende-se assim, conforme as afirmações da pesquisadora Sales (2004, p. 29), que “a partir do momento em que a biblioteca escolar passar a dar respostas às perguntas dos alunos, o que significa um acervo consistente ou pontos de acesso a informações, respostas estas que estimulem a construção do conhecimento [...]” poderá ser uma parceira no processo de aprendizagem escolar.

A biblioteca pode “oferecer a oportunidade de ter acesso a informações e experiências novas e desafiadoras capazes de provocar transformações e de desencadear processo de desenvolvimento e comportamento” (REGO, 2005, p. 62).

O D10 associa a bibliotecas a vivências construtivas e reflexivas do estudante, pensamento que vai ao encontro do que afirma o autor Alarcão (2007, p. 45): “se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade”. Visto desse modo, se o estudante tem sua própria capacidade, o bibliotecário e o professor precisam estimulá-la, para que a cada

momento este aspecto se apresente, trazendo novos significados para sua vida. Desse modo, é necessário estabelecer diálogos com esse estudante, dar liberdade para ele pensar sobre seus anseios, sobre a educação, a sociedade e também sobre o mundo.

Além disso, apesar de considerarem um espaço de leitura e pesquisa, no caso do D13 e do D14, o uso da biblioteca está mais atrelado a algumas áreas do conhecimento, especialmente as de língua portuguesa. D17 também disse que a biblioteca é pouco aproveitada pelos professores, em razão da falta de diálogo entre bibliotecária e professor. O uso da biblioteca e o desenvolvimento da competência leitora não podem ficar restritos somente a área de língua portuguesa; essa ideia deve ser posta em prática também pelas demais áreas do conhecimento, pois todos os professores participam da formação do estudante.

Analisando o período entre a publicação dos PCN de 1997 e os de 2007, Alonso (2007, p. 64) tece o seguinte comentário:

Ao longo dos 10 volumes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a biblioteca escolar aparece citada no corpo do texto em capítulos diferentes. É considerada a primeira das condições favoráveis para formação de bons leitores, conjuntamente com as atividades de leitura e acervo. Oficialmente os principais orientadores para o trabalho do professor são os PCN, que propõem estratégias para utilização das bibliotecas escolares mediante atividades como rodas de leitura, trabalhos com diferentes suportes.

Destacamos, dentre os dez volumes do PCN, o que mais cita a biblioteca escolar e faz essa relação com a leitura, que é o volume relativo à língua portuguesa, fato este que pode ser um dos motivos que os D13 e D14 expuseram em suas falas.

Outro aspecto importante é o uso da biblioteca pelos alunos da EJA: “uma modalidade de EJA, oferecida pela SMEF, adota atualmente como proposta metodológica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a pesquisa enquanto princípio educativo”. (MAGALHÃES, 2009, p. 22), que recebem estudantes de diferentes comunidades e seus Núcleos da EJA são fixados em todas as regiões e na capital de Florianópolis.

Dentro desta categoria, o último aspecto a destacar é que, embora muitas manifestações tenham sido positivas, algumas podem ser consideradas negativas, como vemos:

Aqui na escola, a biblioteca não é considerada um espaço de aprendizagem (D2).

A gente ainda tem muitas conquistas a fazer aqui nessa minha unidade educativa, mas considero a biblioteca sim um espaço de aprendizagem, apesar de aqui ainda não ser (D14).

O diretor D2 não considera a biblioteca como um espaço de aprendizagem; em sua fala ficou perceptível seu desgosto com este fato, porém relata que já dialogou bastante com a bibliotecária, no entanto ainda não tem em sua escola uma biblioteca que estimule o aprendizado dos estudantes. Já o D14 considera a biblioteca como local de aprendizagem,

porém relata que precisam haver conquistas para que, de fato, esse ambiente se efetive como espaço de aprendizagem.

Figura 28 – Representação da Categoria 2 – Biblioteca da Escola como Espaço de Aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.3 CATEGORIA 3: FUNÇÃO DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR

Nesta categoria, apresentamos as percepções dos diretores da RMEF sobre o que consideravam ser a função de um bibliotecário escolar, como veremos na sequência dos trechos das falas:

*A função do bibliotecário é estimular a leitura, coordenar os projetos ligados principalmente à **promoção da leitura** (D1).*

*A função o bibliotecário escolar deveria ser aquele **incentivador**, o **mediador da leitura na escola** (D2)*

*A bibliotecária **indica livros** e ainda **sugere várias leituras para os professores**, para os **alunos**, acho também que é muito importante essa **divulgação do que tem na biblioteca**, porque não basta os livros estarem lá e não serem lidos, né? [...] com ela, **pegar um livro emprestado**, pra levar pra casa. Consegue **promover a leitura** e pode até **despertar nos alunos a vontade de ler** cada vez mais. Consegue **atrair os alunos** pra biblioteca (D3).*

*Fazer a **contação de histórias**, às vezes a bibliotecária **se fantasiar** de algum personagem, pra entrar no **mundo da imaginação**, no **mundo real infantil**, né, **literário** (D4).*

*A bibliotecária atua em **ambiente alfabetizador**, **letrado**, **ambiente de aprendizagem**, então, seja num simples movimento em que a **turma vem até a biblioteca**, pra ouvir uma **contação de história**, seja também naquele momento que eles venham fazer o **empréstimo**, a troca de livros (D5).*

*A nossa **bibliotecária atua também junto aos professores**, fazendo parte das **reuniões pedagógicas** da escola, nos momentos de **planejamento**. O bibliotecário escolar, ele é um **mediador da leitura**. A gente sabe que **não são pedagogos**, que não têm habilitação em Pedagogia propriamente dita, até porque são **formados em Biblioteconomia**, mas eles têm esse **trabalho empírico**, conseguem perceber de acordo com a **visita dos alunos na biblioteca**, de que forma eles poderiam **instrumentalizar o professor** (D6).*

*É a pessoa que vai trazer essa **dinâmica**, né, fazer essa **mediação da leitura** com todos os **alunos e professores**, fazer esse **incentivo**, **buscar novas coisas**, claro que também fazer todo o **gerenciamento do acervo** (D10).*

*Não tem uma única função, né, eu acho que o trabalho de **catalogar**, de **monitorar todo acervo**, né, importante ter essa **organização**, facilita o **controle**, a gente não perde material, que as pessoas quando procurem, encontrem rapidamente o que estão procurando acho que isso é função do bibliotecário, essa **questão técnica relacionada ao acervo**. Também tem que ser um **articulador pedagógico**, né, um **incentivador da leitura**, não necessariamente sozinho, porque a gente, na Rede Municipal, sempre entra na discussão de que o **bibliotecário não tem regência de classe**, não é um professor, ele é um **profissional do quadro civil**, então, não acredito que o **bibliotecário tenha que assumir turma** [...] Auxiliar também na **ampliação do vocabulário do aluno**, no acesso a **diferentes gêneros textuais**, né, **contação de histórias** (D11).*

*Além da sua função no **processo técnico do acervo**, do **cuidado e manuseio** com os **materiais** (D12).*

*O bibliotecário tem a função de informar sobre o **acervo**, de fazer todo o **armazenamento**, a **ordenação**, né, a **catalogação** de todo o material que a biblioteca da escola tem, nesse sentido, a primeira função que eu vejo é a organização do espaço*

da biblioteca em si, a sistematização do acervo. Administrar isso de uma maneira correta, organizada e não é tão simples quanto às vezes possa parecer pra uma biblioteca escolar. Você vê a grande importância do trabalho do bibliotecário nessa sistematização. Tem outras funções, como o bibliotecário ter contato com os alunos, ter um bom relacionamento com os professores, com toda a escola e, assim, consegue ajudar muito. O bibliotecário é um profissional que sabe muito da vida dos alunos, tudo que eles gostam de ler, o que eles procuram para leitura, ele é o mediador da informação, e, portanto, um mediador da leitura na escola, contribui no aprendizado dos alunos, o mais importante é que ele nos diz muito como estão os nossos alunos (D13).

O bibliotecário escolar é uma pessoa que, além da formação específica, acredito que precisa ter outros atributos pra poder se relacionar e poder cumprir a função dentro da escola. Todo aquele universo que está disponível pra elas acho que o bibliotecário tem que ser aquela pessoa que está de mãos dadas com os alunos e levar eles pra o caminho da leitura. Precisa ser também uma pessoa pacienciosa. Nesse mundo ‘internético’, os livros às vezes ficam um pouco em segundo plano, né, então hoje em dia o bibliotecário escolar tem uma função muito importante, que é de resgatar e trazer de novo esses alunos para o universo do livro e da leitura (D14).

Tem várias funções, que é própria do bibliotecário, que é da organização e processo técnico do acervo, do espaço. [...] mas também tem a função de estar orientando os alunos quanto às leituras, de promover a leitura, recebendo bem os alunos pra que eles se sintam à vontade e acolhidos nesse espaço, que os alunos consigam ler calmamente (D15).

A bibliotecária e a professora readaptada, que é a auxiliar de biblioteca, juntas, desenvolvem trabalhos de promoção da leitura, a contação de histórias com os anos iniciais. Com os anos finais, tem o trabalho bem desenvolvido com o projeto do ‘Clube da Leitura’ e da ‘Ciranda Literária’ ali. Nos anos iniciais as atividades são mais voltadas para a promoção da leitura (D16).

A primeira de tudo, dominar, conhecer bem o acervo, pra saber o que tem na biblioteca, o que precisa ser adquirido. [...] esse trabalho com os alunos promove a leitura, faz contação de histórias, além disso, com todas as iniciativas dela, eles têm acesso à cultura. A função do bibliotecário é essencial, pois promove a leitura e despertar essa vontade de ler, gibis, poesia, contos de suspense. As professoras fazem muitos trabalhos em parceria com a bibliotecária (D19).

Podemos perceber que, em todas as falas dos diretores, do D1 ao D19, a função do bibliotecário está relacionada à leitura, podendo ser na forma de incentivo, promoção, orientação, ou pelo fato de ser visto como um mediador da leitura, como um contador de histórias. Mediação é uma palavra que significa a “ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa à outra” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 177). “Um olhar mais atento para a [contação de história], revela que ela pode contribuir para a mediação do conhecimento de maneira mais prazerosa e efetiva” (SANTOS; CAMPOS, 2012, p. 21).

Com relação ainda à leitura, mas de um outro foco, o D3 e o D14 associam a função do bibliotecário escolar ao que indica e orienta o estudante para a leitura, apontando que o bibliotecário pode, posteriormente, caso aja interesse do estudante ou do profissional, fazer o empréstimo, como diz o D5, que visualiza o empréstimo do acervo como uma outra função

deste profissional, cabendo muita organização e atenção nesse momento. Visto dessa forma, este profissional está integrado ao processo de ensino aprendizagem, pois favorece o desenvolvimento e consolidação da promoção de leitura na escola.

Além desse destaque com relação à leitura, o D11 nos fala que uma das funções do bibliotecário é ampliar o vocabulário do aluno, entendendo, assim como Santos e Campos (2012, p. 21), que o estudante, ao “tomar contato com palavras, sons e imagens ativa a imaginação, auxilia na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da competência linguística”.

Outros aspectos mostrados nas respostas dizem respeito ao que o D1 e D16 expressam, relativo à realização de projetos na escola, como destaca o D16, citando o Clube da Leitura e a Ciranda Literária, ambos projetos da SMEF. Além disso, o bibliotecário é considerado por D11, um articulador pedagógico, porém, na literatura, e poderíamos dizer, nas práticas da escola, o articulador pedagógico é o pedagogo, que, nas palavras de Santos (2006, p. 1), “surge como elemento fundamental na formação educacional das crianças, proporcionando um elo com as diversas temáticas que possibilitam a formação básica, [...] mediador e articulador de uma *práxis* pedagógica [...]”.

O D10-D13, D15 e D19 direcionam a função do bibliotecário ao cuidado e também ao domínio, monitoramento, ordenamento e gerenciamento do acervo, ou seja, da organização do conhecimento por áreas e assuntos, em sistema manual ou informatizado, facilitando assim a busca por informação na biblioteca. O D13 ainda chama a atenção ao fato de que toda essa organização do acervo não é tarefa fácil e compete ao um bibliotecário realizá-la, atrelando a sua competência intelectual e técnica.

O D6 menciona a participação do bibliotecário em reuniões pedagógicas da escola. Já D13 e D19 pensam que um bom relacionamento entre o professor e o bibliotecário seria um ótimo caminho, visto que o professor é seu maior aliado na escola.

A bibliotecária e educadora Fernanda de Sales reforça muitas destas questões supracitadas com relação à função do bibliotecário, pois

[...] para uma ação pedagógica concreta do bibliotecário escolar, cabe-lhe o estímulo ao uso da biblioteca pelos professores, participação em reuniões pedagógicas e de planejamento, participação efetiva na elaboração e manutenção do projeto político pedagógico, elaboração de atividades que estimulem a crítica a partir, por exemplo, da leitura, e, sobretudo, consciência de que sua atuação tem importante participação no processo de despertar do senso crítico dos alunos (SALES, 2004, p. 68).

Visto desse modo, o bibliotecário escolar é considerado um profissional ativo e dinâmico, pois, estando presente nas reuniões pedagógicas, momentos de discussões e entendimento do contexto que está inserido, bem como na socialização das atividades realizadas

na escola, adquirindo conhecimento mais aprofundado sobre os estudantes, pode contribuir cada vez mais para o aprendizado.

*[...] Coordenar os **projetos educativos** relacionados a **iniciação científica** na escola, que é a **pesquisa escolar**, acho que **estimulando** também a **ida** até a **biblioteca** (D1).*

*O profissional que **orienta** os alunos na **pesquisa**, faz **projetos em parceria** na escola, aquele que deveria **trazer os alunos**, trazer os **professores pra dentro da biblioteca** (D2).*

***Orientar a pesquisa** (D4).*

*A minha bibliotecária consegue dar **orientações** para os **alunos** que tem **dificuldade** e também **orienta** todos pra **pesquisa**. Como se organizar nesse **espaço** pra estudar, né, no espaço da biblioteca. O **bibliotecário escolar** se faz presente dentro da escola (D5).*

*É um **mediador da informação** entre o aluno e a aprendizagem, ele é um **facilitador** e **orientador** na **busca da informação** muitas vezes (D6).*

*A função de um bibliotecário é **desenvolver práticas educativas** no **ambiente escolar**, como acontece aqui nos **projetos por temas dos professores** (D7).*

*Sua função seja de **orientar**, quando a criança vai **buscar um livro** ou até mesmo de como se **pesquisa**, e também dar **orientações de como estudar**. Ele faz parte do **processo de aprendizagem** na escola, ele é parte **integrante** (D9).*

*[...] acredito é que ele tenha que ter uma **articulação** com o **planejamento dos professores** junto com a **equipe pedagógica** pra poder **contribuir e auxiliar o professor** (D11).*

*[...] Eu creio que a bibliotecária escolar tem que **auxiliar** nas **pesquisas**. Ter **habilidade** pra lidar com o **aluno** e **atender bem** o **professor** e tornar cada vez mais a **biblioteca um ambiente acolhedor** e chamar os alunos para a leitura e pra pesquisa (D12).*

*A bibliotecária também **auxilia** na **pesquisa**, então tem várias **funções** bem **peculiares** de uma **bibliotecária escolar** (D15).*

*Tenho entendido um pouco mais a **função da bibliotecária**, não apenas como **organizadora do acervo**, mas também como **promotora** no sentido de **orientar** os **alunos no uso da biblioteca**, na **sugestão de leituras**, na **organização e orientação** das **pesquisas** (D16).*

*O bibliotecário tem duas funções principais, no momento que ele **trabalha junto com professor**. O bibliotecário deve **pensar** em **projetos** para **melhorar** ainda mais o **processo de aprendizagem dos alunos** e **projetos que promovam** também a **biblioteca** (D17).*

***Fazer** mesmo essa **mediação**, essa **parceria** com o **professor** de sala de aula (D19).*

Um dos resultados apresentados (D1-D6, D9, D12, D15, D16) reforça a questão de que o bibliotecário deva atrair o estudante à biblioteca e que seja o orientador da pesquisa escolar, da orientação, da busca por informação junto aos estudantes, e que essa atividade ocorra em parceria com o professor (D11, D17, D19). Um destaque para o D1, que expressa que o bibliotecário coordene projetos científicos dentro da escola, ao passo que o D7 fala em práticas

educativas do bibliotecário desenvolvendo projetos por temas. Os D11, D17 e D19 falam ainda mais dessa parceria.

Nesse sentido, dez diretores reforçam que a biblioteca precisa estar sob a coordenação do bibliotecário, no aspecto relativo à pesquisa escolar, no uso de fontes de informação em parceria com as atividades propostas pelo professor, porém planejadas juntamente com o bibliotecário.

Assim, os diretores consideram que a atuação do bibliotecário contribui para o processo ensino e aprendizagem na medida em que fornece orientações e habilidade de uso da informação nas pesquisas escolares. Assim, perante os interagentes, sejam eles estudantes, professores, equipe pedagógica ou direção, deixa de ser tido somente como um profissional que organiza tecnicamente a biblioteca, passando a ser visto mais como educador e parceiro dentro da escola.

De saber que livros devem ser adquiridos, por exemplo, com verba do Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Então a nossa bibliotecária diz: “- está com carência de tais e tais leituras e áreas. Na escola, tudo a gente tá se reportando à bibliotecária, que a gente sabe que é a pessoa referência na área (D10).

É mencionado por D10 que o bibliotecário seja o responsável pela aquisição do acervo da biblioteca, bem como que ele coordene a verba recebida anualmente do governo federal, por meio do PDDE, verba está destinada também para compra de material permanente. De acordo com a Lei n. 10.753/2003, que institui a *Política Nacional do Livro*, em seu art. 18, “com a finalidade de controlar os bens patrimoniais das bibliotecas públicas, o livro não é considerado material permanente.”

[...] Ser um profissional que promova eventos dentro da biblioteca escolar que tivessem alinhados aos projetos da escola, [...] não só restringindo a questão da responsabilidade com o acervo, mas algo bem mais amplo (D8).

A bibliotecária tem a função e ela, de fato, dinamiza a biblioteca [...] A biblioteca é um espaço que tem vida, então a biblioteca não é só pra pesquisar, nem só pra ler, mas para momentos de vivência, de uma leitura mais tranquila, de lazer (D16).

O bibliotecário escolar vai além da função de organizar os livros, fazer o processo técnico, selecionar livros pra pesquisa, né. Tem que fazer o trabalho de divulgar o conhecimento, divulgar os livros, na verdade, todo o acervo, promover a biblioteca, tornar o ambiente da biblioteca cada vez mais acolhedor e que se autopromova (D18).

Os relatos de D8, D16 e D18 dizem respeito ao bibliotecário como dinamizador de práticas educativas na escola, como proporcionar eventos, divulgar e promover a biblioteca, entendendo e enriquecendo as inter-relações estabelecidas entre estudantes, professores e aprendizagem, por meio de dinâmicas ofertadas pelo bibliotecário escolar.

*[...] o bibliotecário **primeiro** ele **deveria ser um bibliotecário escolar**, porque o fato de ser bibliotecário já limita um pouco as atribuições dele. Na medida que ele fosse um bibliotecário escolar, eu acho que ele teria mais condições de se envolver no processo ensino-aprendizagem, até no sentido do ponto de vista legal. Pra exercer a **função de bibliotecário escolar**, que envolve uma especificidade, ele deveria ter um **aprofundamento** na própria faculdade ou **universidade** ou a nível de especialização [...] em termos até de ter um **conhecimento teórico** mais abrangente, **ter conteúdos** a nível de **educação**. Ele teria que se inserir e **conhecer o currículo** das diversas **áreas do conhecimento** e não só isso, mas de fato os **conteúdos** que os **professores** irão **desenvolver**, poder **colaborar**, **compartilhar** mais **informações** e **auxiliar** o **professor** com **acervo** nesse **planejamento** (D8).*

Ser oficialmente um bibliotecário escolar, tendo adquirido esse conhecimento na graduação ou pós-graduação e também na instituição PMF. Quanto ao colocado pelo D8, de fato, não se tem essa designação para este profissional em muitos estados e municípios brasileiros, inclusive em Santa Catarina, que dispõe de poucos bibliotecários, tampouco em Florianópolis, muito embora sejam considerados por eles próprios e pelos demais profissionais da educação como bibliotecários escolares. De fato, o termo bibliotecário escolar não é oficial. O que se sabe é que nem sempre a formação acadêmica é suficiente para suprir as necessidades que o bibliotecário encontra ao trabalhar em escolas da educação básica, embora, dentro de muitas matrizes curriculares dos cursos de Biblioteconomia e Ciência da Informação, abordem-se conteúdos voltados ao ambiente escolar. Nesse sentido, para além da formação superior, cabe a ele se atualizar, estudar, pesquisar, buscar embasamentos teóricos na sua área de origem e também em outros campos do conhecimento, especialmente na educação.

Na figura seguinte, apresentamos a Representação da Categoria 3 – Função de um Bibliotecário Escolar.

Figura 29 – Representação da Categoria 3 – Função de um Bibliotecário Escolar



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.4 CATEGORIA 4: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO BIBLIOTECÁRIO ESCOLAR

Uma outra questão levantada junto aos diretores foi se na sua escola em atuam o bibliotecário desenvolve práticas educativas e que práticas seriam essas. Assim, os participantes fizeram as seguintes colocações, são elas:

*[...] Coordena o projeto do 'Clube de Leitura', da Secretaria, e assim, tem todo um trabalho de **promoção** da leitura e de **pesquisa**. Regularmente tem a **contação de histórias** e muitas outras atividades. A biblioteca tem vida e a bibliotecária é bem ativa (D1).*

*Desenvolve atividades, especialmente em **datas específicas**, agora teve a 'Semana Municipal do Livro Infantil' e a nossa bibliotecária desenvolveu um trabalho bastante legal (D4).*

*Está sempre **muito participativa** e **coloca até, não só nas atividades de leitura e não só nas coisas da especificidade da profissão, como também ela interage na escola como um todo, em outros projetos**. A bibliotecária é parte integrante do **processo de aprendizagem**. Esse ano ainda será criado um projeto chamado [nome], no ano passado, nós tivemos o [nome], além de ter aqui o projeto do 'Clube de Leitura', da SME (D9).*

*Organiza, divulga e faz o evento da 'Semana Municipal do Livro Infantil'. A nossa bibliotecária **toma frente**, que tá sempre coordenando. Essas **práticas** são **bem visíveis no trabalho da bibliotecária** (D10).*

*[...] também a gente trabalha muito a [nome], foi feito todo um trabalho de **pesquisa**, eles iam para a biblioteca fazer **leituras**, inclusive **desenhos**, foi um trabalho que foi **bem articulado** assim (D11).*

*A **contação de histórias**, o bibliotecário faz regularmente, as professoras têm um **horário** marcado **semanal** pra a ida na biblioteca, dia da semana que eles fazem o **empréstimo**, a troca do livro pra levarem pra casa, pra tentar estabelecer uma **rotina** de leitura (D13).*

*[...] quando faz **contação de histórias** para as crianças, né, quando **organiza** todo o **acervo** e **indica leituras** para os alunos. [...] Quando **divulga** o **acervo novo** que chega. Quando realiza atividade do **projeto do 'Clube da Leitura'** e a '**Ciranda Literária**', que é um projeto da Secretaria de Educação (D16).*

Conforme pode-se ver nos trechos seguintes, a relação das práticas com a promoção da leitura, como disseram D1, D4, D9-D11, D13 e D16, está associada ao incentivo, por meio da contação de histórias; dos projetos *Ciranda Literária* e *Clube da Leitura*, da SMEF; e das atividades envolvendo a *Semana Municipal do Livro Infantil*, evento que foi instituído pela Lei n. 8.125/2010, abrangendo a semana do dia 18 de abril (DEBEC, 2015); Dia Nacional do Livro e Dia do nascimento do escritor Monteiro Lobato; interlocução com instituições parceiras, como a Biblioteca Pública Municipal Barreiros Filho, pertencente à Secretaria do Continente PMF.

*Essas **práticas** do bibliotecário, eu acredito que sejam **fundamentais no momento atual**, aquela questão que no **momento** está **tão virtual**, essa coisa da falta do toque no livro, essa praticidade de ir lá e jogar uma pesquisa rápida na internet, muitas*

vezes essa praticidade faz com que os alunos se desestimulem até pra concluir a leitura de um livro. A **biblioteca e o bibliotecário** enquanto escola têm que desenvolver isso, mostrar que ler é prazeroso e gostoso. Aqui a nossa bibliotecária é muito ativa (D5).

Como prática também tem a **orientação à pesquisa** e toda essa **organização do acervo**. Hoje está cada vez mais **difícil** em uma época em que você tem os **buscadores eletrônicos**, né, eu costumo dizer que é uma **geração que não sabe** o que é uma **ordem alfabética**, [...], o aluno vai buscar a informação e ele quer imediatamente. O **natural é ter um computador com acesso à internet** e isso **muda** muito a **forma** de como **lidar com essa informação**, de **como educar** nesse mundo. Vejo que o **trabalho do bibliotecário** está **passando por essa transformação** (D13).

Quando ela recebe os alunos na biblioteca pra fazer o **empréstimo**, quando **orienta o aluno na busca** do livro para a **leitura**. A bibliotecária também **auxilia** na **pesquisa** (D15).

Desenvolve muitas práticas educativas, quando **interage com os professores**, quando **orienta** os alunos na **pesquisa** (D16).

Os resultados mostraram também que os diretores consideram como prática educativa do bibliotecário, atividades relacionadas à pesquisa, como referiram-se os D5, D13, D15 e D16.

[...] Tem também a **promoção da leitura**, com a **parceria com os professores** e com a [nome] (D1).

[...] ela ser a **apoiadora** de todos os **projetos educativos**, ela é também, **promotora de projetos pedagógicos**. Ela vai em busca, ela está sempre pesquisando algo para propor pro professor, ela não espera que a procurem. Ela sempre se antecipa (D6).

Ela **participa bastante ativamente** assim, **tudo o que ele faz são práticas educativas**, a **bibliotecária propõe** bastante **projetos e oficinas de cunho pedagógico**, especificamente **com os professores**. Ela está sempre ligada, mesmo assim, sempre presente, fazendo alguma atividade, alguma proposta (D19).

Três dos entrevistados responderam que acontecem parceria com os professores ou que o bibliotecário promove projetos educativos na escola, como verificamos nos relatos de D1, D6 e D19.

A gente sempre procura articular isso com a bibliotecária. **Temos no nosso currículo e no nosso PPP**, que tem a **função da biblioteca e do bibliotecário** (D11).

Como vimos, somente o D11 manifesta em sua fala o fato de a biblioteca e o bibliotecário fazerem parte do PPP, considerando essa participação importante, ao cuidar para que os serviços da biblioteca escolar estejam integrados ao PPP da escola, bem como a função do bibliotecário, a fim de que, dessa maneira, ocorra sua efetividade no processo educacional.

Tem a **visita orientada à biblioteca**, que acontece normalmente de **forma lúdica** sobre a **utilização da biblioteca**, suas **normas**, sua **organização**, tem também nesse momento, o **cuidado com os livros**, enfim, todo o espaço da biblioteca (D1).

Nós temos esse **atendimento semanal** em cada turma, e a bibliotecária com a **ajuda de um auxiliar de biblioteca**, que é uma **professora readaptada**, elas fazem essa movimentação do **contar histórias** para os estudantes, de **forma diferenciada** (D10).

*Tem a **visita orientada** na biblioteca aqui na escola. Nessa visita tem um **vídeo explicativo** e a partir dessa visita que todo o **trabalho da biblioteca** é desenvolvido com os alunos e as parcerias com os professores acontecem (D14).*

*Quando recebe a turma para a **visita**, digo, **orientada à biblioteca**, tem esse **acolhimento muito bom** para as crianças e adolescentes (D16).*

Ficou evidenciado nas respostas de quatro diretores (D1, D10, D14, D16) uma outra prática relacionada ao bibliotecário, que seria a visita orientada dos estudantes à biblioteca, momento este destinado a apresentar o espaço para os estudantes novos, bem como a forma, a organização e a localização dos diferentes tipos de fontes de informação. Nesse momento, também se dialoga sobre os serviços realizados pela biblioteca, as normas e regras para uso do espaço e o cuidado com o material apresentado. O D1 destaca que essa visita e apresentação é realizada de forma lúdica:

*Vemos uma discussão, porque a Secretaria de Educação pressiona muito os bibliotecários hoje pra darem conta de inserir todo acervo no Pergamum, fazer a informatização, quando estiver inserido, tudo incluído no sistema, a gente vai ganhar tempo, vai facilitar o controle, só que a questão é que a gente não pode colocar isso em detrimento do trabalho pedagógico. **A nossa política tem que ser sempre nesse sentido, mas tem que ir dialogando**, porque o **bibliotecário** também ele tem a referência e orientações da escola, mas tem também as **orientações da Secretaria de Educação**, e nós vamos sempre estar batalhando pra aquilo que a **escola entende como sendo mais relevante para os alunos** (D11).*

O D11 apresenta uma questão que nenhum outro mencionou, sobre o processo técnico do acervo utilizando o *software* Pergamum - Sistema Integrado de Bibliotecas, que possibilita a cooperação de dados entre bibliotecas da RMEF. O diretor citado relata que, embora considere importante o processo técnico informatizado do acervo, como uma prática educativa de responsabilidade do bibliotecário, cuida para que sejam realizadas outras atividades de cunho pedagógico também, em consonância com as diretrizes do PPP da escola, porém entende que o bibliotecário recebe orientações da SMEF, para que o acervo seja todo inserido no sistema.

Na nossa Rede, nós temos bibliotecários muitos, mas muitos bons. Toda escola deveria ter sua bibliotecária ou seu bibliotecário, porque a bibliotecária e a biblioteca são muito importantes na escola (D4).

Cabe ressaltar a fala do D4, quando se refere ao bibliotecário na escola, que vai além da pergunta em questão. O diretor diz que toda escola deveria ter sua biblioteca e seu bibliotecário e que na RMEF tens vários bibliotecários muito bons. Interessante essa importância reconhecida em detalhes, tanto do espaço da biblioteca quanto do profissional que nela atua.

Porém, alguns diretores responderam a essa questão de outra maneira, como vemos a seguir nas seguintes transcrições:

*A **bibliotecária** não desenvolve prática educativa (D2).*

*Ainda **não tá bem acostumada a trabalhar com as crianças** e ela se volta mais pro serviço técnico, com o acervo (D12).*

*O processo técnico é importante, mas a bibliotecária **deveria desenvolver práticas educativas dentro e fora da biblioteca**, com projetos e atividades em parceria com os professores. Acho que o trabalho do bibliotecário numa escola vai muito além dessa organização do acervo (D17).*

*A bibliotecária em parceria com os professores **deveria ter mais iniciativas** para promoção da leitura. Poderia promover mais o seu trabalho e o da biblioteca (D18).*

O D2, D12, D17 e D18 respondem de uma forma negativa sobre essa questão, dizendo que o bibliotecário não desenvolve práticas educativas.

Figura 30 – Representação da Categoria 4 – Práticas Educativas do Bibliotecário da Escola



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.5 CATEGORIA 5: PARCERIA DE TRABALHO DO BIBLIOTECÁRIO NA ESCOLA

Outro questionamento foi se há, na escola em que atuam, parceria de trabalho entre o bibliotecário, o professor, a equipe pedagógica e a direção. As transcrições seguintes reforçam essa questão:

Tem essa parceria grande no planejamento das atividades, ora com a equipe pedagógica e direção, em outros momentos, com os professores. Há esse diálogo constante (D1).

O bibliotecário está presente em todos os momentos da escola, seja numa reunião pedagógica, num planejamento ou num tipo de exposição que a escola faça, né, qualquer evento que se tenha direcionado pra questão da leitura ou propriamente pro espaço da biblioteca. Pro bibliotecário tá bem claro e amarrado a proposta de trabalho da escola, os objetivos a serem desenvolvidos e as metas a serem alcançadas, então, aí estão as parcerias com todos os profissionais da escola, assim, consigo obter êxitos em algumas áreas do conhecimento, bem pontuais e o bibliotecário é essencial nesse processo (D5).

A escola, ela é sempre pensada como um todo. Além do bibliotecário, tem os professores da sala informatizada e da sala de multimeios, digo, atuando em ambientes fora da sala de aula. A gente não pode pensar que esses setores fazem parte né, não podem estar só do PPP da escola, se eles não tiverem dentro da organicidade [...] todos os profissionais participam cada um com sua especificidade. O bibliotecário faz parcerias com outros profissionais e é muito importante a participação dele sempre né, de todos os profissionais da escola para que possamos obter avanços no processo de aprendizagem dos alunos (D6).

Existe esse diálogo entre a bibliotecária, os professores, né, a equipe pedagógica e eu, a direção. A bibliotecária desenvolve junto com os professores vários projetos e muitas atividades que são desenvolvidas ali dentro da biblioteca ou em outros espaços da escola. Há um trabalho bem conjunto, assim com todas as partes da escola, inclusive com o professor da sala informatizada e sala multimeios. Há uma boa interação (D7).

Ela tem a iniciativa e a boa vontade, né, faz parcerias com outros profissionais da escola, ela entra em sala de aula e promove algumas atividades de orientação relacionadas a biblioteca. Está tudo compartilhado aqui e os profissionais estão envolvidos e colaborando dentro do processo de aprendizagem dos alunos, porque eles têm que se sentir fazendo parte do processo. A bibliotecária está envolvida em uma série de situações e tem colaborado bastante com a escola (D8).

Como a aprendizagem é sempre um processo integral e formativo com certeza os eixos, os profissionais, vão se unir. A bibliotecária faz parte junto com os professores, tem afinidade com as atividades de leitura e os professores tem procurado desenvolver atividades junto com ela. [...] A bibliotecária está integrada na escola, participa tanto na parte da biblioteca quanto fora dela, ela está sempre integrada a tudo na escola e também participa das reuniões pedagógicas (D9).

O nosso trabalho é bem integrado, né, equipe pedagógica, aqui a direção, a bibliotecária, os professores, então, sempre as coisas são planejadas. Os projetos que tem na escola a gente tá sempre fazendo, né, a ponte com a bibliotecária. Ela está sempre envolvida na dinâmica, está sempre em parceria, ajudando e desenvolvendo as propostas da escola. A escola trabalha do ponto de vista da organização pedagógica, defendemos o planejamento coletivo. A direção tem o seu ponto de vista, nós temos uma matriz curricular, a Secretaria tem o seu ponto de vista. Tudo é planejado junto com a bibliotecária, a equipe pedagógica, o grupo se reúne e tenta organizar e da melhor forma possível, para atender e auxiliar no que

é planejado pelos professores pois acontece essa parceria, mas precisa desse apoio muitas vezes, da equipe e direção (D10).

*A parceria já começa quando a **escola anualmente delibera** uma **profissional da equipe pedagógica** discutir e **planejar as ações da biblioteca** junto com a **bibliotecária** e depois com certeza acontece os trabalhos junto com os professores (D11).*

*As **professoras**, especialmente as dos **anos iniciais** têm essa organização com **horário marcado**, a **supervisora escolar** também **acompanha** isso [...] sempre delego pra ele porque é ele o responsável, [...] coloco a minha **confiança total no bibliotecário**, no conhecimento dele, ele é **muito capacitado**. Há uma **comunicação entre esses profissionais** e a **gente vê os resultados** de todo esse trabalho de **parceria de uma forma macro, geral** (D13).*

*Vejo que a **direção tem que ter** justamente **essa parceria** com os **demais profissionais**. No caso do **bibliotecário tem a visita orientada** que é o “start” pra que as coisas aconteçam as **parcerias com os professores**, inclusive com os **professores auxiliares de ensino**. Entendo que a parceria é o caminho (D14).*

*A **parceria** ocorre muitas vezes nos momentos que os **professores** descem pra biblioteca pra **trazerem suas turmas** para fazerem os **empréstimos** de livros, pra fazerem seu **momento da leitura**, pra viajarem no mundo dos livros. É a **supervisora que articula** esses projetos junto à **bibliotecária** e aos **professores** (D15).*

*Na biblioteca tem a **parceria entre a bibliotecária**, profissional formada em **Biblioteconomia** e a **professora readaptada**, formada em **Pedagogia**, que particularmente, considero a **parceria perfeita** pra um trabalho na biblioteca escolar, digo, essas duas formações trabalhando juntas. [...] Tem uma **ótima articulação com os professores**, porque a bibliotecária é uma profissional, que sabe bem do trabalho a ser realizado, então as **parcerias acontecem com frequência** (D16).*

***Trabalha**, sim, junto com **professor nessa parceria**, **auxilia o professor**, na verdade, **um auxilia o outro**, os dois precisam estar sempre conversando e trabalhando juntos (D17).*

*As **parcerias** são feitas em algumas atividades com **todos os profissionais**, a **bibliotecária**, a **equipe pedagógica**, os **professores** e a **direção** também, é um trabalho feito sempre junto, coletivo (D18).*

*As **professoras** fazem muitos trabalhos em parceria com a **bibliotecária**. A **bibliotecária participa das reuniões pedagógicas**, dos **colegiados de classe**, a gente fala de aluno e estratégias e ela está sempre ajudando. A **gente tem uma bibliotecária que é muito interessada** e muito **participativa**, que faz projetos com os professores (D19).*

A maioria dos entrevistados (D1, D5-D11, D13-D19) explicitou em suas entrevistas que o bibliotecário é parceiro nas atividades da escola, participando do planejamento coletivo, dos eventos que a escola realiza, dos projetos com sala informatizada, dos projetos com professores, com a equipe pedagógica e com direção. As novas experiências educativas do bibliotecário com o professor de tecnologia educacional, bem como da biblioteca com a sala informatizada, podem surgir na conexão com as novas tecnologias digitais, impactando, dessa forma, o ambiente escolar, transformando-o em múltiplos ambientes cooperativos e colaborativos de aprendizagem, tarefa primordial nesta sociedade contemporânea.

Destaque para a fala do D16, que considera a parceria perfeita para um trabalho em biblioteca escolar a junção de um profissional com formação em Biblioteconomia com um profissional formado em Pedagogia. O D11 também destaca uma outra questão importante, que diz respeito à equipe pedagógica, sobre ter um profissional da equipe que promova encontros, planeje e acompanhe mais de perto todo o trabalho da biblioteca e as necessidades e conquistas do bibliotecário junto aos estudantes e professores. Pesquisas apontam que a colaboração entre bibliotecários e professores influencia positivamente na aprendizagem dos alunos. (KUHLETHAU, 1993; KUHLETHAU, TODD, 2005).

A opinião dos diretores corrobora o que está descrito no Manifesto da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolares: “está comprovado que bibliotecários e professores, ao trabalharem em conjunto, influenciam o desempenho dos estudantes para o alcance de maior nível de literacia na leitura e escrita, aprendizagem, resolução de problemas, uso da informação e das tecnologias de comunicação e informação. (IFLA/UNESCO, 1999, p. 1)

A seguir mostraremos algumas respostas negativas, ou pelo menos em parte negativas, com relação à parceria de trabalho entre os profissionais da escola, incluindo o bibliotecário. Ei-las:

Não há um trabalho de parceria com a bibliotecária (D2).

Precisa ter mais cumplicidade entre os profissionais e a diretora, né, entre eu e os demais profissionais, digo, bibliotecário, professor, equipe pedagógica, deveria ter mais diálogo, aí a gente vai conseguir avançar nessa questão da aprendizagem dos alunos (D3).

Poderia ser muito mais explorado, a bibliotecária poderia estar participando em muitos momentos. A minha expectativa enquanto diretor é explorar muito mais isso com ela, mas, muitas vezes, a gente fica encalhado no burocrático (D4).

*Pra que os alunos consigam aprender mais e melhor, apesar de termos isso, precisamos **estreitar mais as parcerias** entre os profissionais da escola, dialogar sempre mais (D5).*

*Há, mas **são muito poucos projetos**. Com a bibliotecária, os professores faziam poucos, mas **está começando a melhorar** [...] a tendência é melhorar essa parceria e esses projetos e atividades possam crescer (D12).*

*Com a **equipe pedagógica e direção não é algo tão planejado**, e nisso a escola falha (D16).*

Não há essa parceria entre esses profissionais e com relação a bibliotecária, não tem nenhuma parceria de trabalho (D17).

As respostas com relação à parceria de trabalho demonstradas por D2 e D17 são totalmente negativas, ao passo que as apresentadas por D5, D12 e D16 contêm partes positivas, no sentido de, apesar de não haver, manifestarem interesse de que houvesse essa parceria, e

partes negativas, com relação à falta de cumplicidade e de diálogo tanto por parte da bibliotecária como dos professores, da equipe pedagógica e da direção, mas as expectativas de melhora quanto a este aspecto se sobressaem sobre as críticas.

Figura 31 – Representação da Categoria 5 – Bibliotecário da Escola e as Parcerias de Trabalho



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.6 CATEGORIA 6: CONHECIMENTO DO TERMO LETRAMENTO INFORMACIONAL

Os diretores foram questionados se possuíam conhecimento sobre o termo letramento informacional, e assim veremos o que os resultados mostram:

Comecei fazer pouco tempo a entender o que é o termo letramento informacional, repassado em reunião pedagógica pela minha bibliotecária, porque até então a biblioteca pra mim era um lugar, lá e tinha somente acesso aos livros, à leitura e à pesquisa, mas vai muito além disso. No letramento informacional, o bibliotecário tem que ter um perfil de educador também, tem que pensar o espaço físico de uma forma diferente e ter um outro entendimento do ambiente escolar e tudo o que pode possibilitar. Mas não vejo somente o bibliotecário atuando nesse sentido, mas sim nessa parceria com os professores, a equipe pedagógica e direção. Entendo que ele vai ser o profissional que vai organizar e articular isso dentro da escola, né, então, muitas coisas até vai ser ele o responsável, mas eu vejo ele até com uma espécie de mediador da informação, como catalisador de todo esse processo do letramento informacional dentro da escola (D1).

Pra mim é novidade esse termo, mas me despertou interesse a partir do material que recebi por e-mail de sua pesquisa e também na nossa conversa inicial, então, consigo fazer alguma relação do letramento informacional e a escola, pensando que através especialmente do bibliotecário e de atividades e projetos que desenvolve na biblioteca junto com os professores, mas seria de forma sistematizada, relacionada aos conteúdos dos professores, poderia contribuir para o ensino e aprendizagem de uma forma bem interessante [...] para melhorar ainda mais a qualidade do ensino na escola e na nossa Rede (D5).

O letramento informacional não conhecia obviamente, até a sua chegada aqui. Ele acaba sendo mais ligado com o bibliotecário e a biblioteca [...], acredito que por isso você fez perguntas sobre a biblioteca e o bibliotecário, instrumentaliza pra pesquisa, pro uso e busca das informações, pra sistematização dessas informações, desenvolvendo várias competências nos alunos. Acho que não deveria ficar só na parte da biblioteca, da bibliotecária, mas sim dos demais professores também, no sentido de instrumentalizar os alunos, no sentido de aprender a buscar e fazer bom uso das informações. Penso que o bibliotecário poderia ser o articulador do letramento informacional na escola (D6).

Olha eu nunca tinha ouvido falar nesse termo letramento informacional antes de receber sua pesquisa, mas acredito que tenha entendido um pouco do que seja, consigo relacionar ao ambiente escolar, porém, embora achasse que fosse um conceito novo, entendi, após sua exposição inicial, que não se tratava de algo tão novo, principalmente no Brasil, mas acho que nas escolas, pelo menos da Rede, ainda é novo, então eu vejo que o letramento informacional é algo que não está muito presente nas escolas, eu acho, mas que tem relação com a biblioteca, o bibliotecário e a orientação quanto ao uso da informação, suas habilidades nesse uso. Acredito que esteja relacionado a promoção da leitura, a orientação da pesquisa, das parcerias entre bibliotecário e professor nessas atividades, mas acho vai muito além disso, pois faz com que o aluno consiga refletir sobre o que faz, então entendo que o letramento informacional se torna algo que desenvolve o senso crítico e reflexivo no aluno (D8).

Vou agradecer a você e a sua pesquisa, porque o termo em si, letramento informacional, esse termo diria, técnico, eu não tinha conhecimento até a chegada da sua pesquisa aqui na escola, e dizendo bem sinceridade, que de letramento a gente entende e depois que conversamos, posso supor e fazer relações com todo o trabalho pedagógico desenvolvido na escola, especialmente na questão de preparar o aluno para uma busca efetiva da informação, sabendo com mais consciência, onde, quando e como utilizar. Penso que o bibliotecário é peça-chave nesse processo, claro que com a ajuda dos demais profissionais. Me despertou muito interesse (D9).

O termo letramento, a gente que é da área da pedagogia, a gente sempre fala e sempre trabalha, eu sempre gostei muito da autora Magda Soares, [por]que ela traz a questão do letramento, e aí, quando se diz informacional, letramento informacional, vem de informação, é essa questão do tratamento da informação, de como lidar com a informação e hoje a informação, ela tá aí, em todos os lugares, tá aí, na mídia, enquanto eu penso, é o saber de como eu uso essa informação, se ela está num site, ou se ela tá nas redes sociais, né? O letramento informacional pra mim, seria um processo orientado especialmente pelo bibliotecário, eu creio que é essa capacidade da pessoa, do indivíduo adquirir a informação, por meio da busca e fazer uso correto dela, saber e entender essa informação, buscar as fontes necessárias pra dar conta da sua problemática, do que o aluno tá buscando ali, então eu creio que é essa capacidade e habilidade de usar a informação de uma forma eficiente (D10).

Conhecimento não, mas eu posso fazer relações e inferências pra tentar saber o que é esse termo [...]. Sobre letramento sim, a gente tem conhecimento pois há bastante tempo é comentado, mas letramento informacional fui conhecer agora, com tua pesquisa, e vejo como uma forte relação de trabalho entre o professor e o bibliotecário, aproximando a sala de aula da biblioteca. Como se trata de letramento informacional, entendo que poderia ser adequado que o bibliotecário fosse o responsável por essas ações que envolvem essa dinâmica, esse processo, mas claro que, sem a ajuda e apoio dos demais profissionais, seria inviável (D18).

Dos dezenove diretores que responderam a esta questão, a minoria (D1, D5, D6, D8, D9, D10, D18) demonstrou conhecer um pouco a respeito do termo, exatamente 37% do total de entrevistados explicitaram o termo em sua fala, de acordo com as transcrições anteriores. O que se percebeu, de fato, é que esses diretores têm um entendimento sobre o letramento informacional; conseguimos verificar que possuem algum conhecimento sobre o letramento informacional, como demonstrado nas suas falas, ao relacioná-lo ao bibliotecário e à biblioteca; ao cogitar parcerias com o professor, na sala de aula, e também com a equipe pedagógica e a direção.

Os diretores falaram também da relação do letramento com os conteúdos aplicados pelos professores, de ser um processo sistematizado, que pode contribuir para o aprendizado dos alunos, no sentido de habilitar e desenvolver competências para a busca e uso da informação, a fim de torná-los sujeitos críticos e reflexivos, dando conta da sua problemática. Esses diretores, embora inicialmente tenham manifestado que não conheciam o termo letramento informacional, que, segundo Campello (2009), está relacionado ao bibliotecário no desempenho de sua função de orientador dos processos de aprendizagem que privilegiam a busca e uso de informação, e é principalmente essa função inicial que vem sustentando o conceito de letramento informacional. E não só isso. Os diretores afirmaram também que conseguem conceber o bibliotecário como o mediador da informação, organizador e catalisador desse processo na escola, bem como demonstraram a consciência de que só se teria êxito se houvesse a parceria com os professores e demais profissionais.

No entanto, a maioria respondeu que desconhece o termo letramento informacional, como demonstrado nos relatos a seguir:

Não possuo, na verdade não possuía antes, nunca tinha ouvi falar até esse momento (D2).

Letramento informacional não, mas letramento, sim (D3).

Não conhecia até hoje, porque nunca se falou, nem se discutiu nada disso ou teve formação a respeito, e eu acho que a maioria das escolas da Rede, desconhece (D7).

Não. Eu fiquei conhecendo pela tua pesquisa, mas queria saber mais (D11).

Não conhecia esse termo, inclusive gostaria de conhecer mais, apesar do nosso diálogo (D14).

Parece que já ouvi antes esse termo, mas agora sei o que pode significar exatamente dentro da escola, parece interessante, mas ainda me considero leiga no assunto. (D17).

Não (D4, D12, D16).

Do termo não (D13, D15) e propriamente com esse termo não (D19).

Podemos perceber nas respostas dos diretores que, embora não tivessem conhecimento antes, foram apresentados ao tema no momento em que lhes fora enviado, primeiramente por *e-mail*, pelo GEC, o material contendo o projeto da pesquisa e também na conversa inicial com a pesquisadora, por ocasião de sua chegada à escola para o procedimento de entrevista agendado antecipadamente. Em razão disso, alguns diretores (D2, D3, D7, D11, D14 e D17), quase 37% do total, nunca tiveram formação sobre o assunto. Nas falas dos D11, D14 e D17, também se observa desconhecimento sobre o termo, mas é nítido o interesse em saber mais sobre letramento informacional.

Nas entrevistas de D4, D12, D13, D15, D16 e D19, os quais representam aproximadamente 26% do total de entrevistados, as respostas demonstraram que nenhum deles conhece o termo letramento informacional, nem de forma vaga.

Em seguida, representamos a Categoria 6, Conhecimento do Termo Letramento Informacional.

Figura 14 – Representação da Categoria 6 – Conhecimento do Termo Letramento Informacional



Fonte: Elaborada pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.7 CATEGORIA 7: BIBLIOTECÁRIO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL EM SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Na sequência, os diretores foram interrogados se consideram o bibliotecário um dos profissionais que poderia contribuir para o desenvolvimento do letramento informacional dentro da escola e se fazem alguma associação das práticas educativas desenvolvidas por ele e o letramento informacional.

Quando interrogados se o bibliotecário seria um dos profissionais aptos a desenvolver o letramento informacional, os diretores declararam:

*Com certeza. Eu acho que o **bibliotecário é o profissional habilitado para desenvolver essas habilidades** nos alunos, mas **precisa ter esse perfil** para tá articulando isso dentro da escola, assim, ele **consegue estimular os alunos a pensar de forma diferente**, auxiliando nessa questão do aluno ter um **pensamento reflexivo**, pensar de outra forma o acesso ao conhecimento. **Transformar a informação em conhecimento de forma crítica**. Ter um acesso, facilitar, **ele é um facilitador dessas informações e [precisa] ter a parceria dos professores**. Desde a organização da biblioteca, se você pensar, desde a vinda dos alunos a esse espaço. A **bibliotecária tem todo um planejamento, o contato das crianças com a biblioteca, a visita orientada, a promoção da leitura com todas as turmas, o desenvolvimento de projetos de orientação à pesquisa com os anos finais, isso tudo faz parte do letramento e vejo que também com o letramento informacional**, porque ela **orienta na busca e uso da informação**, então por isso **vejo essa associação** (D1).*

*Acho que **deveria ser o profissional, o bibliotecário, que incentivaria e mostraria como fazer esse tipo de busca e uso de informação e depois ter o professor como seu parceiro nessa orientação** aos alunos* (D2).

*Sim. Estou achando que o **letramento informacional, ele está ligado mais a bibliotecária, no sentido de organizar esse processo todo dentro da escola**, e por isso valorizo muito a bibliotecária. Todos os segmentos, todos os profissionais da escola são muito importantes pra gente, todos eles, é como se fosse um corpo e cada um tem a sua especialidade. Tudo o que a **bibliotecária faz, o que ela usa na biblioteca, quando faz um trabalho com os alunos, seja de sentar pra ler, ou de dar orientação à pesquisa**, e com os educadores, no caso, isso acaba trazendo algo positivo pra gestão e contribui para o letramento dos alunos, talvez até o informacional* (D3).

*Sim, **é um dos profissionais, talvez o principal, que fornece [...]** muito importante, muito, muito importante para o **desenvolvimento dessas habilidades de uso da informação nos alunos**. Tem relação, porque são coisas que os **professores trabalham em sala, e o bibliotecário é parceiro*** (D4).

*Sim. Na minha perspectiva, essa questão do letramento, desvinculando do informacional, eu vejo que primeiro você caminha com o **letramento propriamente dito, de estar desenvolvendo a competência da leitura e escrita naquele aluno**. Já o **letramento informacional** entendo que está relacionado a questão de **dinamizar e desenvolver habilidades de uso competente da leitura e da escrita**, porém ambas relacionadas a **aprendizagem**. É a **biblioteca junto com o bibliotecário que podem fazer esse casamento e explorar isso, desenvolvendo essas habilidades nos alunos, através da pesquisa orientada [...]** A bibliotecária consegue fazer esses “links”, para ajudar os alunos a ler, a escrever e desenvolver neles alguma habilidade de uso da informação, penso que isso tudo está relacionado com o letramento informacional* (D5).

Sim, direto, o tempo todo, porque **tudo o que a bibliotecária faz de prática educativa**, pelo que entendo, está associado a **orientar os alunos nas mais diferentes formas e abordagens**, para que sejam capazes de aprender a partir de informações. **Considero um dos profissionais, o bibliotecário, mas poderia ser também os professores**, todos nós na verdade que temos um pouco mais de informação, podemos instrumentalizar. Mas o **bibliotecário, pela sua formação** e por estar nesse espaço da biblioteca, né, de informação, porque, muitas vezes, os livros não conversam com a gente, se não passar por uma **mediação entre a bibliotecária**, que tem essa **percepção** tanto pra **pesquisa**, quanto até para o **desenvolvimento do gosto pela leitura**. [...] se tiver esse processo de mediação e **orientação pela bibliotecária**, eu acho que é muito mais produtivo, e ela está, dessa forma, **contribuindo para o aprendizado dos alunos** (D6).

Sim, associo e acho que esse tema é bem importante, porque é uma maneira do **professor perceber nuances de aprendizagem**, e aí que ele desconhece, isso precisa ter um embasamento teórico pra poder trabalhar com eficiência. Porque dentro do tipo de **atividade que a bibliotecária desenvolve, de leitura, de pesquisa** pode ser por temas, aquilo de **certa forma** vai **abrangendo o letramento informacional** (D7).

Deve ter muita teoria fundamentada no letramento informacional partindo da **biblioteca e do bibliotecário**, mas a gente tem que ver em termos de **prática na escola**. Penso que, com o letramento informacional, seria a **aproximação das áreas de Biblioteconomia e de Educação dentro das escolas**, ia dar muito mais motivação para o bibliotecário trabalhar, por essa perspectiva, ele ia se sentir muito mais valorizado no seu trabalho na escola. Eu acho que é o principal profissional que pode ser um **facilitador, um orientador, um catalisador** de todo esse processo de **letramento informacional dentro da escola**, mas com o **apoio dos demais** (D8).

Sempre está ligado, está interligado, não tem como haver dicotomia numa situação dessa, é como uma via de mão única, todos precisam andar lado-a-lado, agora, talvez, absorvendo mais o **termo letramento informacional**, a gente vê que isso **nitidamente acontece na escola**, com os **projetos feitos**. Acho que **há uma relação educativa** sim dessas **práticas da bibliotecária com o letramento informacional** e ainda mais se estiver **relacionado à tecnologia** [...]. Essa **questão da busca da informação**, tanto pode ser nos **impressos, nos livros, orientar e desenvolver essas competências de buscas da informação**, a questão da **ética**, essa parte da formação do aluno, eu tenho certeza que a bibliotecária seria a **profissional mais capacitada para lidar com isso dentro da escola**, mas quanto a parte de **tecnologia**, acho que ainda estamos **engatinhando na Rede**, pelo [é o] que eu tenho percebido sobre essa parceria (D9).

Sim, por que o **bibliotecário, ele tá ali atuando**, é claro, se ele vai ajudar um estudante que está lá fazendo uma **pesquisa**, é necessário ele **ter essa capacidade pra orientar**, pra ser esse **mediador** nesse momento, então não só ele, mas **também os outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem**, especialmente os **professores**. Mas não só o **bibliotecário, como também os professores fariam isso**, penso que **poderia partir do bibliotecário**. Está tudo junto, estamos todos juntos. É um **fazer pedagógico** (D10).

Além desse trabalho técnico, a gente está inserido num ambiente escolar e o **bibliotecário tem uma função no processo pedagógico**, então é aí que a gente tem que pensar nas especificidades da profissão, quais são as **ações que a biblioteca, junto com o bibliotecário, pode promover** nesse sentido. O professor, quando pede um **trabalho, com roteiro**, que tem que ter **sumário, referência bibliográfica**, então, o **bibliotecário dá o suporte**, por isso quanto mais articulado for esse trabalho, entre o **professor e o bibliotecário**, digo não só professor, mas todos os pedagogos [...] A **biblioteca é um espaço de pesquisa**, mas também outro ambiente é a **sala informatizada**, tanto a bibliotecária como a professora da sala informatizada colaboram na pesquisa [...]. As **práticas do bibliotecário na escola estão voltadas para o letramento**, mas isso não significa que a gente não possa avançar e **qualificar**

mais o que já temos, porque tem muitas coisas que a gente pode avançar e aprofundar mais ainda, no sentido do letramento informacional (D11).

*Eu considero que seria a **bibliotecária a profissional mais certa pra encaminhar isso na escola**. Faço sim, porque os **projetos de pesquisa, de leitura** estão ligados a isso e principalmente na **troca de experiências entre alunos, bibliotecária e professores** (D12).*

*Acho, hoje, como insisto que na **parte da informática, que hoje está faltando essa orientação**, e hoje está na mão apenas do professor, né, mas, as vezes, o **professor tem dificuldade de lidar com as fontes de informação adequadas**. [...] O **bibliotecário** deveria ser a nossa **referência** na escola, mas como é só um, muito provável que **não consiga fazer sozinho**, mas poderia ser um **articulador** dentro da escola. Talvez eu esteja conseguindo ter um entendimento melhor do que é o termo. Com certeza existe uma **relação das práticas educativas do bibliotecário com o letramento informacional**, vejo que **coordenar uma biblioteca é lugar pra um especialista na área, não pode ser alguém improvisado, é um local muito importante**. Se nós quisermos um país de pessoas alfabetizadas, que se acabe com o analfabetismo funcional, **um país com pessoas letradas**, um país que vá realmente produzir **pesquisas de qualidade**, tem que **investir nessa área**, hoje é **necessário o trabalho do bibliotecário**, ele é um profissional “super” necessário numa escola, principalmente na **orientação à pesquisa**. Estamos num país onde isso não é incentivado, porque a biblioteca **não é um amontado de livros, é o espaço da pesquisa, de leitura, um espaço dinâmico de aprendizagem** (D13).*

*Com certeza, considero sim, desde que seja um **bibliotecário** com essas **características** que eu tinha falado antes, que seriam as ideais, né, pra um bibliotecário escolar, porque se é um profissional que não tenha essa empatia, uma pessoa que não tenha esse cuidado, esse trato de **saber lidar com os estudantes**, não sei se ele vai ter êxito, porque o estudante precisa ser acolhido, então ele se abre, aí tudo acontece. Sim. **Fica evidente essa relação das práticas do bibliotecário com o letramento informacional**, mas o **bibliotecário escolar tem que ter perfil pra esse ambiente** (D14).*

*Considero totalmente, o **bibliotecário tem realmente essa capacidade de orientar os alunos na busca da informação**, porque os temas muitas vezes são tratados de forma muito abrangentes. **Não fará sozinho, os outros profissionais, principalmente os professores, terão que dar continuidade a esse trabalho**. Como não é um termo que conheço e domino, mas posso pensar que o trabalho que o bibliotecário desenvolve tenha a ver com o termo, mas acredito que a nossa **articulação da direção, bibliotecária, professores e equipe pedagógica tenha um pouco a ver com o letramento informacional**. Acredito que todo esse trabalho de **incentivar a leitura, de orientar a pesquisa e outras atividades relacionadas ao trabalho educativo do bibliotecário na biblioteca tem a ver com o letramento informacional** (D15).*

*Vejo o **bibliotecário como o profissional responsável pela orientação à pesquisa, na busca e uso da informação**, e isso já acontece de uma maneira muito eficiente, mas acredito que o **letramento informacional seja muito mais que isso e que seria necessário para ter êxito na escola, o envolvimento de todos os profissionais**. Acho que sim, isso bastante, principalmente nessa **relação de pesquisa** com os adolescentes, nisso a bibliotecária promove bastante isso, a orientação dela é sempre presente (D16).*

*Com certeza acho que seria o **bibliotecário o profissional principal**, que seria o responsável, que deveria **desenvolver essas competências**, e digo, **habilidades nos alunos**, e é toda essa questão **junto com professor**. Nesse momento dessa orientação da bibliotecária, tem que ter essa parceria, né, pois será feito através de **projetos ou oficinas**. Consigo fazer essa relação, na verdade que eu sempre almejei de um bibliotecário fizesse de forma certa esse trabalho de **orientação aos alunos**, talvez de uma maneira, né, resumida, o **letramento informacional** (D17).*

Considero sim, mas seria um dos profissionais, porque junto, em parceria com o professor de sala de aula. Faço. Porque o termo letramento é bem amplo e entendo que tem tudo a ver com a biblioteca, com o bibliotecário, consigo perceber sim e, algumas questões, momentos de práticas, como a pesquisa e orientação ao uso das informações estão relacionadas ao letramento, então o informacional (D18).

Sim, mas acho que também em parceria com o professor, até porque todas às vezes que acontece a pesquisa, a bibliotecária está junto com professor de sala. Se eu for pensar do [que] eu conheço de letramento, tem tudo a ver com o trabalho do bibliotecário, porque ele traz diversos gêneros e tenta estimular a leitura. O fato de pesquisar informações, de usar ferramentas tecnológicas, mas pode ser com o letramento informacional seja bem mais amplo e inclua essas ferramentas de busca da informação (D19).

Na sequência, os diretores foram questionados se conseguem fazer alguma associação entre as práticas educativas desenvolvidas pelo bibliotecário e o letramento informacional. Todos os diretores mencionam, em suas entrevistas, que o bibliotecário é o profissional especialmente qualificado para desenvolver o letramento informacional por meio de suas práticas educativas na escola, promovendo a leitura, orientando a pesquisa, na busca e uso da informação, tornando o estudante um sujeito reflexivo, realizando projetos – até mesmo por temas –, também pela visita orientada à biblioteca e pelo planejamento de todas essas atividades e ações junto aos professores. Os respondentes também veem o bibliotecário como o catalisador do letramento informacional no contexto escolar. O D11 destaca que o letramento informacional veio para qualificar o letramento que já existe na escola.

Um destaque para a fala do D8, que relaciona o letramento informacional às áreas de Biblioteconomia e Educação. Há um consenso nas áreas de Biblioteconomia e de Ciência da Informação quanto à mediação conduzida no processo de interação do bibliotecário com o estudante, o que muitas vezes já está presente bem antes da busca, “quando o profissional se antecipa ao desejo do usuário e organiza o estoque de informação, dialogando com este usuário potencial” (VAREL; BARBOSA, 2011, p. 1936). E, certamente, conduzida em uma escola, se conecta totalmente à área da Educação.

Um outro dado importante, dito pelo D9, é que o letramento informacional estaria ligado à ética no uso da informação. Desse modo, a escola, por meio das práticas curriculares de seus docentes e demais profissionais, como o bibliotecário, pode educar o estudante em valores e atitudes, possibilitando o desenvolvimento da sua autonomia moral e da sua condição para a reflexão ética no uso das informações.

Além disso, o D3 revela que todo esse movimento do bibliotecário na escola traz algo positivo para gestão. Já o D5 respondeu fazendo uma conexão do letramento com o letramento informacional. Embora alguns diretores tenham se manifestado desconhecimento do termo

apresentado na categoria 6 desta pesquisa, de alguma forma, agora, parecem ter adquirido algum conhecimento.

O D13 reforça que, se quisermos um país de pessoas alfabetizadas, em que se acabe com o analfabetismo funcional, um país com pessoas letradas, produzindo pesquisas de qualidade, tem que investir na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação, considerando, hoje, o trabalho do bibliotecário relevante na escola.

Entendo que existe essa relação, mas, no caso aqui da escola, eu não vejo; o trabalho da bibliotecária é só o registro, o cadastro de livros, nada ligado ao trabalho pedagógico. Não vejo o processo técnico sozinho como prática educativa (D2).

Em uma das respostas, o D2 demonstrou antipatia a essa questão, mencionando que não faz qualquer associação entre as práticas do bibliotecário e o letramento informacional.

Figura 33 – Representação da Categoria 7 – Bibliotecário da Escola e sua Contribuição para Letramento Informacional



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.8 CATEGORIA 8: LETRAMENTO INFORMACIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA DO DIRETOR

Esse questionamento procurou averiguar se nos momentos de formação continuada na escola o letramento informacional foi tema de alguma discussão e se os participantes consideram importante que se tenha formação sobre essa temática.

Sobre a realização da formação na escola, as respostas foram negativas quase que na sua totalidade, como podemos verificar nos relatos abaixo:

Nunca ou Não (D1-D7, D9, D10, D12-D15, D17, D19).

Até o momento não, nunca foi, mas, pelo que está sendo colocado, o letramento informacional traria para o bibliotecário escolar uma revisão do seu papel dentro da escola. Vejo assim, o bibliotecário colaborando com a gestão da escola, com a equipe pedagógica, com os professores no sentido de ser um catalisador desse processo do letramento informacional e conseguir toda essa articulação pedagógica do seu trabalho dentro da escola. Estou vendo o bibliotecário como um colaborador da articulação do trabalho pedagógico da escola (D8).

Acho que já foi, mas não com esse termo diretamente, mas a gente já discutiu algumas questões, eu acho que até de ordem de organização, já até inserimos no nosso Projeto Político Pedagógico a questão do trabalho educativo do bibliotecário e da função da biblioteca (D11).

Foi tema o uso da biblioteca e a função do bibliotecário, mas não o letramento informacional, na verdade conceitualmente esse termo nunca foi usado na escola (D16).

Esse tema não, mas a inferência em relação a ele, relativa à pesquisa, estudo, leitura, utilização do espaço da biblioteca, função do bibliotecário, a gente já fez esse tipo de discussão, mas usando esse termo especificamente (D18).

Para esses diretores supracitados, nunca houve formação nem na escola, nem na SMEF sobre esta temática. Parece oportuno destacar que a SMEF vem efetuando muitas formações continuadas em todos os segmentos, atingindo assim todos os profissionais da educação, sejam eles diretores, especialistas em assuntos educacionais, bibliotecário ou professores.

Na publicação da SMEF, *Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação*, observa-se um tom de ‘desafio’ aos/ às profissionais da educação:

[...] configurando-se como estratégias políticas que visam promover a valorização e a profissionalização do magistério, promover a aproximação entre a produção científica desenvolvida nas universidades e o enfrentamento das demandas e desafios educativos que emergem das práticas sociais na contemporaneidade, bem como, a melhoria da qualidade social da educação, nos termos do que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (FLORIANÓPOLIS/SME, 2016, p. 13).

Podemos destacar também que a GEC é a Gerência responsável pela formação de todos os profissionais, mas, desde 2011, “possui um programa exclusivo para a formação continuada dos gestores da Rede Municipal de Ensino, diretores de unidades educativas do Ensino Fundamental e da Educação Infantil e coordenadores da Educação de Jovens e Adultos-EJA” (FLORIANÓPOLIS/GEC, 2015, p. 2). Nesse programa da GEC, “a formação dos gestores destaca-se em função da influência que este exerce tanto nas situações do cotidiano escolar quanto na construção do Projeto Político Pedagógico da unidade educativa” (FLORIANÓPOLIS/GEC, 2015, p. 2).

Além das formações da SMEF, acontece nas escolas, normalmente nos momentos de reuniões pedagógicas, as formações para todos os profissionais da escola, com discussões e temas diversos, com apresentações e cursos ministrados pelos próprios profissionais ou por especialistas nos temas discutidos ou de interesse de todo o coletivo escolar.

Foi questionado aos diretores se eles consideram importante que a escola ou a SMEF oferecessem formação (ou formações) sobre letramento informacional. Eis as respostas:

Considero. Poderia pensar nas reuniões pedagógicas da escola, que é o momento quando a gente discute, é o momento do encontro de todos os profissionais da escola (D1).

Acho que seria muito importante que todos os profissionais tivessem esse tipo de esclarecimento e formação (D2).

Importante sim, depois que tu começa a ouvir letramento informacional e começa a refletir, aí é que a gente se dá conta que na verdade está tudo relacionado. Precisaria de esclarecimento sim, até para os professores (D3).

Considero sim, porque só o letramento a gente fala bastante, mas sobre letramento informacional, não (D4).

Sim, porque é como eu falei, eu não sei esse conceito de maneira profunda. Eu acredito que seria interessante essa formação para desmistificar (D5).

Acho que é uma formação que deveria acontecer e ter continuidade, acho que poderia vir como mais uma formação importante para os profissionais da escola (D6).

Eu acho que é bem importante essa formação (D7).

Sim, acho interessante, havendo um envolvimento da bibliotecária no sentido de articular junto aos professores, eu acho que seria bem interessante ter essa formação ou formações aqui na escola e na Secretaria de Educação sobre essa temática para todos os profissionais da Educação Municipal (D8).

Sim, até vou colocar na próxima reunião pedagógica essa questão, pois achei importante e muito interessante. Essa formação poderia atingir a todos e fazer com que consigam absorver e aproveitar os benefícios que pode trazer para melhorar o aprendizado dos alunos (D9).

Sim (D10).

Sim. Seria importante esses esclarecimentos por meio de formação continuada na escola e também na Secretaria de Educação (D11).

*Considero importantíssimo, acho que sempre ampliar conhecimento, a **troca de experiência, tanto na escola quanto na Rede**, principalmente em **formações** (D12).*

*Sim. Vejo que poderia ser um trabalho a **troca de experiências entre as bibliotecas, entre as escolas**, mas também tendo **diálogo com o pessoal da equipe pedagógica, dos diretores** (D13).*

*Com certeza, essa **formação seria ótima**. É um termo que **esclarece** muitas coisas, parece que resume a **função educativa do bibliotecário na escola** (D14).*

***Seria muito interessante**, principalmente iniciando pelos **bibliotecários**, pra que depois eles venham **duplicar**, digo, **multiplicar na escola**, mas depois que todos os bibliotecários tiverem bastante apropriação do termo e de todo o processo do letramento informacional, acho que **deveria ter formações para os professores, equipe pedagógica e direção também**. Poderia ser uma política de Rede, me parece bem interessante porque o foco é o aluno, o aprendizado dele (D15).*

*Considero, porque talvez a gente sempre escuta que as **formações dos bibliotecários são voltadas para essa questão da leitura, pra contação de histórias, Clube da Leitura e Ciranda Literária**, talvez mais pessoas tendo acesso a esse tipo de conceito, do que abrange, do que ele pode ajudar, do que trabalhar relativo ao letramento informacional, do que pode contribuir para a aprendizagem, eu próprio enquanto direção posso incentivar (D16).*

***Eu acho importante ter aqui na escola** (D17).*

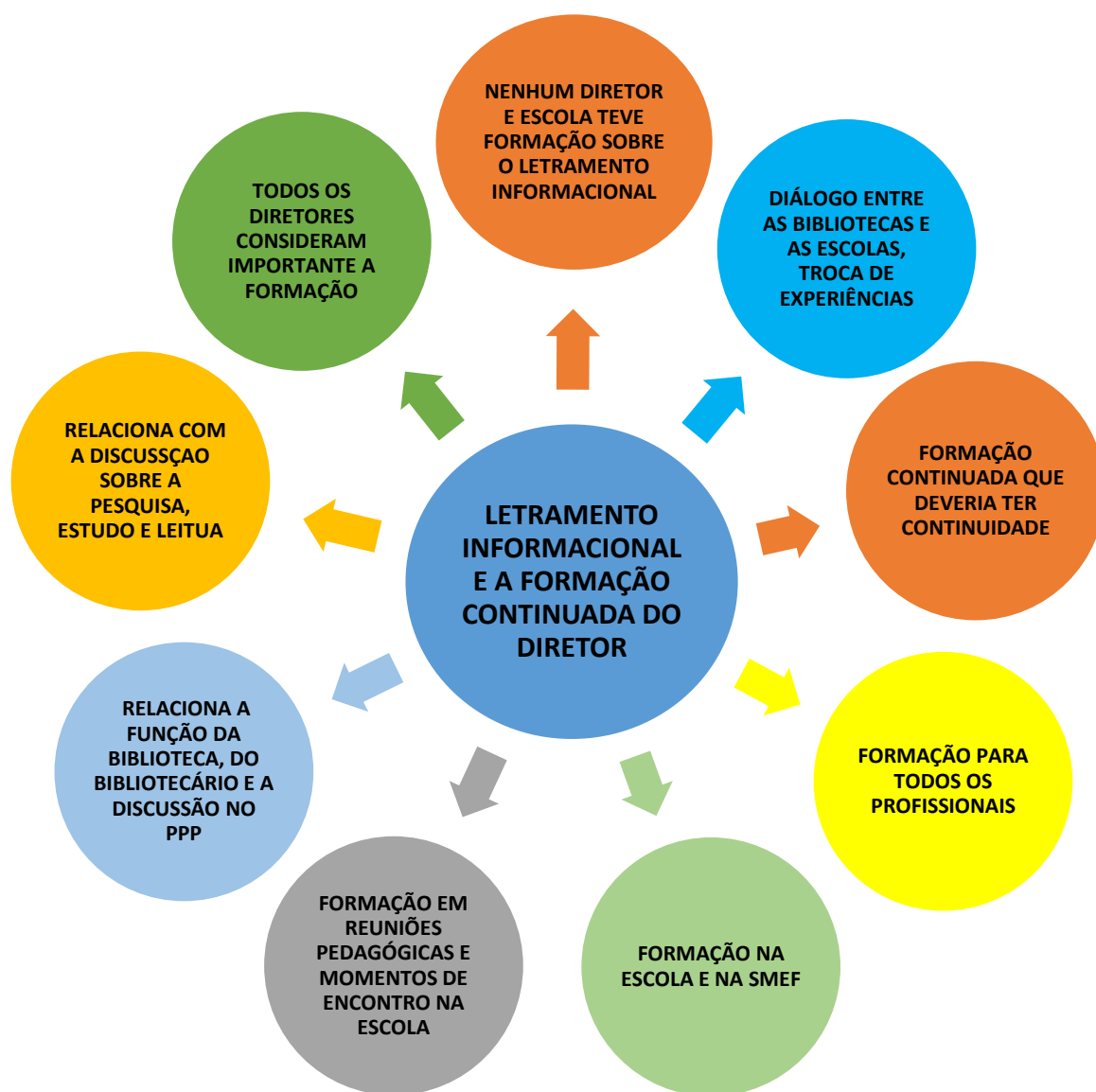
*Acho que é bem importante, até porque **achei o tema interessante**, entrou na cabeça, então é uma coisa que a gente vai pensar no futuro e precisa de esclarecimentos, acho que seria uma **formação bem significativa**, pra pensar mesmo a biblioteca como o espaço do letramento informacional (D18).*

*Com certeza, **tenho muito interesse** (D19).*

Todas as respostas demonstram interesse na realização de formação sobre letramento informacional na escola, mencionando a intenção de que todos os profissionais participem, que devam ser reservados alguns momentos para se falar sobre a função da biblioteca e do bibliotecário na escola, demonstrando interesse de conhecer um pouco mais a respeito ou relacionando o letramento informacional à leitura, ao estudo e à pesquisa.

A categoria está representada na Figura 34, Representação da Categoria 8 – Letramento Informacional e a Formação Continuada do Diretor.

Figura 34 – Representação da Categoria 8 – Letramento Informacional e a Formação Continuada do Diretor



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.9 CATEGORIA 9: LETRAMENTO INFORMACIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Questiona-se, a seguir, sobre a possibilidade de o letramento informacional vir a integrar o currículo da escola por meio de projetos educativos vinculados às áreas do conhecimento, conforme vemos nos relatos abaixo:

Nas reuniões pedagógicas deve ser falado sobre a inclusão do letramento informacional no currículo da escola. Obrigatoriamente deve sempre estar integrado ao currículo da escola. Essa questão do currículo é o pensar no presente e futuro dos alunos, aqui e fora da escola, quando saírem daqui pro mercado de trabalho. Acho que alguns conteúdos do letramento informacional que se trabalha nos anos iniciais, eles deveriam ser retomados para os anos finais, a questão de dar a noção de ordem alfabética, a questão da leitura de imagens, então a coleta de dados, tudo isso tem que ser retomado no sexto ano, que é o início dos anos finais. A escola trabalha muito com imagens, com coleta de dados, então retomar esses conteúdos seria importante, e os conteúdos letramento informacional podem dar conta disso, claro, [desde] que inseridos nos conteúdos das disciplinas e nos projetos desenvolvidos na escola (D1).

Deveria, em todas as disciplinas, no currículo da escola (D2).

Deve integrar sim o currículo da escola, e quem realmente ganha com isso são os alunos, né, do primeiro ao nono ano. Teria que ser bem no início do ensino fundamental, porque se tu tens a base depois tu consegues tudo, sabe (D3).

A nossa escola adquiriu um novo hábito que é o de trabalhar com projetos. Os professores são muitos, eles têm aquele modo antigo, tradicional, né, é quadro e sala, quadro e sala, quadro e sala, livro e aquilo, fui repetitivo, mas vejo assim, e isso precisa mudar inserindo o letramento informacional integrado no currículo (D4).

Sim, com certeza, pode, porque eu não consigo desvincular o trabalho do bibliotecário dentro do fazer e do aprender, do conhecer, da aprendizagem de todos os alunos. Acho que as coisas caminham juntas, e somos parceiros ali dentro do ambiente escolar, e é importante sim estar contemplado dentro do currículo escolar e muitas vezes podemos até estar contemplando, mas não de maneira tão sistematizada. Mas que não fique preso a uma grade curricular, só em português por exemplo, mas assim, [deve] abranger o todo, como uma proposta curricular de escola mesmo (D5).

O letramento informacional poderia integrar o currículo e alcançar a escola como um todo (D6).

Ele pode integrar o currículo sim, não só poderia estar, como deveria estar (D7).

Tenho convicção que sim, né, na medida, porque é assim, depende da perspectiva que se tem de currículo. Acho que poderia estar inserido em vários projetos da escola, em função do projeto a ser desenvolvido, vai buscar uma articulação, uma troca com a biblioteca pra ver quais são as ferramentas que poderiam contribuir para habilitar os alunos no uso da informação (D8).

A gente já faz o currículo da escola e seria fácil integrar. Os professores já têm, em seus planejamentos, o momento com a biblioteca, já pensando em ações futuras. Dessa parte de letramento informacional pra integrar nosso currículo, tendo sempre esse tema gerador e todas as disciplinas, todas as áreas do conhecimento participariam com seus projetos educativos (D9).

Muito importante inserir no currículo, porque cada vez mais os jovens estão imersos nesse mundo da informação, da tecnologia. Ter a informação, saber fazer uso dela,

é fundamental e deve ser desde a infância para fazerem uso disso. Assim, serão cidadãos mais preparados para lidar com a informação, na sociedade da informação e do conhecimento (D10).

Sim, teria que estar no currículo e ser um trabalho coletivo, especialmente nessa orientação na busca e uso da informação, que tem relação com o letramento informacional pelo que entendi (D11).

É uma coisa que teoricamente não é muito fácil, deve ser uma coisa bem elaborada, organizada, bem trabalhada, mas acho que seria bem importante inserir no currículo da escola. Se a gente tivesse mais esse espaço de discussão na escola e na Rede, seria importante implementar (D12).

Hoje nós temos uma geração que copia e cola tudo, é uma geração que não sabe o que é um direito autoral, o que é um plágio, não sabe o que é ética, baixa música da internet, baixa vídeo, ela não sabe, ela pega de graça. O conhecimento é compartilhado, então, tem que se trabalhar isso e ao final, poxa, você faz uma pesquisa e aprende com isso, tanto na organização como no conteúdo, que não seja só cópia, plágio, essa noção do cuidado com isso, e aí a orientação começa por aí, no momento em que vai se dar a devida importância, né, esclarecer bem o que é uma pesquisa, então, se entrasse no currículo essa questão, acho que seria muito bom, o aluno poder chegar no ensino médio, faculdade, mais preparado, já sabendo das responsabilidades que envolve todo um trabalho de pesquisa, que isso irá repercutir na sua vida dentro e fora da escola (D13).

Com certeza absoluta, cem por cento, eu acho que poderia e deveria estar no currículo da escola (D14).

Certamente pode se integrar num futuro próximo, a partir do momento que tivermos esses esclarecimentos e formação para todos os profissionais sobre o letramento informacional como mais uma ferramenta importante pra auxiliar os alunos no processo ensino-aprendizagem. Poderá ser inserido no currículo e ser realizado dentro de qualquer projeto que a gente desenvolva na escola (D15).

A inserção no currículo da escola seria ótimo, mas pra isso ser efetivado, penso que a equipe pedagógica precisa ter formação também com relação a isso. A bibliotecária sabe o que é letramento informacional, entendo eu. A equipe pedagógica junto com o bibliotecário e demais profissionais da escola possam sim por em prática nos projetos educativos nos anos iniciais e nos finais, nas diferentes áreas. A gente precisa criar uma cultura que valorize a função educativa do bibliotecário dessa maneira mais ampla, e não tão restrita àquele que empilha e guarda livros e conta histórias (D16).

Seria muito bom, mas vejo que exige muito esforço, de muitos profissionais, e aí muitos profissionais vão sair da sua zona de conforto, mas acredito que o letramento informacional possa integrar o currículo da escola. Quando está organizando o currículo você precisa pensar, são muitas coisas, né, inserir nesse planejamento os seus projetos seria uma coisa que teria que ser conquistada gradativamente e não pode ser algo imposto, teria que ser uma coisa sistematizada, bem trabalhada como em outras escolas da Rede Municipal. Tem escola da Rede que tem formação na escola, tem cursos na escola, e eu acho que seria algo nesse sentido. Tem que ser construído com e por todos os profissionais (D17).

Acredito que sim, acho que é um tema que temos que estudar mais, compreender, pra ver de que forma a gente poderia inserir (D18).

Acho essencial que a gente possa inserir no currículo da escola e se trabalhe isso dentro de projetos educativos (D19).

De acordo com as DCN, o currículo se configura como o “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social, além de ser um meio pelo qual se constroem ‘identidades socioculturais’ por parte dos educandos” (BRASIL, 2010, p. 718).

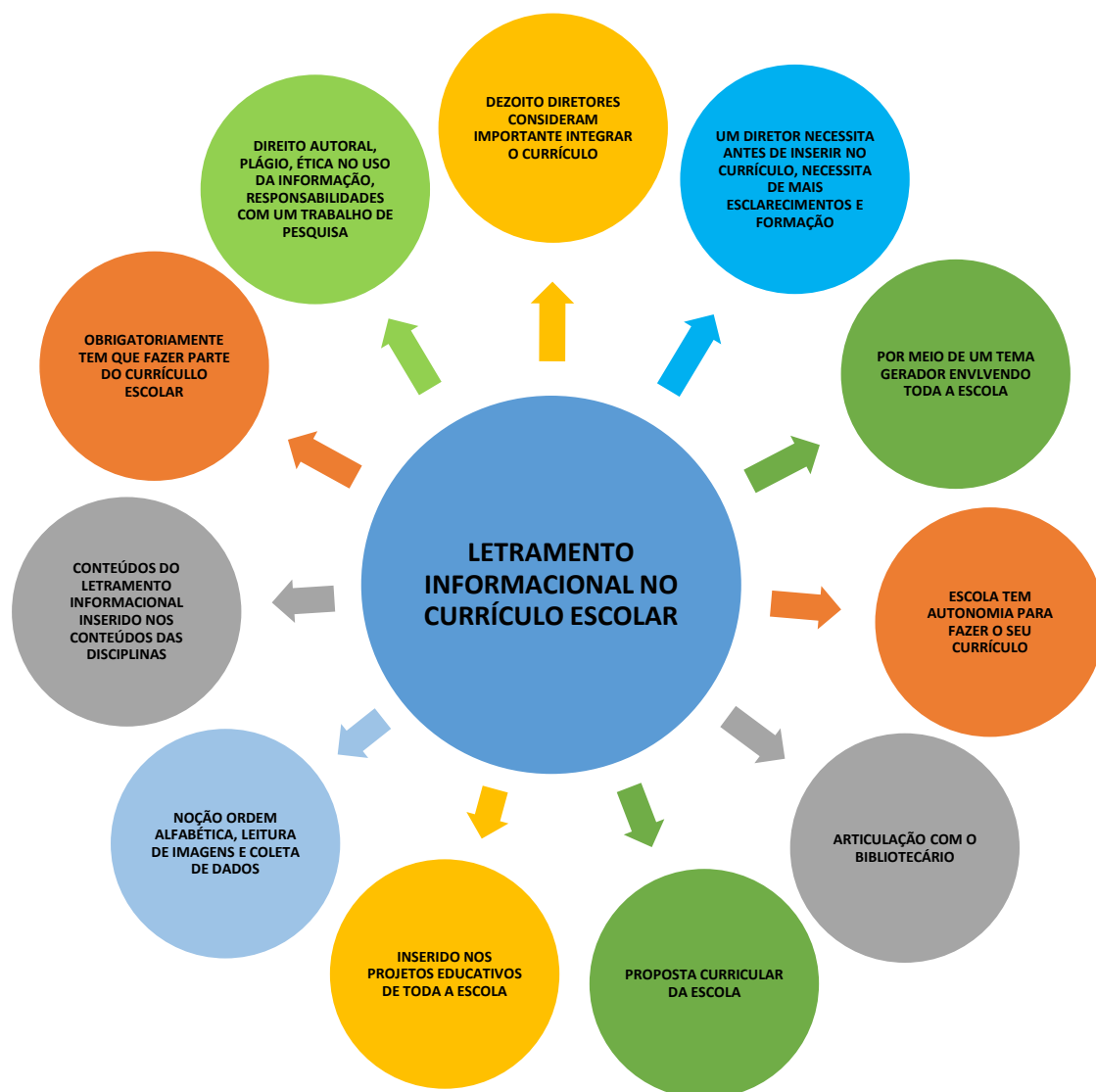
O que se pode verificar é que a maioria dos diretores (D1-15, D17-D19) gostaria que o letramento informacional fosse integrado ao currículo, especialmente por meio de projetos educativos, ou “projetos de trabalho”, conforme aponta Gasque (2012, p. 87). O letramento, nesse sentido, estaria relacionado aos conteúdos dos componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento e aos conteúdos propostos do letramento informacional para a educação básica, sugeridos por Gasque (2012, p. 93). Esses conteúdos do letramento informacional seriam “os conteúdos de busca e uso da informação que abrangem as fases do processo de pesquisa” (GASQUE, 2012, p. 93).

E, dentro disso, Vergueiro (1993, p. 19), aponta que, na biblioteca escolar, “a ênfase do processo de desenvolvimento de coleções estaria muito mais na seleção de materiais para fins didático-pedagógicos, normalmente alicerçada por uma política de seleção que terá por base o currículo escolar”.

Um dado negativo foi exposto pelo D5, que diz que gostaria, sim, que houvesse projeto em todas as áreas do conhecimento, não somente em língua portuguesa, como vem ocorrendo na escola. Uma observação feita pelo D16 pondera que, antes de o letramento informacional ser inserido no currículo, é necessário que se tenha formação continuada sobre o tema.

Apresentamos a seguir, a Figura 35, Representação da Categoria 9 - Letramento Informacional no Currículo Escolar.

Figura 35 – Representação da Categoria 9 – Letramento Informacional no Currículo Escolar



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

4.10 CATEGORIA 10: DIRETRIZES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO LETRAMENTO INFORMACIONAL NA ESCOLA

Por fim, como última questão do roteiro de entrevista, os diretores foram questionados sobre o interesse da pesquisadora em propor diretrizes para a implementação do letramento informacional na escola, conforme trechos seguintes:

Na nossa sociedade as crianças e adolescentes, elas têm acesso a tanta informação, desde o jornal escrito, a televisão, as mídias sociais, tudo, é muita coisa, então como é que essas crianças vão comparar as informações? Que tipo de acesso? Que tipo de site? De onde vem essa informação? É verdadeira? É falsa? Isso tá relacionado, o que tanto se fala hoje em dia, da verdade em benefício da ‘hiper-verdade’, disso que a gente tá, se joga uma informação que é falsa e aquilo é tomado como verdadeiro. Essas diretrizes são importantes, porque a escola pensa sempre por onde iniciar, quando começa o pensamento crítico, o reflexivo, como se vai iniciar esse processo, então o ensino básico deveria pensar isso em nove anos. Quais os conteúdos do letramento informacional para o primeiro ano? Quais os para o segundo ano? Pro terceiro e por aí em diante, até o nono ano? Pensar como um processo mesmo (D1).

Teria bastante interesse, vejo isso como essencial no ensino fundamental, essa orientação do bibliotecário junto aos alunos e professores e essa continuidade junto aos professores, acho que é preciso, que isso não sei se está acontecendo na formação dos bibliotecários da Prefeitura, Secretaria de Educação (D2).

A gente está educando os cidadãos pra sair daqui muito melhores do que entraram aqui. O papel da escola é tentar auxiliar essas crianças, né, aprender a ler e a escrever e, além disso, ter um entendimento dessas informações que leem, de como buscar as informações, como selecionar essa informação, o que é certo, o que é errado, como usar isso corretamente, né, a gente quer tornar essas pessoas críticas, reflexivas, que consigam pensar e resolver seus problemas em sua vida da melhor maneira possível, né, através dessa contribuição que a escola deu. Temos interesse em ter uma direção com relação as diretrizes pra implementação do letramento informacional (D3).

Sim. Acho bastante importante a gente amarrar isso com a nossa equipe pedagógica, então eu acho bastante legal essa ideia, essa proposta, essa diretriz. Acho que isso vem pra acrescentar [a]o nosso trabalho com relação à alfabetização e o letramento (D4).

Eu acharia interessante sim, porque é tudo o que pode vir em forma de orientação eu acho que é bem-vindo, porque, muitas vezes, a gente pode tá trabalhando de maneira descontextualizada e nós acabamos nos perdendo, podemos ter a boa intenção, mas acabamos não tendo êxito lá diante, porque tá meio solto, desconectado. Se a gente conseguir ter essas diretrizes traçadas no futuro, a gente meio que sistematiza todo o trabalho e a gente atinge o objetivo de maneira um pouco mais fácil, um pouco mais tranquila (D5).

Claro, traçar todas as diretrizes para que o processo do letramento informacional aconteça efetivamente e alcance todos os profissionais, seria muito bom (D6).

Eu acho isso muito interessante, muito bom, porque isso vai somar e vai acelerar o processo de aprendizagem dos alunos (D7).

Tenho interesse sim, eu acharia bem interessante traçar as diretrizes e pra nossa escola seria ótimo. Acho também que teoricamente, em termos de conhecimento, a tua pesquisa, ela traz elementos para poder servir de argumento para que a Secretaria repense sobre o cargo de bibliotecário e que saia do quadro civil e passe a integrar o quadro do magistério e que o cargo seja o de bibliotecário escolar (D8).

Sim. Eu acho que tudo que vem pra somar, pra melhorar, é sempre muito bem-vindo na escola. Tua pesquisa deixa claro que tem que ter essa integração do trabalho do bibliotecário com os professores, traçar novos rumos para ampliar nossos conhecimentos e melhorar ainda mais o aprendizado dos alunos (D9).

Com certeza temos interesse (D10).

Tudo a gente tem que conhecer e estudar antes, mas, pela nossa conversa de hoje, você me apresenta o conceito de letramento informacional no decorrer das questões, e é um conceito que traz uma série de elementos que muitas vezes a escola já busca e tenta articular, mas com certeza temos interesse em conhecer mais, estudar mais, e eu acredito que [o que] a gente conversou pode ajudar muito, esse é o meu entendimento (D11).

A gente poderia implementar, e eu acho que não deveria ser uma diretriz só de uma escola específica como a nossa, mas de todas as escolas da Rede Municipal, uma coisa integrada com as outras escolas no sentido de ver como acontece, vendo os acertos e os erros desse processo de letramento informacional, uma escola aprendendo com a outra, uma troca de experiência mesmo, acho que assim poderia funcionar bem (D12).

Interessante ver como é, até pra ver o quanto isso pode contribuir, mas sempre tem que ser discutido com os professores e com os demais profissionais. Interessante essas diretrizes serem construídas e apresentadas pra gente, de como trabalhar isso de uma forma didática e sistematizada. Estamos também com essa dificuldade [de] lidar com isso numa escola que ainda fizemos parte de um modelo de escola que acaba sendo tradicional com trinta e cinco alunos numa sala, com um quadro, né, você tem que pegar e mostrar essa importância de como pesquisar, de tentar não apenas serem reprodutores daquilo que o professor fala, porque o aluno precisa refletir, ele tem que ser crítico e reflexivo e a nossa luta é sempre essa (D13).

Acho bem bom, importante, porque pelo que eu entendi, esse conhecimento não precisa ser aplicado só com relação a livros, mas com relação à busca da informação, independente[mente] do suporte, tendo o bibliotecário como mediador desse processo na escola (D14).

Temos interesse, claro, não tem porque não ter, a gente só tem que organizar, estruturar, a gente tem que saber como acontece mesmo, um passo-a-passo, principalmente a biblioteca que tomará essa frente, que será a profissional que organizará, e nos remeteremos a ela. A biblioteca reforçará, junto à equipe de toda a escola, a importância do letramento informacional e de como poderá acontecer na escola, para que todos abracem essa implementação (D15).

Eu tenho interesse no sentido de promover isso. A relação está na questão estrutural, como isso se dá do ponto de vista do empenho, da articulação, de quem está ou estaria mais à frente disso? Até pensando nas demandas da escola, então, eu tenho total interesse, então, isso vai depender de como seria no coletivo (D16).

Acho interessante, mas antes das diretrizes teria que ter essa conversa com o grupo da escola, os professores e profissionais, essa formação, daí sim ter as diretrizes para, de fato, colocar em prática (D17).

Tenho interesse, só que tenho que consultar toda a minha equipe, incluindo a biblioteca, apesar de que entendo que as diretrizes serão traçadas e cada escola faz adaptações dentro da sua realidade (D18).

Seria interessante no sentido de fazer como um propósito, como uma proposta, apontar uma direção, claro que depois de termos o entendimento de como seria dentro de uma escola todo o processo do letramento informacional (D19).

Como podemos verificar, a maioria dos diretores (D1-D10, D12, D14-D16, D18) têm interesse que sejam propostas diretrizes para a implementação do letramento informacional nas escolas, ou seja, que se apresente uma direção para que o letramento informacional possa ser realizado em ambiente escolar. Cabe destacar que o D1 pensa na forma como a escola poderia iniciar, como se daria o início desse processo, defendendo que o ensino básico deveria pensar isso ao longo dos nove anos. D12 sugere que essa diretriz seja para todas as escolas da RMEF.

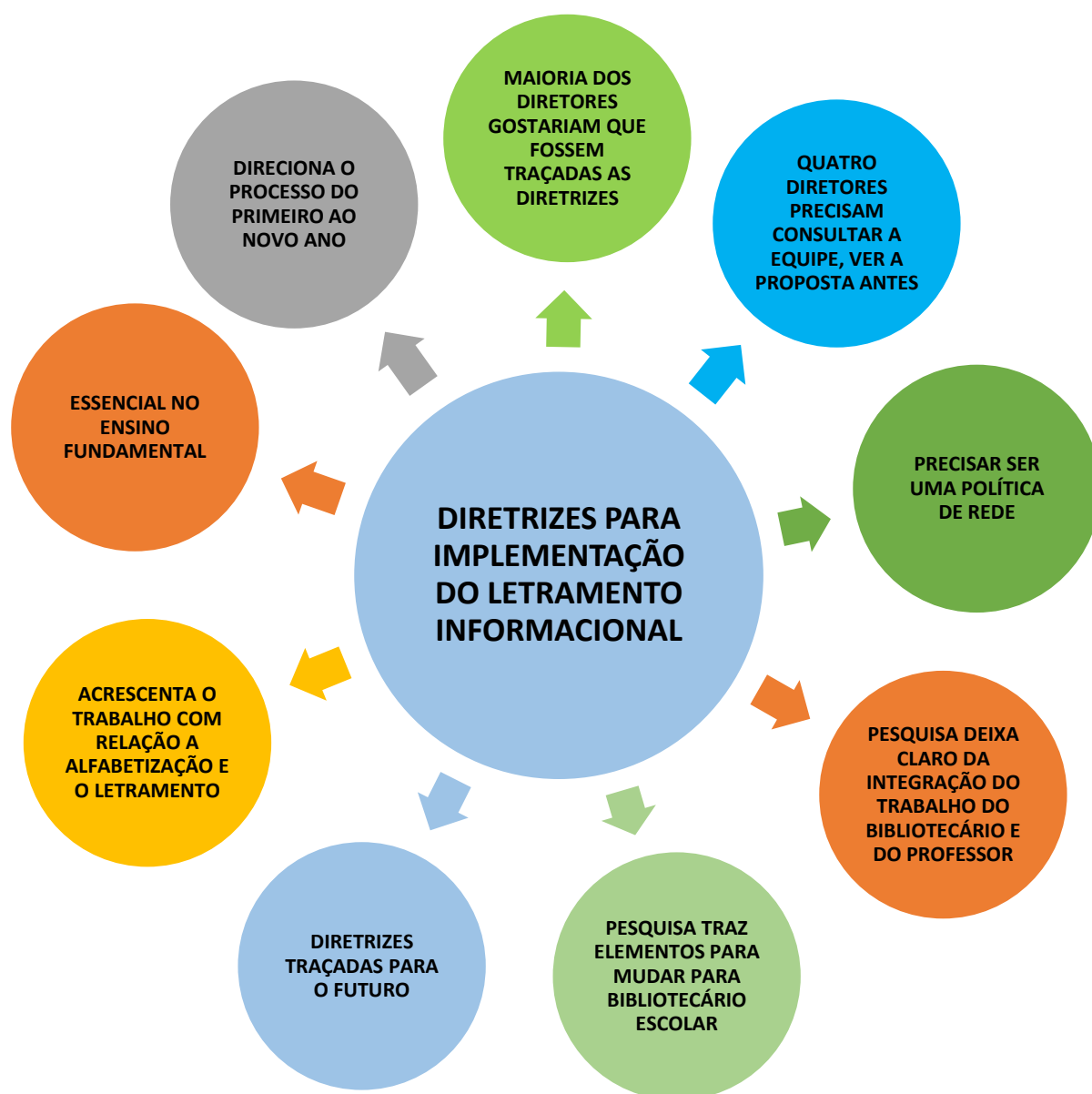
Podemos perceber certa cautela no relato de quatro diretores. D11 e D19 expõem em sua fala que precisam conhecer e estudar antes a proposta. D13 e D17 informaram que precisam discutir a proposta com a equipe da escola antes, embora todos considerem as diretrizes importantes.

Propor diretrizes seria apresentar uma direção para que tenha início um processo ou projeto. De modo mais abrangente, apresentar as Diretrizes para a Implementação do Letramento Informacional nas escolas da RMEF. Nessa última questão, os diretores inicialmente apresentaram interesse, porém alegaram a necessidade de formação continuada sobre a temática, que precisam de mais esclarecimentos, que seria uma construção coletiva, embora tenham interesse que as Diretrizes sejam construídas, como vimos manifesto na maioria dos relatos.

Isso requer o esforço dos bibliotecários, da equipe pedagógica e do diretor. Não menos importante, é preciso sensibilizar também a comunidade educacional, ou seja, os estudantes, os pais ou responsáveis.

Na Figura seguinte, está representada a Categoria 10 - Diretrizes para Implementação do Letramento Informacional.

Figura 36 – Representação da Categoria 10 – Diretrizes para Implementação do Letramento Informacional



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na pesquisa (2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pense globalmente e aja localmente.
(John Lennon)

Para o Brasil alcançar mais qualidade em sua educação, há necessidade de desenvolver nos estudantes das escolas de Educação Básica habilidades específicas para o uso da informação, para que possam ter autonomia para lidar com volumoso universo informacional. A integração do uso, busca, seleção, organização, avaliação, organização, gera conhecimento, e auxilia o estudante na tomada de decisão e à resolução de problemas ao longo de sua vida, o letramento informacional. Nesse sentido, a biblioteca e o bibliotecário escolar seriam mediadores desse processo dentro das escolas.

Entende-se que, na escola, o diretor é o articulador de todo o coletivo e a forma como conduz suas ações e percebe os ambientes educativos e os profissionais que neles atuam, pode fazer toda a diferença. Portanto, essa pesquisa se propôs em ampliar a discussão sobre a biblioteca e o bibliotecário da escola, envolvendo o letramento informacional, interrogando os diretores das escolas da RMEF sobre essas questões, o que tornou essa proposta de pesquisa relevante e inovadora.

Ao discutir-se sobre biblioteca escolar, bibliotecário e letramento informacional, é pertinente fundamentar teoricamente as questões principais da pesquisa, como falar sobre ensino e aprendizagem, considerando que esse processo está atrelado a mediação do educador, na formação dos estudantes, na relação e troca entre educadores e estudantes, no ensinar e aprender.

Um outro aspecto considerado importante e necessário foi trazer para a discussão as noções sobre a alfabetização e o letramento, termos muito presentes nas escolas, visto que, no nosso entendimento, envolvem a utilização da leitura e da escrita e sua codificação, bem como responder às demandas sociais da leitura e da escrita de forma que as habilidades de interpretação, quesito inicial para o processo de letramento informacional.

Outro item considerado relevante foi compreender os letramentos e multiletramentos na escola, o que constitui um dos novos desafios da educação, ampliando as possibilidades de expressão dos estudantes nos diferentes ambientes escolares em que possam ser explorados, pois, na sociedade atual, temos vários tipos de letramento que circulam na escola, como o letramento informacional.

Falar sobre letramento informacional na Educação Básica implica abordar vários aspectos, conceitos, trajetórias, bem como o que foi construído em torno de diversas noções

ligadas à sociedade da informação e da aprendizagem, cuja origem deu-se na área de Biblioteconomia e Ciência da Informação e está relacionado à área da Educação. O conceito do letramento informacional é abrangente e extrapola os muros da escola, já que uma de suas premissas é preparar os estudantes para buscarem e usarem a informação de forma eficaz, para ajudá-los na tomada de decisões, bem como ensiná-los a serem cidadãos responsáveis, éticos, relacionado a tudo o que envolve a informação e o conhecimento. O que se pôde observar foi que há necessidade de uma proposta de um programa estruturado e adequado para a realidade brasileira, com base em experiências já realizadas por meio de projetos educativos envolvendo os conteúdos do letramento informacional em algumas realidades brasileiras, mas que podem ser incorporados ao currículo e às suas matrizes curriculares, numa proposta de letramento informacional na escola.

O diretor escolar, participante desta pesquisa, é o profissional que responde por todos os aspectos envolvidos na escola e tem visão do todo, tentando articular espaços e profissionais. Falar em diretor de escola é conduzir uma discussão também sobre a gestão democrática. Além disso, outros aspectos que envolvem o diretor, como o PPP, o currículo escolar e a formação continuada na escola se fizeram presentes na discussão, especificamente a elaboração do PPP, a formação continuada dos profissionais e o currículo como uma estratégia facilitadora e articuladora para a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, discutimos sobre biblioteca escolar no Brasil como espaço de aprendizagem na escola, espaço este que serve de apoio e extensão a toda a ação pedagógica que acontece em ambiente escolar, desenvolvendo programas de aproximação com seus estudantes por meio do bibliotecário escolar e suas práticas educativas, que se configuram como contribuição para as ações relacionadas ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

Esta investigação iniciou com algumas questões principais, que foram traçar um perfil dos diretores e das escolas da RMEF e conhecer as percepções dos diretores acerca da biblioteca escolar. De igual modo, buscou-se conhecer a visão que os diretores possuem sobre o bibliotecário escolar, se o letramento informacional está presente/ausente nas escolas, identificando a possibilidade de implementar diretrizes específicas para o letramento informacional, e em toda a condução da pesquisa, discutir as interfaces entre as áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Biblioteconomia.

O perfil dos diretores e das escolas da RMEF revelado por meio de questionário eletrônico, inicialmente realizado com 25 diretores, possui as seguintes características: a maioria são mulheres, na faixa etária de 37 e 50 anos, com formação acadêmica em Pedagogia e curso de Pós-Graduação em nível de Especialização. Atuam na RMEF há mais de seis anos,

estão na escola de um a cinco anos e tem como tempo de direção menos de um ano. No que se refere à escola, a quantidade média é de 300 alunos, a maioria atende do 1º ao 9º ano. Das 25 escolas cujos diretores participaram da etapa do questionário, 24 possuem biblioteca e 17 delas possuem bibliotecário. Todos os entrevistados consideram importante possuir biblioteca e bibliotecário na escola. De um total de 25 diretores, 17 diretores desconhecem o termo letramento informacional.

Além do perfil, um outro objetivo alcançado foram as percepções dos diretores sobre a biblioteca escolar, dispostas nas categorias um e dois desta pesquisa. O que pudemos constatar com a análise é que praticamente todas as respostas relacionam a biblioteca a um espaço de aprendizagem, lugar de leitura, ambiente lúdico, de contação de histórias, detalhe que chamou nossa atenção pela frequência com que apareceu no decorrer das entrevistas. A biblioteca também foi frequentemente relacionada à pesquisa, a um local que propaga o conhecimento, um elo entre a sala de aula, um local de alfabetização e letramento e, além disso, um espaço cultural dentro da escola.

Em relação à biblioteca da escola ser espaço de aprendizagem, os resultados mostraram que os diretores confirmam a assertiva. Foi frequente que mencionassem a biblioteca como um espaço que orienta a pesquisa, que pode coordenar e ser responsável por projetos, que realiza empréstimos de acervo, que promove a leitura e, em muitos momentos, como espaço que realiza a contação de histórias. Vale destacar que no questionamento sobre a função de uma biblioteca e sobre a biblioteca da escola em que atuam ser considerada um espaço de aprendizagem, as respostas foram muito parecidas, ou seja, a visão que o diretor tem de uma biblioteca é a realidade com que convive na escola, portanto as questões sobre biblioteca escolar podem ser consideradas positivas, pois a maioria dos participantes a considera um espaço importante na escola, um espaço que tem vida, um grande recurso de aprendizagem dentro do ambiente escolar.

Durante a condução da pesquisa, um quesito versava sobre o bibliotecário. Os diretores consideram-no o profissional adequado para atuar na biblioteca escolar, pois é preparado, tem formação superior em Biblioteconomia e detém qualidades que o qualificam para realizar os serviços oferecidos pela biblioteca escolar, administrando adequadamente os recursos informacionais, mantendo-se em sintonia com o PPP da escola, suas ações e metas. Toda a menção feita ao bibliotecário, na visão do diretor, foi no sentido de que ele contribui para o processo de ensino e aprendizagem, o que envolve gerenciar projetos, estabelecer parcerias, orientar a pesquisa, desenvolver habilidades de uso da informação nos estudantes, promover a leitura, divulgar a biblioteca e administrar os empréstimos do acervo. Os diretores, em sua

maioria, relacionam o bibliotecário ao trabalho educativo, por isso o veem como um educador dentro do espaço escolar. As percepções, tanto da biblioteca como o bibliotecário, são muito parecidas; em certos momentos, pareceu-nos que eles falavam de biblioteca ou bibliotecário da mesma forma, sempre expressando um juízo otimista.

Embora o letramento informacional envolva inicialmente leitura, pesquisa, escrita e interpretação, os diretores pareceram não saber muito bem identificar as práticas educativas do bibliotecário, tampouco relacioná-las ao desenvolvimento das habilidades informacionais relativas ao letramento informacional, porém foram expressivas as opiniões que consideram a promoção da leitura e a orientação à pesquisa escolar como as grandes contribuições do bibliotecário para a escola.

Com raríssimas exceções, os diretores revelam que o bibliotecário é um parceiro de trabalho dentro da escola, mencionando a sua participação em reuniões pedagógicas, em eventos na escola, durante os planejamentos, nas parcerias que estabelece com a equipe pedagógica e a direção, porém, de modo mais corrente, destacaram a parceria entre ele e o professor, inclusive com o professor auxiliar de ensino, garantindo que essa integração entre o bibliotecário e os demais profissionais é primordial para a escola.

Outro aspecto a destacar diz respeito ao conhecimento do letramento informacional por parte dos diretores. Os resultados apontaram que alguns diretores conhecem apenas superficialmente o termo, relacionando-o o tempo todo ao letramento, mas de uma forma sistematizada, pertinente à orientação ao uso da informação, a exemplo de uma das diretoras, que expressou a opinião de que o termo diz respeito à busca e ao uso da informação, de forma orientada, em torno de uma problemática e ao desenvolvimento do senso crítico no estudante. Opinião unânime entre os que conheciam razoavelmente o termo, o bibliotecário foi mencionado como articulador, mediador ou o catalisador do letramento informacional na escola. Tudo o que disseram estes diretores sobre o letramento informacional é que ele mostra-se um aprendizado necessário para lidar com a quantidade de informação disponíveis em todas as áreas do conhecimento, bem como, na sociedade como um todo.

Quanto as práticas exercidas pelo bibliotecário e sua relação com o letramento informacional, tendo conhecimento ou não do termo, os diretores fazem analogias entre bibliotecário e letramento informacional. A maioria dos diretores expressam que primeiramente o letramento informacional, qualifica o letramento, a leitura e a pesquisa, pois o estudante começa a pensar de forma diferente, o orienta no uso da informação. Relacionam ao bibliotecário o ato de estimular os estudantes a pensar de forma diferente, pois orientam na busca e uso da informação de forma responsável. Alguns diretores dizem também que o

letramento informacional aproxima as áreas de Biblioteconomia e Educação, e que o professor seria o principal parceiro. Muitos diretores, associam o bibliotecário como parceiro do professor da sala informatizada, no uso das ferramentas tecnológicas, mas sempre relacionado o bibliotecário ao catalisador do letramento informacional na escola.

Além dessas análises, uma outra questão diz respeito ao letramento informacional na formação da escola, e todos revelaram que esse tema nunca fez parte da formação continuada na escola, nem na SMEF, mas que discutem sobre as etapas da pesquisa e a promoção da leitura ou com relação à função da biblioteca e do bibliotecário, relacionando mais uma vez o letramento informacional a biblioteca, ao bibliotecário, a leitura e a pesquisa na escola. A formação sobre essa temática, é do interesse de todos os diretores.

Quanto a inserção do letramento informacional no currículo, somente um diretor não demonstra interesse, mas todos os outros acham interessante fazer parte, embora entendendo um pouco ou fazendo inferências sobre o termo. Destacam que poderia ser inserido e trabalhado por meio de projetos educativos, abordando, direito autoral, plágio, uso ético da informação, responsabilidades com a pesquisa e mais uma vez associam a temática, a formação continuada.

Como última questão, os diretores manifestam interesse nas diretrizes para implementação do letramento informacional na escola, mas é preciso um maior entendimento de todos os profissionais. Para isso, é preciso e necessário que a SMEF, conheça e possua interesse em oportunizar, momentos de formação continuada em letramento informacional a todos os profissionais, aos diretores, especialistas em assuntos educacionais, bibliotecários, professores, para que de forma gradativa essa proposta de Diretrizes para inserção do letramento informacional nas escolas, pode ser iniciada.

Em meio às questões, traçar diretrizes, requer um esforço da SMEF como um todo, bem como dos bibliotecários, dos professores, da equipe pedagógica, do diretor, e também, a sensibilização da comunidade educacional, ou seja, estudantes, pais e responsáveis. A proposta precisa ser construída com todos os segmentos, pensando em montar grupos na escola que fossem responsáveis por isso, para apontar uma direção, estabelecendo objetivos, metas, prazos e ações, tendo um coordenador ou um grupo de coordenadores.

Como recomendação, seriam necessárias discussões, esclarecimentos e investimentos na formação dos educadores, tanto no ambiente escolar, como na SMEF, poderia se pensar na sua inserção no currículo escolar e adaptações nos métodos de ensino e aprendizagem. Na mesma direção, qualificar as bibliotecas, com mais e melhores acervos, equipamentos e mobiliários adequados para um ambiente onde o processo do letramento informacional pudesse dar início de maneira adequada. O bibliotecário é um profissional que faz parte da equipe de

profissionais da escola, mas é preciso auxiliares de biblioteca com boas condições físicas e psicológicas para de fato, ajudar.

Todas essas questões revelaram que os diretores conhecem o que é uma biblioteca escolar, que é um espaço de transformação e de práticas educativas. O bibliotecário é um mediador e articulador da leitura na escola. Que existem nexos possíveis entre o letramento e o letramento informacional. Da necessidade de pensar a formação inicial e continuada do diretor, equipe pedagógica, professor e bibliotecário. Da necessidade de pensar outros espaços e tempos escolares, o trabalho com projetos com princípio educativo e o letramento informacional poderia ser uma política de Rede.

O letramento informacional é um tema relevante, fazem-se necessárias mais ações e pesquisas que demonstrem que a biblioteca escolar de fato está colocando em prática o que se espera dela. Da mesma forma, que o bibliotecário possa ser visto com um profissional que suas práticas estão além da promoção da leitura e da orientação à pesquisa, para ser visto como um educador e mediador do uso competente das informações, na verdade, como um catalisador desse processo de letramento informacional na escola. Assim, se forma um novo olhar sobre as bibliotecas e os bibliotecários, na medida em que se fazem necessários e indispensáveis nas escolas.

Diante disso, a inclusão de uma nova forma de prática educativa envolvendo a implantação dos conteúdos do letramento informacional no ensino fundamental no ambiente escolar é desafiadora, pois precisa da participação efetiva dos bibliotecários e principalmente dos professores, além de todo o apoio da equipe pedagógica e direção da escola.

Entretanto, é necessária para a construção de uma proposta de Diretrizes para Implementação do Letramento Informacional nas escolas da RMEF, que seja um projeto ou proposta construída coletivamente, de forma democrática, porém, orientada, a nosso entendimento.

Que os resultados desta pesquisa possam ser transferidos para aprendizagens em contextos semelhantes. Dialogar e conhecer como as bibliotecas e os bibliotecários são observadas e observados pelos diretores escolares, foi um grande aprendizado para a pesquisadora, e além disso, poder despertá-lo para uma nova forma de aprender, o letramento informacional, que é o aprender fazendo, num espaço escolar dinâmico, podendo qualificar o seu PPP, currículo, a formação continuada dos profissionais, ou seja, podendo sintonizar, maior habilidade para desenvolver e envolver questões relativas a solução de problemas com os estudantes, com as questões da sociedade atual para a qualificação do ensino e da aprendizagem escolar.

À guisa de conclusão desta dissertação sobre letramento informacional na Educação Básica: percepções da direção escolar, entendemos que as reflexões realizadas poderão contribuir de forma significativa para as áreas de Biblioteconomia, Ciência da Informação e Educação, sobretudo, pela necessidade de estudos e pesquisas que possibilitem uma orientação teórico-metodológica para a implementação do letramento informacional na Educação Básica.

É preciso que a escola da Educação Básica seja um espaço de estímulo à educação do pensamento, um laboratório permanente onde se aprende a pensar. Com esta compreensão entende-se que por meio do bibliotecário e do professor e das ações na biblioteca e na sala de aula, contribua-se na formação de seres humanos com capacidade de ler e pensar criticamente agindo de forma autônoma sobre o mundo e a sua própria vida.

REFERÊNCIAS

- ABIO, G. **Letramento científico**: materiais verbovisuais e aprendizagem. **SlideShare**, [S.l.], 10 set. 2015. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/tabano/letramento-cientifico-materiais-verbovisuais-e-aprendizagem>>. Acesso em: 07 fev. 2017.
- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, R. O. de. **Bibliotecários universitários**: da guarda de livros ao letramento informacional. 2015. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/%5Cdocs%5CDissertacoes%5CReginaOliveriadeAlmeida-TESE-COMPLETA-2015.PDF>> Acesso em: 15 maio 2016.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. de. Profissional bibliotecário: um pacto com o excludente. In: BAPTISTA, S. G.; MUELLER, S. P. Machado (Org.) **Profissional da informação**: o espaço de trabalho. Brasília: Thesaurus, 2004. V. 3, p. 70-86.
- ALONSO, C. M. R. **Biblioteca escolar**: um espaço necessário para leitura na escola. 2007. 147f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122009-080005/pt-br.php>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- AMARAL, D. P. do. Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 77-94, jul./dez., 2016.
- AMATO, M.; GARCIA, N. A. R. A biblioteca na escola. In: GARCIA, E. G. (Coord.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9-23.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS; ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY; AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (ALA). **Report ohe the Presidential Committee on Information Literacy**: final report. Chicago, 1989. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm>>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- _____. ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARY (ACRL). **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em <<http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>> Acesso em: 13 fev. 2015.
- _____. AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS (AASL). **Information power**: building partnerships for learning. Chicago, 1998.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Grade e matriz curricular: conversar em torno de um desafio presente na educação superior. In: FREITAS, A. L. S. de et al. (Orgs.). **Capacitação docente**: um movimento que se faz compromisso. Porto Alegre, 2010. p. 181-200.

ANDRADE, S. I. R. **Biblioteca e práticas educativas no proeja: conexões possíveis**. 2015. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Gestão da Informação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/2121/sonia_iraina_roque_andrade_dissertacao.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

ANTICH, A. V.; FORSTER, M. M. dos S. Formação continuada na modalidade de grupo de estudos: repercussões na prática docente. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 6, p. 71-83, jan./jul. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1148/1>>. Acesso em: 07 set. 2016.

ANTUNES, W. de A. Biblioteca e sistema de ensino. **Boletim ABDF**. Brasília: Nova Série, v. 9, n. 2, p. 121-125, abr./jun., 1986.

ARAÚJO, V. M. R. H. de. **Sistemas de recuperação da informação: nova abordagem teórico-conceitual**. 1994. 122f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura). Rio de Janeiro: Escola de Comunicação da UFRJ, 1994.

ARAÚJO, M. M. de; COSTA, D. P. Tecnicismo e construtivismo na escola: um estudo de caso. In: SEMINÁRIO DE LETRAMENTO INFORMACIONAL: EDUCAÇÃO PARA A INFORMAÇÃO, 1. Goiânia, 5 dez. 2015. **Anais...** Goiânia: UFF, 2015. p. 49. (Resumos).

ARROYO, M. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 135-158.

ARROYO, M. A escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**, Brasília: AEC do Brasil, v. 30, n. 121, p. 118-124, out./dez., 2001.

ASSMANN, H. A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 7-15, maio/ago. 2000.

_____. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 2006.

BAPTISTA, S. G. Habilidades necessárias para o profissional atuar na era da informação: uma reflexão sobre as tendências do mercado. In: CONGRESSO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, XX. Fortaleza, 23 a 28 jun. 2002, FORTALEZA **Anais eletrônicos...** Fortaleza: Associação dos Bibliotecários do Ceará, 2002. p. 1-12.

BAPTISTA, D. M. Entre a informação e o sonho: o espaço da biblioteca contemporânea.

Informação e Sociedade: Estudos, João Pessoa, v. 19, n. 1, p. 19-27, jan./abr., 2009.

Disponível em:

<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13193/1/ARTIGO_EntreInformacaoSonho.pdf>

Acesso em: 26 nov. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIROS, A. F. et al. In: SIMFOP. SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, V. Tubarão, 5 a 7 jul. 2013. **Anais...** Tubarão: Unisul, 2013. p. 1-8. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/simfop/artigos_v%20sfp/Ana_Barreiros.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

BARRETO, A. de A. A questão da informação. **São Paulo em Perspectiva**, v. 8, n. 4, out./dez. 1994.

_____. A eficiência técnica e econômica e a viabilidade de produtos e serviços de informação. **Ciência da informação**. Brasília, v. 25, n. 3, p. 405-414, 1996.

_____. As novas tecnologias de informação e a geração do conhecimento. **Comun. inf.**, v. 1, n. 1, jan./jun. p. 11-17, 1998.

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago., 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BARROS, J. D. de S.; SILVA, M. de F. P. da; VÁSQUEZ, S. F. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 2, p. 510-520, maio/ago., 2011.

BARROS, S. R. **Estrutura e funcionamento do ensino de 1. grau**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.

BAZZO, J. L. S.; MARTINS FILHO, L. J.; CHAGAS, L. M. M. A leitura literária e o sistema de escrita alfabético no PNAIC/SC: aproximações possíveis. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, p. 40-54, 2016.

BELLUZZO, R. C. B. Como desenvolver a competência em informação (CI): uma mediação integrada entre a biblioteca e a escola. **CRB-8 Digital**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 11-14, out. 2008. Disponível em: <<http://www.revista.crb8.org.br/index.php/crb8digital/article/viewFile/25/25>>. Acesso em: 5 maio 2016.

BERNARDINO, M. C. R. A imagem do aluno leitor pelo professor: entre o discurso e a prática pedagógica. In: JUSTINO, L.; BARBOSA, J. S. (Orgs.). **Representações inter/intraculturais: literatura, arte e outros domínios**. Recife: Livro Rápido, 2008.

BLANK, C. K.; GONÇALVES, R. B. Projeto de letramento informacional para estudantes do ensino fundamental: relato de experiência. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 104-117, dez./mar., 2017.

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORGES, H. da S. **Organização do trabalho pedagógico e gestão escolar**. Manaus: EdUEA, 2008.

BORGES, R. **(Desa)fios da gestão nas instituições de educação infantil: entre concepções e práticas de gestoras.** Tubarão, 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

BORTOLOM, M. A. et al. Levantamento das características culturais no hábito de leitura da comunidade acadêmica do Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina.** Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, v. 3, n. 3, 1998, p. 113-123.

BRAGGATTO FILHO, P. **Pela leitura literária na escola de 1.grau.** São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **De olho nas metas 2015-16:** sétimo relatório de monitoramento das 5 metas do Todos pela Educação. [S.l: s.n],2017. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/olho_metas_2015_16_final.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2015.

_____. _____. **Lei 4.084, de 30 de junho de 1962.** Dispõe sobre a profissão de bibliotecário e regula seu exercício. Brasília, 1962. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4084.htm>. Acesso em: 8 jan. 2016.

_____. _____. **Lei 9.674, de 25 de junho de 1998.** Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília, 1998. Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9674.htm> Acesso em: 08 jan. 2016.

_____. _____. **Lei n. 11.274, 06 de fevereiro de 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. _____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. _____. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm Acesso em 10 ago. 2017.

_____. _____. _____. **Decreto nº 7.559, de 1 de setembro de 2011.** Planalto, Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7559.htm> Acesso em: 5 set. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 05 jul. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 15 set. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de Educação Básica:** notas estatísticas, Brasília, 2016. Disponível em:

<http://inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf> Acesso em: 01 jul. 2017.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Classificação Brasileira de Ocupações, 2002.**

Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/busca/descricao.asp?codigo=2612-05>>. Acesso em: 05 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012**, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20550-pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor>> Acesso em: 02 maio 2017.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 26 jun. 2017.

_____. _____. _____. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192> Acesso em 05 jun.. 2017.

_____. _____. _____. **Teorias do espaço educativo.** Profuncionário: curso técnico de formação para os funcionários da escola. Brasília: Universidade de Brasília, v. 10, 2009.

_____. _____. _____. **Avaliação de bibliotecas escolares no Brasil**, Brasília, 2011.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12794-bibliotecas-escolares-no-brasil-web-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 05 ago. 2017.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Federal de Psicologia. **Resolução n. 16, de 20 de dezembro de 2000.** Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/bioetica/res16cfp.htm>>. Acesso em:

05 jun. 2017.

_____. _____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016.**

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1. p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>

Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. _____. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 04 mar. 2016.

_____. _____. _____. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf> Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Senado Federal. **Lei 12.244, de 24 de maio de 2010.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=240379&norma=261310>> Acesso em: 03 mar. 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas. **Tipos de bibliotecas.** 2012. Disponível em: <http://snbp.culturadigital.br/tipos-de-bibliotecas/> Acesso em: 10 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. **De olho nas metas 2015-16,** 2015. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/> Acesso em: 05 maio 2017.

_____. _____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base, 2016. Disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso: 05 ago. 2017.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Caderno Conselhos Escolares:** uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília, nov. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf> Acesso em: 12 de jun. de 2016.

_____. _____. _____. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental,** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 11 maio 2016.

BRITTO, M. L. A. Propostas e programas de ensino da Secretaria de Educação de Pernambuco de 1923 a 1992. **Tópicos Educacionais.** Recife, v. 11, n. 1-2, p. 20-33, 1993.

CAMPELLO, B. S. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ci. Inf.,** Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf> Acesso em: 9 maio 2015.

_____. **Letramento informacional no Brasil:** práticas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/tese%20campello%202009.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2015.

_____. Perspectivas de letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p.184-208, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2010v15n29p184/19549>>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. **Biblioteca escolar**: conhecimentos que sustentam a prática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMPELLO, B. S. et al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAMPELLO, B. S. et al. **A biblioteca escolar**: temas para uma prática pedagógica. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. et al. Situação das bibliotecas escolares no Brasil: o que sabemos? **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, p. 1-29, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-5894.berev.2012.106555>> Acesso em: 05 jan. 2017.

CAREGNATO, S. E. O desenvolvimento de habilidade informacionais: o papel das bibliotecas universitárias no contexto da informação digital em rede. **Rev. de Bibliotecon. & Comum**, Porto Alegre, v. 8, p. 47-55. 2000. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/11663/1/artigoRBC.pdf>> Acesso em: 15 maio 2016.

CARMINATI, M. B. **Democratizando a gestão: os conselhos de escola e as eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2002. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

_____. **Tomando a palavra... o processo de formação da Escola Básica Municipal Beatriz de Souza Brito (2004/2013)**. 2017. 473 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

CARVALHO, M. A. F. de. PROLETRAS: uma proposta de interação em educação a distância para docentes na perspectiva de interletramentos múltiplos. **Nuances, estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 106-123, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/350/385> Acesso em 5 jun. 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATARINO, M. H.; MAEHIRA, V. Y. **Sociedade da Informação no Brasil**: Livro Verde. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~is/ddt/mac339/projetos/2001/demais/marino/greenbook.html>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

CHALITA, G. B. I. **Educação**: a solução está no afeto. 2. ed. São Paulo: Garcez, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1999.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, M. de O.; MIRANDA, A. dos A. Ensino/Aprendizagem: uma análise da prática docente. **Dialógica**, v. 1, n. 2, 2007. p.1-10, 2007. Disponível em: <http://dialogica.ufam.edu.br/PDF/no2/ensinoaprendizagem_marly.pdf>. Acesso em: 06 out. 2017.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA; CONSELHOS REGIONAIS DE BIBLIOTECONOMIA. **Projeto mobilizador**: biblioteca escolar rede de informação para o ensino público. Brasília: CFB/CRB, 2009. Disponível em: <<http://www.cfb.org.br/wp-content/uploads/2016/05/PROMOBILFINAL-20-mar-09.pdf>> Acesso em: 19 set. 2016.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA DA DÉCIMA REGIÃO. Total De Bibliotecários no Brasil. Boletim especial. **CRB 10**, Porto Alegre, 31 jul. 2013. Disponível em: <http://crb10.blogspot.com.br/2013/07/total-de-bibliotecarios-no-brasil.html?utm_source=twitterfeed&utm_medium=facebook>. Acesso em: 5 fev. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Qual a diferença entre o mestrado acadêmico e o mestrado profissional? Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/aceso-ainformacao/perguntas-frequentes/pos-graduacao/2376-qual-e-a-diferenca-entre-o-mestrado-academico-e-o-mestrado-profissional>> Acesso em: 16 ago. 2015.

CÔRTE, A. R. et al (Orgs.). **Bibliotecário**: 50 anos de regulamentação da profissão no Brasil: 1965-2015. Brasília: CFB, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.cfb.org.br:8081/123456789/586>>. Acesso em: 3 ago. 2017.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, E. C. D. Usuário, não! interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S.l] v. 19, n. 41, p. 23-40, dez. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n41p23/28292>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

CORRÊA, E. C. D. et al. Bibliotecário escolar: um educador? **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, v. 7, n. 1, 2002, p. 107-123.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, J. R. **O perfil do bibliotecário que atua nas bibliotecas dos Tribunais de Justiça do Brasil**, 2010. 94f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2010.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. **Revista de Educação**, v. XVIII, n. 1, p. 5-22, 2011.

CRESPO, I. M.; RODRIGUES, A. V. F.; MIRANDA, C. L. Educação Continuada para bibliotecários: características e perspectivas em um cenário de mudanças. **Biblos**, Peru, ano 7, n. 25-26, p. 1-15, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://eprints.rclis.org/8801/1/25_08.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.

CUNHA, M. O papel social do bibliotecário. **Enc. Bibl: R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. 15, v. 1, p. 1-6, jan./jun. 2003.

DAS, L. H. **Bibliotecas escolares no século XXI**: à procura de um caminho, 2008. **Newsletter**, [S.I.], n. 3. Não Paginado. Disponível em: <http://www.rbe.minedu.pt/newsletter/newsletter3/newsleter_n3_ficheiros/page0003.htm>. Acesso em: 12 maio 2017.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

_____. _____. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/ UNESCO, 2006.

_____. _____. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2012.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Aprender**: o desafio reconstrutivo. Brasília: UnB, 1998.

_____. **Educar pela pesquisa**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOURADO, L. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, Campinas, p. 921-946, out. 2007.

DUDZIAK, E. A. *Information Literacy* e o papel educacional das bibliotecas e do bibliotecário na construção da competência em informação. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25. Salvador, set. 2002. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Inercom, 2002. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.intercom.org>>.

br/papers/nacionais/2002/congresso2002_anais/2002_ENDOCOM_DUDZIAK.pdf>. Acesso em: 19 out. 2016.

_____. *Information literacy: princípios, filosofia e prática*. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/123>> Acesso em: 2 jul. 2015.

_____. Os faróis da sociedade de informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. **Informação & Sociedade**, João Pessoa, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

DUTRA, A. R. et al. A biblioteca escolar como agente incentivador da leitura: o caso dos alunos do ensino médio da escola pública Estadual Centro Profissionalizante Deputado Antônio Cabral (CPDAC) e a análise de seus hábitos de leitura. **Biblionline**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 38-48, 2016.

DUTRA, O. T. **Proposta de uma matriz curricular para o curso de ciências contábeis na grande Florianópolis**, 2003. 153 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

EGGERT, G.; MARTINS, M. E. G. Bibliotecário. Quem é? O que faz? **Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 45-48. 1996.

EISNER, E. **The Arts and the Creation of Mind**. Connecticut: Yale University, 2002.

ELALI, G. A. O ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estud. psicol. Natal**, Natal, v. 8, n. 2, p. 309-319, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>>. Acesso em: em 19 set. 2017.

ENTSCHEV, B. Ética profissional. **Gazeta do povo**, Curitiba, 27 jan. 2014. <<http://www.gazetadopovo.com.br/blogs/talento-em-pauta/etica-profissional/>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ERDELEZ, S.; BASIC, J.; LEVITOV, D. Potential for inclusion of information encountering within information literacy models. **Information Research**, v. 16, n. 3, set. 2011. Disponível em: <<http://InformationR.net/ir/16-3/paper489.html>>. Acesso em: 5 maio 2016.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S. Biblioteca: espaço de aprendizagem, ação cultural e mediação de leitura. In: AMARAL, J. C. S. R. do (Org.). **Fundamentos de apoio educacional**. Porto Alegre: Penso, 2014

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

FAQUETI, M. F. **O bibliotecário como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem através da pesquisa escolar**: proposta de um modelo. 2002. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FARIA, V. F. S. de. Propostas curriculares nos anos 80 e ensino de literatura nas escolas de São Paulo. **ALB**, Campinas, 2006. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss09_06.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

FARIAS, C. M. **Bibliotecário escolar e competência**: análise da prática profissional. Florianópolis, 2010. 144 f. Dissertação de (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Rita Gonçalves Marques Portella. O fundamento ético de uma consciência bibliotecária. **Infociência**, São Luís, v. 4, p. 9-20, 2004. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/_repositorio/2011/04/pdf_cdde9cb2a1_0016286.pdf> Acesso em: 12 jan. 2016.

FIDALGO, N. L. R.; FIDALGO, F. S. R. Reflexos sociais da lógica de competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (Orgs.). **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis: Vozes, 2007. P. 17-70.

FINO, C. N. Inovação e invariante (cultural). In: RODRIGUES, L.; BRAZÃO, P. (Orgs.). **Políticas educativas**: discursos e práticas. Funchal: Grafimadeira, 2009. p.192-209. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/a3.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Frente popular. **Programa de ação de governo**: agora a vez do povo. Florianópolis, 1992.

_____. _____. _____. **Descrição do cargo bibliotecário**. Florianópolis, [19--]. 2 f. (Mimeo).

_____. _____. _____. Descrição de cargos e salários. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/>> Acesso em: 20 maio 2016.

_____. _____. _____. Coordenadoria de Bibliotecas Escolares e Comunitárias. Coordenação de Integração e Legislação de Ensino. Descrição do Cargo de Bibliotecário, 2006.

_____. _____. _____. Departamento de Bibliotecas Escolares e Comunitárias. **Clube da leitura**: a gente catarinense em foco. Disponível em: <<http://literaturafioripa.blogspot.com.br/search/label/Clube%20da%20Leitura/>> Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. _____. _____. **Resolução n. 3, de 16 de dezembro de 2009**, do Conselho Municipal de Educação. Fixa as normas para elaboração do PPP e Regimento das Instituições de Educação integrantes do Sistema Municipal de Educação de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/22_05_2012_9.10.02.5254a4ace9d8a55c1191f8ece42a7736.pdf> Acesso em: 03 maio 2016.

_____. _____. _____. **Portaria n. 116, de 19 de abril de 2012.** Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/09_10_2014_18.29.35.ce8e298867d8f61fab8eec8bfe3d2ee9.pdf> Acesso em: 05 abr. 2017.

_____. _____. _____. **Diretrizes curriculares para a educação básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**, 2015. 44 p. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/10_06_2015_16.19.05.03600439840b1360ea482ab070857b4c.pdf> Acesso em: 05 jul. 2016.

_____. _____. _____. Diretoria de Administração Escolar. Gerência de Formação Permanente Gestores em Rede. **Consolidação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015-2016)**, Florianópolis. 13 p.

_____. _____. _____. **Decreto n. 16.182, de 12 de maio de 2016.** Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/sc/f/florianopolis/decreto/2016/1618/16182/decreto-n-16182-2016-regulamenta-o-processo-de-eleicao-para-diretores-de-unidade-educativa-da-rede-municipal-de-ensino-de-florianopolis>> Acesso em: 03 maio 2017.

_____. _____. _____. Núcleo de Tecnologia Municipal. **Relatório Síntese de Gestão 2013 a 2016-NTM.** Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1bjy1lRskGKKjyOKdX_ZRQLPGiz_5Tw4WK0epfSsfvqlk/edit#> Acesso em: 05 ago. 2017.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Gestor escolar: qual é o seu papel na nova escola?** 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/734/os-quatro-segredos-da-gestao-eficaz> Acesso em: 09 out. 2016.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

_____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: EdUnesp, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, V. A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al. (Orgs.). **A Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GADOTTI, M. **Construindo a escola cidadã**: projeto político-pedagógico. Brasília: MEC/SEED, 1994.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Histórias das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

GASPAR, M. I.; ROLDÃO, M. C. **Elementos do desenvolvimento curricular**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **A.to.Z**: novas práticas entre informação e conhecimento, Curitiba. v. 2 n. 1. p. 5-9, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41315/25245>>. Acesso em: 5 maio 2015.

_____. **Letramento informacional**: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: UnB, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVRO_Letramento_Informacional.pdf> Acesso em: 12 jul. 2014.

GASQUE, K. C. G. D.; COSTA, S. M. de S. Comportamento dos professores da educação básica na busca da informação para formação continuada. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 54-61, dez. 2003.

GASQUE, K. C. G. D.; CUNHA, M. V. da. A epistemologia de John Dewey e o letramento informacional. **TransInformação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 139-146, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9207/1/ARTIGO_EpistemologiaJohnDewey.pdf> Acesso em: 09 jun. 2016.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 3 fev. 2017.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GRANDO, K. B. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. In: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. Caxias do Sul, 29 jul. a 1º ago. 2012. **Anais**

eletrônicos... Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-17. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 10 set. 2016.

GESSER, Z. L. **Projeto político pedagógico**: uma experiência numa escola pública estadual catarinense, 2002, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

GOHN, M. da G. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v. 16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011.

GUIMARÃES, J. A. C. Moderno profissional da informação: elementos para sua formação no Brasil. **Transinformação**, v. 9, n. 1, p. 124-137, jan./abr. 1997.

GUINCHAT, C.; MENOU, M. Os usuários. In: GUINCHAT, C; MENOU, M. **Introdução geral às ciências e técnicas de informação e documentação**. 2. ed. Brasília: IBICT, 1994. p. 481-492.

HILLESHEIM, A. I. de A.; FACHIN, G. R. B. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**. Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS (IFLA). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. [S.l], 1999. 4 p. Disponível em <<http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2015.

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**, 2002.

_____. **Manifesto da biblioteca escolar no ensino-aprendizagem para todos**, 2000. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/portug.pdf>> Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. Associação Internacional de Bibliotecários Escolares. **Declaração política IASL sobre as bibliotecas escolares**. 1993, p. 1-4.

_____. **Directrizes para bibliotecas escolares**, 2002. Disponível: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt.pdf> Acesso em: 05 maio 2014.

_____. Diretrizes para bibliotecas escolares. 2. ed. rev. Tradução: Rede de Bibliotecas Escolares (Portugal). **Ifla**, [S.l], 2015. Disponível em: <<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2016.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

JESUS, A. R. de. Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. Curitiba, 6 a 9 out. 2008.

Anais eletrônicos... Curitiba: PUC, 2008. p. 2638-2651. Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2016.

KATO, M.; MOREIRA, N.; TARALLO, F. **Estudos em alfabetização**: retrospectivas na área da psico e sociolinguística. Campinas: Pontes, 1997.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Unicamp, 2005.

KUHLTHAU, C. Implementing a process approach to information skills: a study identifying indicators of success in library media programs. **School Library Media Quartely**, v. 22, n. 1, set. 1993. Disponível em:
<<http://www.ala.org/aasl/pubsandjournals/slmrb/editorschoiceb/infopower/slctkuhlthau1>>
Acesso em: 2 jul. 2016.

_____. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services**. 2. ed. Santa Bárbara, EUA: Libraries Unlimited, 2004. Disponível em:
<<http://wp.comminfo.rutgers.edu/ckuhlthau/guided-inquiry-design/>>. Acesso em: 5 jul. 2017.

_____. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

LAU, J. Diretrizes sobre o desenvolvimento de habilidades em informação para a aprendizagem permanente. **Ifla**, Bauru: Unesp. 2007. 56 p. Disponível em:
<<http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-pt.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

_____. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. ver. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA J. F.; TOSCHI M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____, _____, _____. **Educação escolar:** políticas estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, L. C. **Autonomia da pedagogia:** as decisões autônomas dos professores, a autonomia das escolas e a democratização dos poderes educativos. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000. Disponível em:
<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65264/1/u1_d26_v1_t02_sem.pdf>. Acesso em 21 maio 2017.

LIMA, M. de F. M. **Modalidades de escolha e de provimento de diretores escolares:** desafios e alternativas para a gestão democrática e o alcance da qualidade da educação. In: CONGRESSO ÍBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3. Zaragoza, Espanha, 14 a 17 nov. 2012. **Anais eletrônicos...** Goiânia: ANPAE, 2012. p. 1-16. Disponível em:
<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDeFatimaMagalhaesDeLima_res_int_GT8.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

LUCAS, E. de O.; OURIQUES, A. A. Formação e competências do Bacharel em Biblioteconomia da UDESC: análise seguindo a classificação brasileira de ocupações. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 16, n. 3, p. 166-190, jan./jun. 2011. Disponível em:
<<http://www.uel.br/revistas/informacao/>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

LÜCK, H. Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun., 2000.

_____. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2005.

MCGARRY, K. **O contexto dinâmico da informação:** uma análise introdutória. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MACHADO, R. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa**: a interação entrevistador/entrevistado. 1991. 151 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 1991.

MAGALHÃES, M. G. **Jovens egressos da educação de jovens e adultos**: possibilidades e limites, 2009, 138 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MAROTO, L. H.. **Biblioteca escolar, eis a questão!:** do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MARREIRO, S. de C. R. **Investigando concepções de língua e cultura no ensino de inglês na escola pública segundo as teorias de letramento**. 2012. 208f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MARTINS FILHO, L. J. **Tem azeite na botija?** A docência e o componente curricular ensino religioso nos anos iniciais do ensino fundamental. Florianópolis: UDESC, 2011. v. 1.

MARTINS FILHO, L. J.; ANDRADE, S. I. R. Biblioteca e PROEJA: interfaces e desafios. **Revista Lugares de Educação**, v. 7, p. 103-114, 2017.

MARTINS FILHO, L. J.; SOUZA, A. R. B. Formação docente no Brasil: Cenários e desafios. **Intercambios: Dilemas y Transiciones de la Educación Superior**, v. 3, p. 27-33, 2016.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAYRINK, P. T. Diretrizes para a formação de coleções de bibliotecas escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 16. Salvador, 22 a 27 set. 1991. **Anais...** Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários do Estado da Bahia, 1991. v. 1, p. 304-314. 1 CD-ROM.

MARTINS, M. da C. Perfil das Bibliotecas Escolares da Rede Municipal de Ensino de São José dos Pinhais (PR). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 24., Maceió, 2011, **Anais...** Salvador: Sistemas de Informação, Multiculturalidade e Inclusão Social. Maceió: Febab, 2011. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/515>>. Acesso em: 07 set. 2016.

MARTINS, C. C. Os atuais modelos de formação de professores: reflexos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS PAÍSES DE LÍNGUA E EXPRESSÕES PORTUGUESA, 3. Águas de Lindóia, 1 a 13 abr. 2016. **Anais eletrônicos...** São Paulo: Unesp, 2016. p. 27-44. Disponível em: <http://www.geci.ibilce.unesp.br/logica_de_aplicacao/site/index_1.jsp?id_evento=64>. Disponível: 5 jan. 2016.

MARTINS, L. G.; CORTE REAL, L. M. **Bibliotecário como mediador de aprendizagem: uma proposta a partir do uso das TICs**, 2014. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MEDEIROS, A. de S. Currículo formal: vivência e experiência no cotidiano escolar. **Revista Fiped**, v. 1, p. 1-10, 2013. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1170_b33cc416c59b481c382debfc646b0ad6.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2017.

MELO, T. T. M. de. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental**. 2012, 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Terezinha-Toledo-Melquiades-de-Melo.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

MELLO, C. J. de A.; SAMPIETRO, D. A.; MACEDO, L. S. A biblioteca como espaço de promoção cultural na escola e seu lugar nas diretrizes curriculares do estado do Paraná. **ALB**, Campinas, 2009. Não paginado. Disponível em: <http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem01/COLE_2024.pdf> Acesso em: 14 abr. 2017.

MENDES, C. M. L.; DAVID, C. M. Ações que levaram ao bom desempenho escolar: o caso de uma escola pública paulista periférica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 9, n. 2, p. 306-316, jun. 2014. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7036>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

MENDES, C. S. S. **Como os modelos de escolha de diretores incidem na gestão escolar?** 2012, 186 f. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Educabrazil**, São Paulo, 1º jan.2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ci. Inf**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 112-122, ago. 2004.

MIRANDA, A. C. C.; SOLINO, A. da S. Educação continuada e mercado de trabalho: um estudo sobre os bibliotecários do estado do Rio Grande do Norte. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 11, n. 3, p. 383-397, set./dez. 2006.

MONTEIRO, I. A. Formação inicial docente: as representações sociais construídas no processo formativo. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13. Recife, 23 a 26 abr. 2006. **Anais eletrônicos...** Recife: UFP, 2006. p. 1-15.

Disponível em:

<http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/i_paineis_autor.htm>. Acesso em: 23 mar. 2016.

MORAES, M. B. de; LUCAS, E. de O. A Responsabilidade social na formação do bibliotecário brasileiro. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 109-124, jan./jun. 2012.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, F.; VALADARES, E.; AMORIM, M. M. **Alfabetizar letrando na biblioteca escolar**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. 15 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, C. C. **Percepções de responsáveis pela aquisição de alimentos para a família sobre compra e consumo de alimentos saudáveis**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição) – Programa de Pós-Graduação em Nutrição, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

MORIGI, V. J. et al. Competência informacional e cidadania no contexto brasileiro: o bibliotecário como agente mediador. ENANCIB ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13. Rio de Janeiro, 28 a 31 out. 2012. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: Frio Cruz, 2012. p. 1-15. Disponível em:

<<file:///C:/Users/usuario/Downloads/3729-5997-2-PB.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2016.

MORIGI, V. J. de; VANZ, S. A. de S.; GALDINO, K. O bibliotecário e suas práticas na construção da cidadania. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 7, n. 1, p. 134-147, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/Unesco, 2005.

MORIN, E. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

MORO, E. L. da S.; ESTABEL, L. B. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In: MORO, E. L. da S. et al (Orgs.). **Biblioteca escolar: presente!** Porto Alegre: Evanagraf/CRB-10, 2011. p. 13-70.

MORO, E. L da S. et al. **Contextos formativos e operacionais das bibliotecas escolares e públicas brasileiras**. Brasília: CFB, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/587/3/LIVRO%20BIBLIOTECAS%20ESCOLARES.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo-1876/1994. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

MUELLER, S. P. M. (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007.

NEVES, C. M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, I. P. A, o (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

NEVES, I. C. B. Biblioteca Escolar: missão, compromisso com a formação de leitores, interfaces com a biblioteca pública. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NO NOVO MILÊNIO. Ijuí, 1999. **Anais...** Ijuí: Unijuí, 2000. p. 28-45.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

OLIVEIRA, V. de. O que mudou na educação da Finlândia com a chegada do novo currículo. Entrevista com Marjo Kyllonen. **Porvir**, São Paulo, 22 de maio de 2017. Disponível em: <<http://porvir.org/mudou-na-educacao-da-finlandia-chegada-de-um-novo-curriculo/>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

OLIVEIRA, A. M.; ROSSI, M. S. Neuroeducação: um novo conceito de aprendizagem? **Revista UNIPLAC**, Lages, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://revista.uniplac.net/ojs/index.php/uniplac/article/view/2917>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1995.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Modelo flexível para um sistema nacional de bibliotecas escolares**. Brasília: FEBAB, 1985.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. de J. Do letramento aos multiletramentos: contribuições à formação de professores(as) com vistas à questão identitária. **Travessias**, v. 7, n. 1, p. 414-431, 2013.

OZMON, H. A; CRAVER, S. M. **Fundamentos filosóficos da educação**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PAMPLONA, R. M.; HONORATO, H. G.; CALDEIRA, A. N. Gestão escolar: um caminho de liderança participativa e democrática. UDOCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 11. Curitiba, 23 a 26 set. 2013. **Anais...** Curitiba: PUC, Curitiba, 2013. p. 3308-3319. Disponível em: <<http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/>>. Acesso em: 12 out. 2016.

PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Gestão democrática na escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Gestão democrática na escola pública**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

PERGAMUM. Sistema Integrado de Bibliotecas. Software para gestão integrada de bibliotecas. Disponível em:

https://www.pucpr.br/sistemas_s/pergamum/pergamum/php/infogerais.php. Acesso em: 29 ago. 2013.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTES, D. F. Traços do perfil, formação e atuação dos gestores escolares do Distrito Federal. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37. Florianópolis, 4 a 8 out. 2015.

Anais... Florianópolis: UFSC/ANPED, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso em: 20 out. 2015.

POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento**: quando a carne se faz verbo. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

_____. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento, Pátio Revista Pedagógica, ano VIII, n. 31, p. 8-11, ago./out. 2004b.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIRÓS, B. C. Entrevista concedida a Maria Carolina Trevisan. **Youtube**, Canal Movimento Blit, [S.l], 1º jul. 2009. 1 arquivo .mp4 (9min e 11s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6vVfeTrSYM8>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

RAMOS, L. M. S. **O papel do diretor na implementação do PDE escola**: experiências em Juiz de Fora. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

RAMOS, R. de C. de S.; SALVI, R. F. Análise de conteúdo e análise do discurso em educação matemática: um olhar sobre a produção em periódicos Qualis A1 e A2. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5. Brasília, 25 a 28 out. 2009. **Anais eletrônicos...** [S.l]: SBEM, 2009. p 1-20. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/ifhiec/arquivos/9GT94689598053.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. **Viver mente & cérebro**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 58-67, 2006.

RIBEIRO, M. S. P. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sócio-cultural do educando. **Transinformação**, São Paulo, v. 6, n.1/2/3, p. 60-73, jan./dez., 1994. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/viewFile/1640/1611>>. Acesso em: 12 set. 2017.

ROCA, G. D. **Biblioteca escolar hoje**: recurso estratégico para a escola. Porto Alegre: Penso, 2012.

RODRIGUES, D. B. **O pensar reflexivo**: uma análise à luz de John Dewey, 2004. III ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3. Picos, 15 a 17 dez. 2004. **Anais eletrônicos...** Picos: UFPI, 2004. p. 1-8. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_25_2004.pdf>. Acesso em 03 ago. 2016.

ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

ROMANO, S. S. **Formação continuada**: um plano para o ensino de matemática desenvolvido com professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

ROMANI, C.; BORSZCZ, I. (Orgs.). **Unidades de Informação**: conceitos e competências. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

ROSA, Beatrice Bonami. The digital, media and information literacies triad. CONTECSI - INTERNATIONAL CONFERENCE ON INFORMATION SYSTEMS & TECHNOLOGY MANAGEMENT, 13. São Paulo, 2016. **Anais eletrônicos...** São Paulo: USP, 2016. p. 1411-1426. Disponível em: <DOI: 10.5748/9788599693124-13CONTECSI/MS-3852> Acesso em: 3 ago. 2017.

ROSA, L. de O. G. **Implantação da Rede de Bibliotecas Escolares e Comunitárias de Florianópolis**. Florianópolis: PMF, 2010. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/1791931/> Acesso em: 20 out. 2015.

SALA, F. As contribuições da biblioteca na formação escolar: uma alternativa para alunos com dificuldades em leitura e escrita. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS. Biblioteca universitária como agente de sustentabilidade institucional, 19. Manaus, 15 a 21 de out. 2016. **Anais...** Manaus, 2016. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/anaisnbnbu/article/view/3187>> Acesso em: 03 jan. 2017.

SALA, F.; MILITÃO, S. C. N. Biblioteca escolar no Brasil: origem e legislação nacional educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CONTEXTOS, SENTIDOS E PRÁTICAS, 13. Curitiba, 28 a 31 ago. 2017.

Anais eletrônicos... Curitiba: PUC, 2017. p. 4669-4685. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341_12048.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. (Orgss.) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 119-147.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, F. de. **A participação do bibliotecário no despertar do senso crítico do aluno**: uma investigação na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

_____. O bibliotecário escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis (SC). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná, 2005. 1 CD-ROM.

SALES, F. de; SARTORI, A. S. Música como fonte de informação na escola: contribuições da biblioteca escolar. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 89-101, dez./mar. 2016.

SANCHES NETO, M. Desordenar uma biblioteca: comércio & indústria da leitura na escola. **Leitura**: teoria & prática, Campinas, v. 14, n. 26, p. 31-34, dez. 1995.

SANTIAGO, E. Clientelismo. **Infoescola**, [S.l.], 2011. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/politica/clientelismo/>> Acesso em: 2 mar. 2017.

SANTOS, A. P. dos; FIALHO, J. F. **Programas de letramento informacional na escola**. Goiânia: CIAR, 2014. Disponível em: <<http://ead.fic.ufg.br/mod/resource/view.php?id=2845>> Acesso em: 20 out. 2017.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SANTOS, F. C. dos; CAMPOS, A. M. A. (Org.). **A contação de histórias**: contribuição à neuroeducação. Rio de Janeiro: Wak, 2016.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. M. **Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo**. Centro de estudos em educação e psicologia, Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho, 2002.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organ. rurais agroind.**, Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SILVA, E. P. da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 2, p. 67-83, jul./dez. 2009.

SILVA, E. T. da. Ler é, antes de tudo, compreender. In: _____. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez, 1981. p. 42-45.

SILVA, F. C. L. da; ALVES, G., VIAPIANA, N. Informatização da Rede de Bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis. **Revista ACB**, Florianópolis: Associação Catarinense de Bibliotecários, v.13, n. 1, p.211-222, jan./jun., 2008.

SILVA, T. T. da. Quem escondeu o currículo oculto. In: _____. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 77-152.

SILVA, W. C. da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SIQUEIRA, I.; SIQUEIRA, J. C. Information Literacy: uma abordagem terminológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 13. Rio de Janeiro, 28 a 31 out. 2012. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANCIB, 2012. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/xiiienancib/schedConf/presentations>>. Acesso em: 7 jul 2016.

SPECIAL LIBRARIES ASSOCIATION. **Competências para os bibliotecários do século 21**. Adaptado do relatório Competencies for Special Librarians of the 21st Century. Brasília: IBICIT, 1996. p. Disponível em: <<http://bibliodata.ibict.br/geral/docs/padronizacao.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2016.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Alfabetização e letramento**, 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOUZA, A. R. B.; ALBUQUERQUE, D. M.; MARTINS FILHO, L. J. Formação de novos docentes: nossa história e nossos desafios, In: SOUZA, A. R. B.; SALERNO, L. P.; MARTINS FILHO, L. J.. **De mãos dadas: discussões e vivências sobre a relação escola e universidade**. Florianópolis: UDESC, 2012. v. 5, p. 15.

SOUZA, A. R. B. de; MARTINS FILHO, L. J. Formação docente e PIBID: interfaces e desafios. **Revista Cocar**, v. 9, p. 211-232, 2015.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**, 2007. 302f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. de. (Org.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, L. B. M; CARVALHO, K. de. A importância da leitura para a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM INFORMAÇÃO, 13. Salvador, 16 a 19 jun. 2008. Anais... Salvador: UFBA, 2008. p. 1-6. Disponível em: <<http://www.cinform2008.ici.ufba.br/layout/padrao/azul/cinform/Documentos/Comunica%C3%A7%C3%B5es/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DA%20LEITURA%20PARA%20A%20PESQUISA.pdf>> Acesso em: 22 nov. 2016.

SOUZA, R. F. Política curricular no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, p. 203-221, jan./abr. 2006.

STEINDEL, G. E.; FONSECA, C. F. **A biblioteca escolar**: participante da promoção da justiça e êxito escolar. In: VALLE, I. R.; SILVA, V. L. G da; DAROS, M. das D. (Org.). Florianópolis: EdUFSC, 2010.

STUMPF, I. R. C. Funções da biblioteca escolar. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1987.

SUTTON, B. The rationale for qualitative research: a review of principles and theoretical foundations. **Library Quarterly**, v. 63, n. 4, p. 411-430, 1993.

TARGINO, Maria das Graças. Biblioteconomia, Informação e Cidadania. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 149-160, jul./dez. 1991.

TAVARES, D. F. **Biblioteca escolar**: conceituação, organização e funcionamento, orientação do professor. São Paulo: Lisa–Livros Erradicantes, 1973.

TAKAHASHI, T. (Org.). **Sociedade da informação no Brasil**: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000. Disponível em: <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>> Acesso em: 2 out. 2016.

TEIXEIRA, H. J. **Da administração geral à administração escolar**: uma revalorização do papel do diretor da escola pública. São Paulo: Edgard, 2003.

TEIXEIRA, L. do A.; GRECO, M. G. V. de A. Letramento informacional e cursos de graduação: um relacionamento necessário. SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 6. Recife, 7 e 8 dez. 2015. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 2015. p. 1-16. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2015/Letramento%20informacional.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

TODD, R. J.; KUHLTHAU, C. C. Student learning through Ohio school libraries, part 1: how effective school libraries help students. **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 1, p. 63-88, 2005.

_____.; _____. Listen to the voices: Ohio students tell their stories of school libraries. **Knowledge Quest**, v. 33, n. 4, p. 8-13, 2005. Disponível em: <<http://slidegur.com/doc/6001745/presentation>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

TOURAINÉ, A. **El sujeto: un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem, 2005. In: ALMEIDA, M. E.h Bianconcini; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/SEED, 2005. p. 22-31.

VAREL, A.V.; BARBOSA, M. Abreu. A multirreferencialidade de saberes nos atos da mediação do conhecimento: o aporte das ciências cognitivas à ação pedagógica das bibliotecas. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 2, p. 187-203, maio/ago. 2009.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano de sala de aula**. 8.ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, K. C., SANTANA, J. R. **Práticas educativas, didática e o ensino da história: uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais**. Fortaleza: Ed. UECE, 2014.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

_____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VEIGA NETO, A. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA-

VEIGA NETO, A., et. al. (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara, SP: JM, 2005. p. 25-51.

VELHO, A. et al. **Apontamentos para uma brevíssima história de biblioteca escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/lugares/nunogoncalves/apontamentos.htm>> Acesso em: 10 set. 2016.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

VERGUEIRO, W. de C. S. Desenvolvimento de coleções: uma nova visão para o planejamento de recursos informacionais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 22, n. 1, p.13-21, 1993.

VIEIRA, A. da S. Conhecimento como recurso estratégico empresarial, **Ciência da Informação**, 1993, v. 22, n. 2. p. 99-101. Disponível em: <<https://doi.org/10.18225/ci.inf..v22i2.495>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

VIEIRA, I. L. Leitura na internet: mudanças no perfil do leitor e desafios escolares. In: RODRIGUES-JÚNIOR, Adail Sebastião et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. 2. ed. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. **Dialogia**, São Paulo, n. 19, p. 47 - 66, jan/jun. 2014. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/view/4984>. Acesso em: 08 jul. 2017.

VIEGAS, M. F. da Silva. **Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) em quatro escolas da Rede Municipal de Porto Alegre**, 2013. (Trabalho de Conclusão de Curso), Porto Alegre, 2013. 96 p.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILBERMAN, R. Livros digitais para crianças e práticas de leitura. In: RÖSING (Org.). **Leitura e identidade na era da mobilidade**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 13-30.

APÊNDICE A – EMAILS DA PESQUISADORA AOS DIRETORES ESCOLARES

Enviado em 29 de abril de 2017

ASSUNTO: Pesquisa Mestrado – Questionário ao Diretor

Caro(a) Diretor(a),

Conforme contato anterior da Gerência de Formação Continuada, estamos realizando uma pesquisa de mestrado intitulada "Letramento informacional na educação básica: percepções da direção escolar".

Pesquisadora: Fernanda Cláudia Lückmann da Silva

Orientador: Dr. Lourival José Martins Filho

Segue o link do questionário a ser respondido:

<https://docs.google.com/forms/d/1IHgek62qV40gvpDqiV2RoCjggJOnX7jBwEDiUw5xQ/edit>

Agradecemos desde já sua colaboração nesta pesquisa.

Atenciosamente,

Fernanda Cláudia Lückmann da Silva

Enviado em 21 de maio de 2017

ASSUNTO: Entrevista Pesquisa Mestrado

Prezado Diretor,

Na pesquisa de mestrado **Letramento informacional da educação básica: percepções da direção escolar**, seu questionário apresentou que sua escola possui biblioteca e bibliotecário e portanto, seria o critério para a realização da segunda etapa da coleta de dados, a entrevista com o diretor.

Gostaria de agendar um dia e horário, preferencialmente no período vespertino conforme sua disponibilidade para que eu possa realizar a entrevista.

Obs.: Trabalho no período matutino, mas caso só possa realizá-la neste período, poderemos agendar da mesma forma.

Atenciosamente,

Fernanda Cláudia Lückmann da Silva

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ELETRÔNICO

Questionário - Pesquisa de Mestrado

Pesquisadora: Fernanda Cláudia Lückmann da Silva
Orientador: Dr. Lourival José Martins Filho

Email address *

Valid email address

This form is collecting email addresses. [Change settings](#)

LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DA DIREÇÃO ESCOLAR

Caro(a) Diretor(a),

Estamos realizando uma pesquisa de mestrado, que tem como objetivo, investigar a percepção dos diretores atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-RME, a função educativa da biblioteca, do bibliotecário e a possibilidade de traçar diretrizes para a implementação do letramento informacional na escola de educação básica. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UDESC. Sua identidade será totalmente preservada e os dados coletados serão utilizados sob os princípios éticos para a pesquisa. Sua colaboração é muito importante e desde já agradecemos.

1 Qual a sua faixa etária? *

2 Qual o seu sexo? *

☐ Feminino☐ Masculino

3 Qual a sua área de formação acadêmica? *

Short answer text

4 Que nível de pós-graduação possui? *

(Continua)

- ☐ Não possui
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

5 Quanto tempo atua na RME de Florianópolis? *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 01 a 05 anos
- ☐ De 06 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Mais de 16 anos

6 Quanto tempo atua nesta escola? *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 01 a 05 anos
- ☐ De 06 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Mais de 16 anos

7 Quanto tempo atua como diretor escolar? *

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 01 a 05 anos
- ☐ De 06 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ Mais de 16 anos

(Continua)

(Conclusão)

8 Qual o total de estudantes matriculados na escola? *

Short answer text

9 Quais os anos de ensino que a escola atende? *

☐ Do 1º ao 4º ano

☐ Do 1º ao 5º ano

☐ Do 4º ao 9º ano

☐ Do 5º ao 9º ano

☐ Do 6º ao 9º ano

☐ Do 1º ao 9º ano

10 A escola possui biblioteca? *

☐ Sim

☐ Não

11 A escola possui bibliotecário? *

☐ Sim

☐ Não

12 Considera importante ter biblioteca e bibliotecário na escola? *

☐ Sim

☐ Não

APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ORIENTADOR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DA INFORMAÇÃO – PPGInfo



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Florianópolis, 18 de maio de 2017.

Senhor (a) Diretor(a),

Por meio desta apresentamos a mestrande FERNANDA CLÁUDIA LÜCKMANN DA SILVA, do Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação-PPGInfo, Curso de Gestão de Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação, que está realizando a pesquisa intitulada “**Letramento informacional: na educação básica: percepções da direção escolar**”.

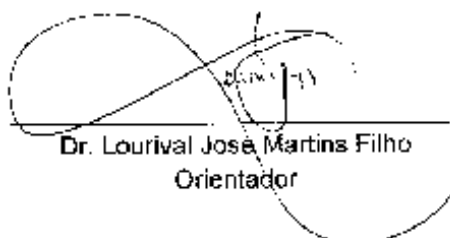
Na oportunidade, solicitamos a sua autorização para que a mestrande realize a pesquisa, por meio da coleta de dados na forma de entrevista, com gravador de áudio Sony IC-PX240.

O projeto de pesquisa de mestrado foi enviado para seu e-mail anteriormente pela assessora de pesquisa da Gerência de Educação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

O questionário foi enviado por e-mail pela mestrande, a fim de traçar o perfil dos diretores da RME de Florianópolis.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento desta dissertação. Em caso de dúvida, disponibilizamos nossos contatos: (48) 3664-8529, e-mail: lourivalfaed@gmail.com e/ou (48) 98416-6989, e-mail: fernandaluckmann1@gmail.com.

Atenciosamente,



Dr. Lourival José Martins Filho
Orientador

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

PESQUISADORA: Fernanda Cláudia Lückmann da Silva

INSTITUIÇÃO: Universidade do Estado de Santa Catarina

Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação

Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação (PPGInfo)

TELEFONE: (48) 98416-6989 (Pesquisadora) – (48) 36648558 (PPGInfo)

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **Letramento informacional na educação básica: percepções da direção escolar**, que será realizada pela aluna do Curso de Pós-Graduação em Gestão da Informação da UDESC para a construção da sua dissertação, requisito para conclusão do Mestrado. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

OBJETIVO: Conhecer as percepções dos diretores escolares atuantes na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis acerca da função educativa da biblioteca escolar, do bibliotecário e do letramento informacional na educação básica.

PROCEDIMENTOS: Se você concordar em participar da pesquisa, será realizada uma entrevista com você, que será gravada em áudio (a ser agendada conforme sua disponibilidade).

RISCOS E DESCONFORTOS: De acordo com a Resolução 16/2000 de CFP esta pesquisa apresenta risco mínimo, pois os procedimentos não sujeitam os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades cotidianas.

BENEFÍCIOS: Os dados coletados nesta pesquisa contribuirão para que a partir de uma análise de um universo particular possamos construir aportes teóricos para o avanço das discussões nas áreas de Biblioteconomia e Educação, pelo conhecimento de como é vista a biblioteca, o bibliotecário e o letramento informacional.

CUSTO/REEMBOLSO: Você não arcará com qualquer despesa decorrente da sua participação. Você, não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação nesta pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Seu nome não será utilizado em momento algum da pesquisa. Somente serão divulgados os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, garantindo o anonimato dos participantes.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome (caso seja imprescindível uma relação que identifique o sujeito à pesquisa, deve-se justificar tal procedimento, dando plena liberdade ao sujeito para não aceitar).

Tendo esclarecimento dos termos acima colocados, eu, _____, CPF nº _____, declaro que li as informações contidas neste documento, e fui devidamente informado(a) pela pesquisadora dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, e **CONCORDO** em participar da referida pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Florianópolis, _____ de _____ de 2017.

(Assinatura do diretor participante)

Fernanda Cláudia Lückmann da Silva
(Pesquisadora)

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1) Qual a função de uma biblioteca escolar?
- 2) A biblioteca de sua escola é considerada um espaço de aprendizagem para os estudantes?
() Não.
() Sim. De que forma?
- 3) Qual a função de um bibliotecário escolar?
- 4) O bibliotecário de sua escola desenvolve práticas educativas?
() Não.
() Sim. Quais?
- 5) Na sua escola há um trabalho de parceria entre bibliotecário, professor, equipe pedagógica e direção para que os estudantes possam ter êxito na sua aprendizagem?
() Não.
() Sim. Comente.
- 6) Você já possuía conhecimento a respeito do letramento informacional?
() Não.
() Sim. Qual?
- 7) Você considera o bibliotecário um dos profissionais que pode contribuir para desenvolver nos estudantes, a capacidade de buscar e usar a informação de forma eficaz e eficiente ou seja, o letramento informacional?
() Não.
() Sim. Comente.
- 8) Você faz alguma associação das práticas educativas desenvolvidas pelo bibliotecário com o letramento informacional?
() Não.
() Sim. De que forma?
- 9) Em sua experiência como diretor, nos momentos de formação continuada na escola, o letramento informacional foi tema de discussão?
() Não.
() Sim. Comente.
- 10) Você considera importante a realização de esclarecimentos e de formação continuada sobre o letramento informacional?
() Não.
() Sim. Comente.
- 11) Você acha que o letramento informacional pode integrar o currículo de sua escola por meio de projetos educativos vinculados às áreas do conhecimento? Comente.
- 12) Diante dessas questões, você tem interesse que seja feita uma proposta para a implementação das diretrizes do letramento informacional na sua escola? Comente.

ANEXO A – EMAILS DA GEC PARA A PESQUISADORA E PARA OS DIRETORES

PARA A PESQUISADORA

Enviado em 11 de abril de 2017

ASSUNTO: GEC

Quanto ao contato realizado pela GEC, esclareço que é a gerência que faz o contato com as unidades educativas para informar sobre do interesse do pesquisador em realizar o estudo naquele campo. Portanto, vou fazer contato com os diretores para informá-los e o ofício de encaminhamento somente será elaborado para as escolas em que o diretor aceitar a pesquisa (Portaria nº 116/2012, Art. 2º, inciso II). Você não poderá fazer a pesquisa nas escolas que não tiverem interesse no estudo.

Aguarde meu contato, irei lhe avisar quando os ofícios estiverem prontos.

Sigo à disposição.

PARA O DIRETORES

Enviado em 11 de abril de 2017

ASSUNTO: ---

Encaminho para conhecimento e manifestação a solicitação de pesquisa da mestranda **Fernanda Cláudia Lückmann da Silva**, PPGInfo/UDESC sob orientação do Prof. Dr. Lourival José Martins Filho.

Envio em anexo cópia do projeto intitulado "**LETRAMENTO INFORMACIONAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERCEPÇÕES DA DIREÇÃO ESCOLAR**", e carta de apresentação para análise.

A pesquisadora pretende realizar a pesquisa junto aos diretores de U.E. de Ensino Fundamental, sendo que enviará por email aos diretores que concordarem em participar da pesquisa, o questionário. Posteriormente, após análise destes dados, fará entrevista com os diretores de escolas que possuem biblioteca e bibliotecários.

Informo que o ofício de encaminhamento será elaborado pela GEC, e a pesquisadora será orientada a fazer contato com o diretor para detalhar como será o envio do questionário.

Por favor, aguardo seu retorno com a confirmação de aceite da pesquisa.

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO OFÍCIO SME/GEC-2017

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA - GEC

OFÍCIO GEC 48/2017

Florianópolis, 04/05/2017

Ilmo. Diretor (a)

**ENCAMINHAMENTO: PESQUISA DE MESTRADO**

A Gerência de Educação Continuada, em consonância com a Portaria Municipal nº.116/2012, encaminha o (a) pesquisador (a) **Fernanda Cláudia Lückmann da Silva**, do PPGInfo - Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de obter autorização para a realização da pesquisa de Mestrado intitulada: "Letramento informacional na Educação Básica: percepções da direção escolar" na [REDACTED], com previsão de desenvolvimento no período de: Ano letivo 2017.

Caso a Unidade Educativa seja favorável à pesquisa, informamos que os seguintes procedimentos são imprescindíveis:

1. O pesquisador deve disponibilizar, na entrevista, carta de apresentação do professor orientador e projeto de pesquisa.
2. O desenvolvimento do projeto acontecerá com o conhecimento e a anuência dos profissionais da respectiva Unidade Educativa.
3. Toda e qualquer intervenção realizada pelo pesquisador deverá ser previamente discutida com os profissionais da referida Unidade Educativa.
4. Os registros, documentários, fotos, ilustrações e outros, quando envolverem aluno/criança ou pessoas da comunidade educativa, deverão ser precedidos de autorização por escrito, de pessoa capaz, com a intervenção do diretor da Unidade Educativa.
5. Em caso de necessidade de obtenção de dados já sistematizados pela SME (Central) ou Unidade Educativa, o pesquisador deverá solicitar com, no mínimo, 48 (quarenta e oito) horas de antecedência.
6. Dados, informações, referências ou depoimentos sobre a Secretaria Municipal de Educação

Rua: Ferreira Lima, 82 - Centro de Educação Continuada - Centro - Florianópolis - SC, CEP 88015-420
Telefone: (48) 32120922 – (48) 3209-0923/ gec@ama.pmf.sc.gov.br

(Continua)

(Conclusão)

7. Fica firmado o compromisso de retorno dos resultados à Unidade Educativa onde se desenvolveu a pesquisa e à Secretaria Municipal de Educação por meio de socialização dos dados em seminários, fóruns de debate, cursos de extensão, a critério do pesquisador, em acordo com a direção da Unidade Educativa ou SME (Central).

Agradecemos antecipadamente a sua parceria nesse processo de investigação, certos de que esta experiência será extremamente significativa, contribuindo com reflexões, proposições e indicadores que visem à qualidade da ação educativa da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Atenciosamente,

Ana Elisa de Moura Miotto - Assessora
Gerência de Educação Continuada

Assinatura do Pesquisador: _____



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA - GEC

AUTORIZAÇÃO 48/2017

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA DE MESTRADO

Eu, _____ Diretor (a) da Unidade Educativa _____, autorizo a realização da Pesquisa de Mestrado intitulada "Letramento informacional na Educação Básica: percepções da direção escolar", pleiteada pelo (a) pesquisador (a) Fernanda Cláudia Lückmann da Silva, do PPGInfo - Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação, da UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina, no período Ano letivo 2017.

Assinatura e carimbo do (a) Diretor (a): _____

Data: ____/____/____

OBS: É imprescindível a devolução desta autorização, via malote, para a Gerência de Educação Continuada

ANEXO C – RESOLUÇÃO 510/2106, DO CNS



44

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - Seção 1

Nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016

AUTUADO: ST JUDE MEDICAL BRASIL LTDA CNPJ/CPF: 00.906.946/0001-42
23739.664725/2012-86 - AIS-092625/12-1 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 12.000,00 (DOZE MIL REAIS)
AUTUADO: VALÉRIA MARIA BALDUINO PONTES CNPJ/CPF: 24.791.113/0001-10
23731.607888/2012-69 - AIS-087378/12-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 2.000,00 (DOIS MIL REAIS)
AUTUADO: VANILDA RAMOS DOS SANTOS ALMEIDA CNPJ/CPF: 01.865.461/0001-90
23731.621783/2012-01 - AIS-089320/12-0 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 2.000,00 (DOIS MIL REAIS)
AUTUADO: MELQUIADES GAYTANO CLEMENTE JR. CNPJ/CPF: 43.225.251/2012-28 - AIS-062606/15-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 18.000,00 (DEZOITO MIL REAIS)
AUTUADO: GLADISTONE VIEIRA CORREA CNPJ/CPF: 038.091.022-91
23731.503621/2010-37 - AIS-661475/10-2 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE MULTA NO VALOR DE R\$ 2.000,00 (DOIS MIL REAIS) E ARQUIVAMENTO POR INSUBSISTÊNCIA DAS INFRAÇÕES CONSIGNADAS NOS ITENS 2 E 3 DO AIS
AUTUADO: ELDA DE ALMEIDA ANTONIO CNPJ/CPF: 893.881.938-34
23739.602436/2013-17 - AIS-086237/13-5 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE ADVERTÊNCIA
AUTUADO: NEVE INDÚSTRIA E COMÉRCIO DE PRODUTOS CÍRURGICOS LTDA CNPJ/CPF: 54.838.014/0001-70
23767.724709/2009-17 - AIS-523608/09-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE ADVERTÊNCIA
AUTUADO: IRMANDADE DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE SÃO PAULO CNPJ/CPF: 62.779.145/0001-90
23739.702472/2012-09 - AIS-978020/12-7 - GGPAF/ANVISA
ARQUIVAMENTO POR INSUBSISTÊNCIA DO AIS
AUTUADO: WILSON SONS AGÊNCIA MARÍTIMA LTDA CNPJ/CPF: 00.423.733/0004-81
23760.780753/2010-20 - AIS-978020/10-5 - GGPAF/ANVISA
ARQUIVAMENTO POR INSUBSISTÊNCIA DO AIS
AUTUADO: ILZA DA SILVA DIAS KIWELOWICZ CNPJ/CPF: 299.022.907-87
23739.398613/2011-90 - AIS-37667/11-9 - GGPAF/ANVISA
PENALIDADE DE ADVERTÊNCIA

RODRIGO JOSÉ VIANA OTTONI

CÂMARA DE MEDICAMENTOS
SECRETARIA EXECUTIVA

DECISÃO Nº 4, DE 20 DE MAIO DE 2016

A SECRETARIA EXECUTIVA DA CÂMARA DE REGULAÇÃO DO MERCADO DE MEDICAMENTOS (CMED), com fulcro no inciso XIV do art. 6º da Lei nº 10.742/2003, no exercício da competência que lhe confere o inciso VIII do art. 12 da Resolução CMED nº 3/2003, decide:

Acolher o Ralatório nº 39/2016/SE/CMED, de 29 de abril de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.026214/2014-95, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar HELP FARMACIA PRODUTOS FARMACÊUTICOS LTDA. (CNPJ 02.460.736/0001-78) a multa de R\$ 2.153.573,27 (dois milhões cento e cinquenta e três mil quinhentos e setenta e três reais e vinte e sete centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 40/2016/SE/CMED, de 29 de abril de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.341536/2014-32, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para absolver FARMARIN INDÚSTRIA E COMÉRCIO LTDA. (CNPJ 58.635.830/0001-75) quanto à infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 41/2016/SE/CMED, de 6 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.172362/2014-74, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar EMS S.A. (CNPJ 57.507.378/0003-65) a multa de R\$ 440.688,23 (quatrocentos e quarenta mil seiscentos e oitenta e oito reais e vinte e três centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 42/2016/SE/CMED, de 6 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.192187/2014-11, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar FARMACON LTDA. (CNPJ 04.119.816/0001-13) a multa de R\$ 388,47 (quinhentos e oitenta e oito reais e quarenta e sete centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 43/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.268190/2014-49, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para absolver GALDERMA BRASIL LTDA. (CNPJ 00.317.372/0001-46) quanto à infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 44/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.341500/2014-12, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para absolver ACTAVIS FARMACÊUTICA LTDA. (CNPJ 33.150.764/0001-12) quanto à infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 45/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.163479/2014-08, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar UM - DISTRIBUIDORA DE MEDICAMENTOS LTDA. (CNPJ 72.704.513/0001-94) a multa de R\$ 12.026,74 (doze mil vinte e seis reais e setenta e quatro centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

Acolher o Ralatório nº 46/2016/SE/CMED, de 13 de maio de 2016, referente ao Processo Administrativo nº 23731.566391/2013-72, e adotar como razão de decidir os fundamentos nele contidos para condenar LABORATORIOS FERRING LTDA. (CNPJ 74.232.034/0001-48) a multa de R\$ 13.909,42 (treze mil novecentos e nove reais e quarenta e dois centavos) por infração ao art. 8º da Lei nº 10.742/2003.

LEANDRO PINHEIRO SAFATLE
Secretário Executivo

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE

RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016

O Plenário do Conselho Nacional de Saúde em sua Quinquagésima Nona Reunião Extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839, de 11 de julho de 2006, e

Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;

Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;

Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante;

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a evitar e evitar possíveis danos aos participantes;

Considerando que as Ciências Humanas e Sociais têm especificidades nas suas concepções e práticas de pesquisa, na medida em que nelas prevalece uma concepção pluralista da ciência da qual decorre a adoção de múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, bem como ideias com atribuições de significado, práticas e representações, sem intervenção direta no corpo humano, com natureza e grau de risco específicos;

Considerando que a relação pesquisador-participante se constitui continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer momento no diálogo entre subjetividades, implicando flexibilidade e construção de relações não hierárquicas;

Considerando os documentos que constituem os pilares do reconhecimento e da afirmação da dignidade, da liberdade e da autonomia do ser humano, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e a Declaração Interamericana de Direitos e Deveres Humanos, de 1948;

Considerando a existência do sistema dos Comitês de Ética em Pesquisa e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa;

Considerando que a Resolução 466/12, no artigo XIII.3, reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades;

Considerando que a produção científica deve implicar benefícios sociais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção da qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado; e

Considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados;

II - pesquisa que utilize informações de acesso público, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;

III - pesquisa que utilize informações de domínio público;

IV - pesquisa censitária;

V - pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual; e

VI - pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica;

VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontaneamente e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito; e

III - atividade realizada com o intuito exclusivo de ensino, de formação ou de treinamento em finalidade de pesquisa científica, de alunos da graduação, do curso técnico, ou de profissionais em especialização.

§ 1º Não se enquadram no inciso antecedente os Trabalhos de Conclusão de Curso, monografias e similares, devendo-se, nestes casos, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP.

§ 2º O Caso, durante o planejamento ou a execução da atividade de educação, ensino ou treinamento surja a intenção de incorporação dos resultados dessas atividades em um projeto de pesquisa, deverá-se, a partir daí, de forma obrigatória, apresentar o protocolo de pesquisa ao sistema CEP/CONEP.

Capítulo I
DOS TERMOS E DEFINIÇÕES

Art. 2º Para os fins desta Resolução, adotam-se os seguintes termos e definições:

I - assentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa - criança, adolescente ou indivíduo impedido de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, justificativa, objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos. A obtenção do assentimento não elimina a necessidade do consentimento do responsável;

II - assistência ao participante da pesquisa: é aquela prestada para atender danos imateriais decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa;

III - benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção da qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado;

IV - confidencialidade: é a garantia do resguardo das informações dadas em confissão e a proteção contra a sua revelação não autorizada;

V - consentimento livre e esclarecido: anuência do participante da pesquisa ou de seu representante legal, livre de simulação, fraude, erro ou intimidação, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos;

VI - informações de acesso público: dados que podem ser utilizados na produção de pesquisa e na transmissão do conhecimento e que se encontram disponíveis sem restrição ao acesso dos pesquisadores e dos cidadãos em geral, não estando sujeitos a limitações relacionadas à privacidade, à segurança ou ao controle de acesso. Essas informações podem estar processadas, ou não, e contidas em qualquer meio, suporte e formato produzido ou gerado por órgãos públicos ou privados;

VII - dano material: lesão que atinge o patrimônio do participante da pesquisa em virtude das características ou dos resultados do processo de pesquisa, impondo uma despesa pecuniária ou diminuindo suas receitas atuais ou que poderiam ser auferidas;

VIII - dano imaterial: lesão em direito ou bem da personalidade, tais como integridade física e psíquica, saúde, honra, imagem, e privacidade, ilicitamente produzida ao participante da pesquisa por características ou resultados do processo de pesquisa;

IX - discriminação: caracterização ou tratamento social de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação da dignidade humana, dos direitos humanos e sociais e das liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

X - esclarecimento: processo de apresentação clara e acessível da natureza da pesquisa, sua justificativa, seus objetivos, métodos, potenciais benefícios e riscos, conhecido na medida da compreensão do participante, a partir de suas características individuais, sociais, econômicas e culturais, e em razão das abordagens metodológicas aplicadas. Todos esses elementos determinam se o esclarecimento dá-se por documento escrito, por imagem ou de forma oral, registrada ou sem registro;

XI - estigmatização: atribuição de conteúdo negativo a uma ou mais características (origem) de uma pessoa ou grupo de pessoas, com consequente violação à dignidade humana, aos direitos humanos e liberdades fundamentais dessa pessoa ou grupo de pessoas;

XII - etapas preliminares de uma pesquisa: são aquelas consideradas as atividades que o pesquisador tem que desenvolver para averiguar as condições de possibilidade de realização da pesquisa, incluindo investigação documental e contatos diretos com possíveis participantes, sem sua identificação e sem o registro público e formal das informações assim obtidas; não devendo ser confundidas com "estudos exploratórios" ou com "pesquisas piloto", que devam ser consideradas como projetos de pesquisa. Incluem-se nas etapas preliminares as visitas às comunidades, aos serviços, as conversas com liderança comunitária, entre outras;

XIII - participante da pesquisa: indivíduo ou grupo, que não sendo membro da equipe de pesquisa, dela participa da forma esclarecida e voluntária, mediante a concessão de consentimento e também, quando couber, de assentimento, nas formas descritas nesta resolução;

XIV - pesquisa de opinião pública: consulta verbal ou escrita de caráter pontual, realizada por meio de metodologia específica, através da qual o participante, a comunidade ou a expressão sua preferência, avaliação ou o sentido que atribui a suas, atitudes de pessoas e organizações, ou a produtos e serviços; sem possibilidade de identificação do participante;

XV - pesquisa encoberta: pesquisa conduzida sem que os participantes sejam informados sobre objetivos e procedimentos do estudo, e sem que seu consentimento seja obtido previamente ou durante a realização da pesquisa. A pesquisa encoberta somente se justifica em circunstâncias nas quais a informação sobre objetivos e procedimentos alteraria o comportamento alvo do estudo ou quando a utilização deste método se apresenta como única forma de condução do estudo, devendo ser explicitado ao CEP o procedimento a ser