



FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

RODRIGO PEREIRA

BIBLIOTECA ESCOLAR SUL-MATO-GROSSENSE: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

MARÍLIA-SP

2019

RODRIGO PEREIRA



BIBLIOTECA ESCOLAR SUL-MATO-GROSSENSE: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Área de conhecimento: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de pesquisa: Produção e Organização da Informação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helen de Castro Silva Casarin.

MARÍLIA-SP

2019

Ficha Catalográfica

Pereira, Rodrigo.

P486b Biblioteca escolar sul-mato-grossense: cenários e perspectivas / Rodrigo Pereira. – Marília-SP, 2018.

188 f. : il., ; 30 cm.

Orientadora: Helen de Castro Silva Casarin.

Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

1. Biblioteca Escolar. 2. Competência informacional. 3. Tecnologias Aplicadas à Educação. 4. Lei 12.244 de 2010. 5. Educação Básica – Brasil. 6. Mato Grosso do Sul. I. Casarin, Helen de Castro Silva. II. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência da Informação. III. Título.

CDD (23): 027.8

Responsável técnico: Rodrigo Pereira – CRB1/2167

RODRIGO PEREIRA

BIBLIOTECA ESCOLAR SUL-MATO-GROSSENSE: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação.

Área de conhecimento: Informação, Tecnologia e Conhecimento.

Linha de pesquisa: Produção e Organização da Informação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Helen de Castro Silva Casarin.

Marília, 13 de março de 2019

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA DE QUALIFICAÇÃO

Prof.^a Dr.^a Helen de Castro Silva Casarin

Departamento de Ciência da Informação/Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília - UNESP.

Prof.^a Dr.^a Glória Bastos

Departamento de Educação e Ensino à Distância (DEED) - Universidade Aberta de Portugal.

Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho

Departamento de Educação, Informação e Comunicação, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo - USP.

Prof. Dr. Edberto Ferneda

Departamento de Ciência da Informação/Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Marília – UNESP.

Prof.^a Dr.^a Janaína Ferreira Fialho

Departamento de Ciência da Informação/Universidade Federal de Sergipe - UFS

SUPLENTE:

Prof. Dr. Carlos Cândido de Almeida

Departamento de Ciência da Informação/Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília - UNESP.

Prof.^a Dr.^a Marli Vítor da Silva

Departamento de Biblioteconomia – Instituto de Ensino Superior da FUNLEC-IESF – Fundação Lowtons de Educação e Cultura de Mato Grosso do Sul – FUNLEC.

Prof. Dr. André Luís Onório Coneglian

Universidade Estadual de Londrina - UEL

Local: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) – Campus Marília-SP.

Data: 13/03/2019

Dedico este trabalho aos meus familiares, em especial, ao meu pai e mãe (in-memorian),
pois sonharam com esse momento!

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o que tenho!

Sou grato ao Senhor Jesus Cristo pela graça incomensurável que repousa sobre mim, gratuitamente, se estendendo em amor a todo tempo.

Ao meu pai, Vicente de Paula Pereira e a minha mãe, Ana Maria de Fátima Pereira (inmemorian), pelo zelo, dedicação e amor permanente demonstrado por mim... sempre viverei representando o legado de ética, moral e integridade humana que sempre manifestaram em suas vidas.

Aos meus irmãos, incentivadores e parte indelével da minha vida, a conquista é também para vocês, Simone Cristina Pereira; Fábio César Pereira e Saulo Pereira. Ao meu cunhado Daniel Garcia, pelo exemplo de paz e voluntariedade, um grande presente de Deus para nossas vidas!

A minha amadíssima esposa, pelo carinho, amor dispensado e parceria de sempre, de fato, o Senhor Jesus me presenteou com uma ajudadora fiel, zelosa e amorosa, alegre-me, sempre, com a sua presença firme, idônea e assertiva em minha vida, Marli Bordim Taveira Pereira, tê-la é um presente de Deus e, ao mesmo tempo, um privilégio. Somos UM!

A minha queridíssima orientadora, professora Helen de Castro Silva Casarin, um exemplo a ser seguido por mim. Para muito além da orientação da tese, fez-me um ser humano melhor, mais íntegro, ético e comprometido com o percurso da pesquisa. Professora Helen, gratidão por tudo o que a senhora representa para mim, de fato, fui e sou muitíssimo abençoado por tê-la em mais essa fase de minha vida. À senhora, devo, pois não é possível pagar, gratidão eterna pela dedicação, respeito, seriedade e competência junto ao meu processo de doutoramento. A senhora possui lugar cativo no meu coração. Desejo-lhe, juntamente a sua linda família, vida, e vida em abundância, que os campos verdejantes de paz e alegria sejam os cenários pelos quais a senhora caminhará sempre!!!

Preciso também, externar a minha gratidão a minha eterna professora da educação básica, D^a Reni dos Santos Castro, a primeira professora que marcou indelevelmente minha vida, pois, conduziu-me pela educação básica, acreditando em meu potencial, motivando-me e sempre dizendo que eu era capaz. D^a Reni, a tese tem muito do legado que a senhora deixou em minha vida estudantil, gratidão por existir em minha vida.

Gratidão aos meus colegas professores da Faculdade da FUNLEC, Prof^a Ana Paula Soares; Prof^a Célia Modena de Fátima Aquino; Prof^a Marli Vítor da Silva, grandes personalidades da educação superior e amigas para toda a vida.

Aos meus alunos(as), sem palavras, quero agradecer-los(as) por fazerem parte desse momento. De fato, essa construção é por vocês! Vocês continuam me movendo...

Gratidão aos professores da minha banca, pela dedicação de cada um, pelo tempo dispensado em fazer desta tese um trabalho que de fato tenha significância, a vocês Prof^a Glória Bastos; Prof. Cláudio Marcondes de Castro Filho; Prof. Edberto Ferneda; Prof^a Janaína Ferreira Fialho; Prof. Carlos Cândido de Almeida; Prof^a Marli Vítor da Silva e Prof. André Luís Onório Coneglian, minha gratidão e carinho.

Por fim, gratidão a você, que lê este trabalho, fazendo dele algo que tenha valido a pena ser construído!

Não sabemos se sabemos (...) não sabemos nem mesmo o que é saber.

Metrodoro de Chío

RESUMO

O desenvolvimento sem precedentes das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, somado a ausência histórica das Bibliotecas escolares no contexto brasileiro, podem ocasionar o desaparecimento desta instituição. O objetivo nucleador da tese constitui-se em verificar a condição da Biblioteca Escolar, em especial no Estado de Mato Grosso do Sul, em relação a Lei 12.244 de 2010, revistando seus pressupostos, estabelecendo relações com a Competência informacional e a Produção de Informação e Conhecimento. Procurou-se, também, verificar o impacto do desenvolvimento e da aplicação na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, assim como de empresas que comercializam produtos e serviços na área da educação sustentados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Buscou-se, também, apresentar, a partir da análise teórica da pesquisa, um modelo de Programa de Educação de Interagentes, sustentado pela competência informacional, enquanto recurso pedagógico à Biblioteca Escolar. O percurso metodológico desenvolvido fez com que o pesquisador fosse a campo, conhecer o fenômeno defendido nesta tese, buscando evidências dos pressupostos levantados, para efeitos de coleta de dados e posterior análise. O Estado de Mato Grosso do Sul constituiu-se do universo desta pesquisa, a qual se desenvolveu de forma especial por meio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, utilizando-se, também, da Rede Privada de Ensino para coleta dos dados. Após definição do escopo geográfico da pesquisa, definido Mato Grosso do Sul como seu universo, para se chegar aos sujeitos responsáveis pelas escolas da Rede Estadual de Educação, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS e da Rede Privada de Educação em Campo Grande, MS, estabeleceu-se contato junto às secretarias de educação citadas, obtendo os dados e autorização para execução de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas Bibliotecas Escolares das respectivas Redes, além do encaminhamento de questionário à Rede Privada de Campo Grande, MS. Para análises dos dados utilizou-se da abordagem quali-quantitativa, considerando-a adequada a proposição da pesquisa e sua aderência aos instrumentos de coleta de dados utilizados, a entrevista semiestruturada e o questionário. Pôde-se perceber a partir das análises dos dados que a Biblioteca Escolar no cenário sul-mato-grossense manifesta o velho discurso brasileiro, descontextualizada da prática docente, sem a devida importância no processo de ensino e aprendizagem, cada vez mais distante da cultura escolar institucionalizada, condição essa potencializada no âmbito das escolas privadas, uma vez que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação têm assumido o protagonismo no que se refere aos recursos de informação, os quais, sob a perspectiva dos gestores, substituem de maneira adequada e inovadora a Biblioteca Escolar, uma vez que ao se verificar junto aos sujeitos da pesquisa a devida compreensão do papel da Biblioteca Escolar e seus possíveis impactos positivos no cenário educativo, não se pôde perceber uma concepção correta em torno de seu papel, sendo-a, apenas, reconhecida como espaço para leitura, o que segundo resultados da pesquisa, tem contribuído ao seu processo de marginalização, uma vez que os entrevistados atestam que tais ações podem ser realizadas por outros meios e recursos, fomentando, ainda mais, o percurso paulatino de desaparecimento da biblioteca escolar, uma vez que além da não compreensão de seu real papel, ficou evidente que há um absoluto silêncio na classe docente que, de certa forma, sepulta a biblioteca escolar, pois, entende-se que se não há um clamor docente pela biblioteca escolar, ninguém mais poderá clamar por ela.

Palavras-Chave: Biblioteca Escolar – Mato Grosso do Sul – Campo Grande, MS. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - Educação. Lei 12.244 de 2010.

ABSTRACT

The unprecedented development of Digital Information and Communication Technologies, coupled with the historical absence of school libraries in the Brazilian context, may lead to the disappearance of this institution. The aim of the thesis is to verify the condition of the School Library, especially in the State of Mato Grosso do Sul, in relation to Law 12.244 of 2010, reviewing its assumptions, establishing relations with Information Literacy and Production of Information and Knowledge. It was also sought to verify the impact of the development and application in the education of Digital Technologies of Information and Communication, as well as of companies that commercialize products and services in the area of education supported by the Digital Technologies of Information and Communication. It was also sought to present, based on the theoretical analysis of the research, a model of Interagent Education Program, supported by information literacy, as a pedagogical resource to the School Library. The methodological course developed made the researcher go to the field, to know the phenomenon defended in this thesis, seeking evidence of the assumptions raised, for the purposes of data collection and subsequent analysis. The State of Mato Grosso do Sul formed the universe of this research, which was developed in a special way through the Ministry of Education of the State of Mato Grosso do Sul and the autarchic Secretary of Education of Campo Grande, MS, using, also, of the Private Network of Education for data collection. After defining the geographic scope of the research, defined Mato Grosso do Sul as its universe, to reach the subjects responsible for the schools of the State Education Network, the autarchic Education Network of Campo Grande, MS and the Private Network of Education in Campo Grande, MS, contact was made to the mentioned education secretariats, obtaining the data and authorization to perform semi-structured interviews with those responsible for the School Libraries of the respective Networks, as well as sending a questionnaire to the Private Network of Campo Grande, MS. Data analysis was performed using the qualitative-quantitative approach, considering the research proposal and its adherence to the data collection instruments used, the semi-structured interview and the questionnaire. It was possible to perceive from the analyzes of the data that the School Library in the South-Mato Grosso scenario shows the old Brazilian discourse, decontextualized of the teaching practice, without the due importance in the process of teaching and learning, increasingly distant from the school culture institutionalized, a condition that is enhanced in private schools, since Digital Information and Communication Technologies have assumed the leading role in information resources, which, from the perspective of managers, adequately and innovatively replace School Library, since when the research subjects had a proper understanding of the role of the School Library and its possible positive impacts on the educational scenario, a correct conception about its role could not be perceived, recognized as a space for reading, which according to research results, has contributed to its process of marginalization, since the interviewees attest that such actions can be carried out by other means and resources, further fomenting the gradual path of disappearance of the school library, since besides the lack of understanding of its real role, it was evident that there is an absolute silence in the teaching class that, in a way, buries the school library, because it is understood that if there is not a teacher clamor for the school library, no one else can claim for it.

Keywords: School Library - Mato Grosso do Sul - Campo Grande, MS. Digital Information and Communication Technologies - Education. Law 12.244 of 2010.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Dimensão organizacional para o desenvolvimento de cultura de biblioteca escolar	36
Quadro 2	Dimensão profissional para o desenvolvimento de cultura de biblioteca escolar	37
Quadro 3	Dimensão humana para o desenvolvimento de cultura de biblioteca escolar	39
Quadro 4	Tendências da educação de base tecnológica	47
Quadro 5	Nove normas para a competência informacional	72
Quadro 6	Fatores que impactam a educação de interagentes	82
Quadro 7	Modelo de Programa de Educação de Interagentes para Educação Básica – dimensão da competência informacional	84
Quadro 8	Grupos de atividades para a avaliação de programas de educação de interagentes em bibliotecas escolares	91
Quadro 9	Tipos de avaliação: conceitos.....	94
Quadro 10	Avaliação pré-formativa.....	94
Quadro 11	Métodos e Instrumentos de Avaliação sob a Concepção de Arenas	96
Quadro 12	Métodos e Instrumentos de Avaliação sob a concepção de Walsh	97
Quadro 13	Outras formas de avaliação.....	98
Quadro 14	Núcleos de Interesse da Pesquisa.....	119
Quadro 15	Congruências nos discursos dos sujeitos da pesquisa	162

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	A Escola como Instituição e Universo Simbólico	40
Figura 2	As três dimensões de avaliação da competência informacional.....	92
Figura 3	Performance do Brasil no PISA na competência leitora	109
Figura 4	Ideb Observado e Metas Projetadas – 4ª série / 5º ano – 8ª série / 9º ano e 3ª série EM	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Estabelecimentos de Ensino em Atividade	103
Tabela 2	Infraestrutura da Rede de Ensino Municipal de Campo Grande/MS.....	106
Tabela 3	Recursos Humanos da BE na Rede de Ensino Municipal de Campo Grande/MS.....	108
Tabela 4	Bibliotecários(as) - Número de profissionais que atendem as bibliotecas das Redes de Ensino em Campo Grande-MS	110
Tabela 5	Mobiliários, equipamentos, internet, acervo da BE e software de gerenciamento na Redes de Ensino Municipal de Campo Grande/MS.....	111
Tabela 6	Encaminhamento de e-mails	117
Tabela 7	Situação do Espaço da Biblioteca nas Escolas Estaduais	125
Tabela 8	Tipos de Servidores Atuando nas Bibliotecas.....	127
Tabela 9	Escolas e Bibliotecas na Rede de Educação Municipal de Campo Grande-MS.....	141
Tabela 10	Recursos Humanos da BE na Rede de Ensino Municipal de Campo Grande/MS.....	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACRL	Association of College & Research Libraries
ALA	American Library Association
ALFIN	Alfabetización Informacional
ANZIIL	Australian and New Zealand Institute for Information Literacy
BE	Biblioteca Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAUL	Council of Australian University Libraries
DITEC	Divisão de Tecnologias Educacionais
IASL	International Association of School Librarianship
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFLA	International Federation of Library Associations and Institutions
IL	Information Literacy
ILILE	Institute for Library & Information Literacy Education
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
MEC	Ministério de Educação do Brasil
MS	Mato Grosso do Sul
NCLIS	National Council for Library and Information Services
NFIL	National Forum on Information Literacy
ODAS	Objetos Digitais de Aprendizagem
OEA	Organização dos Estados Americanos
PISA	Programme for International Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGCI	Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação
RBE	Rede de Bibliotecas Escolares
REME	Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS
SCONUL	Society of College, National and University Libraries
SED/MS	Secretaria de Educação do Estado Mato Grosso do Sul
SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS
SESI-SP	Serviço Social da Indústria do Estado de São Paulo
SI	Sociedade da Informação

TDIC	Tecnologia Digital de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USA	United States Of American

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	16
1	INTRODUÇÃO	17
2	A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR.....	22
2.1	O Ensino e suas Relações com as Bibliotecas Escolares	26
CAPÍTULO II	CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA, O ESPAÇO DA BIBLIOTECA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.....	30
1	CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA E O ESPAÇO DA BIBLIOTECA	31
2	TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A MUDANÇA DO PERFIL DOS INTERAGENTES DE INFORMAÇÃO: CONDIÇÃO À REINVENÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR BRASILEIRA	42
CAPÍTULO III	BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE	50
1	REVISTANDO OS PRESSUPOSTOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR, DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E SUAS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO	51
1.1	Pensando a Biblioteca Escolar Contemporânea	53
1.2	A Competência Informacional: estratégia pedagógica da biblioteca escolar	57
1.3	O Processo de Produção de Conhecimento sob a Perspectiva da Biblioteca Escolar e da Competência informacional.....	62
1.4	A Biblioteca Escolar sob a Perspectiva da Competência Informacional: proposta metodológica para estruturação de programa de educação de interagentes.....	69
1.5	Programas de Educação de Interagentes	78
1.6	Concepção Avaliativa para os Programas de Educação de Interagentes	89
1.6.1	Avaliação da Aprendizagem por meio dos Programas de Educação de Interagentes	95

CAPÍTULO IV O MOVIMENTO DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	101
1 O MOVIMENTO DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL	102
2 SITUAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DO/NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO.....	106
CAPÍTULO V MATERIAL E MÉTODOS	113
1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	114
1.1 Sujeitos da Pesquisa.....	115
1.2 Instrumento e Procedimentos de Coleta de Dados	115
1.3 Procedimentos de Análise dos Dados.....	118
CAPÍTULO VI APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	122
1 RESULTADOS REFERENTES À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – SED/MS	123
2 RESULTADOS REFERENTES À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, MS – SEMED	141
3 RESULTADOS REFERENTES À REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE, MS ...	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE A Roteiro de Entrevista Semiestruturada.....	183
APÊNDICE B Carta de Apresentação	184
APÊNDICE C Questionário.....	186

CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

A biblioteca Escolar (BE) brasileira, historicamente, busca seu espaço no cenário educativo do país, se deparando com inúmeros desafios, os quais vão desde a ausência de cultura escolar que valorize a BE na malha educativa; a incompreensão de seu papel pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira, desde a esfera federal, como também estadual e municipal; a ausência na formação docente de fundamentos, estratégias metodológicas e avaliativas possíveis de serem implementadas e desenvolvidas a partir da BE; a formação bibliotecária brasileira distanciada das problemáticas e realidade da BE, gerando incapacidades de mobilização das BE para a aprendizagem autônoma; a ausência da BE nas escolas, sendo-a substituída por inúmeras outras ações, espaços e atividades que a reduz a salas de leitura, caixas e armários de livros e momentos esporádicos pouco objetivados ao processo de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, da implementação das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)¹ nas escolas, por meio de projetos governamentais que fomentam o financiamento para aquisição de hardwares, softwares, rede de acesso à internet e aplicativos interativos para o ensino e, em consequência, para a aprendizagem.

A partir dessas questões, vislumbrando o futuro das BE brasileiras, tornar-se determinante questionar se as TDIC, constituindo-se como ferramental indispensável às escolas na contemporaneidade, aplicadas à educação básica brasileira, seja no cenário privado e/ou público, aliada aos outros fatores citados no parágrafo anterior, não tem contribuído para o desaparecimento da BE no país.

A questão não é estabelecer enfrentamentos entre BE e TDIC, muito pelo contrário. O que se busca evidenciar nesta tese é como as organizações escolares têm pensado as TDIC em detrimento das BE, portanto, o olhar que se estabelece reside no ambiente escolar, é resultante das percepções e expectativas daqueles que têm feito a educação brasileira, para que se possa pensar um projeto nacional capaz de inserir a BE, sob novas perspectivas metodológicas, a partir de sua compreensão enquanto recurso pedagógico criado, implementado, desenvolvido permanentemente, avaliado e promotor de evidências de aprendizagem significativa na malha escolar.

Com a promulgação da lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), a qual determina a universalização da BE em todas as Redes de ensino do país, paradoxalmente ao que se pensava inicialmente, tem-se percebido o fortalecimento de empresas que comercializam conteúdos digitais, plataforma digitais de

¹ [...] convergência de tecnologias de informação e comunicação que no cenário educacional dirigem-se ao processo de ensino e aprendizagem, oportunizando novas possibilidades de comunicação e interação entre os sujeitos da escola. (SOARES, et. al., 2015).

ensino, e-books, como também bibliotecas digitais em todo o território brasileiro, com aderência ao cenário público e privado, perspectiva essa postulada por Lancaster (1985).

Grupos educacionais têm fomentado o uso massivo das TDIC nos ambientes escolares, recursos que vão desde a estruturação de laboratórios de informática, o que já não é tão novo na educação brasileira, até recursos de realidade virtual, com alta aderência junto aos docentes e discentes, criando rupturas no processo de ensinar e aprender, lançando as escolas, em definitivo, para a era digital, midiática e atemporal, cenários próprios dos “nativos digitais”².

Esse movimento de inserção das TDIC indica uma tendência de as escolas optarem pela contratação destes serviços ao invés de implementar bibliotecas com acervos físicos e contratação de bibliotecários. No entanto, não se tem uma mensuração do impacto deste movimento e até que ponto e de que maneira ele tem afetado a existência de BE em particular no Estado de Mato Grosso do Sul, MS.

Assim sendo, o objetivo nucleador da tese constitui-se em verificar a condição da Biblioteca Escolar – BE, em especial no Estado de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito ao cumprimento da Lei 12.244 de 2010, revistando seus pressupostos, estabelecendo relações com a Competência informacional e a Produção de Informação e Conhecimento. Procurou-se, também, verificar o impacto do desenvolvimento e da aplicação na educação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, assim como, do aparecimento de empresas que comercializam produtos e serviços na área da educação sustentados pelas TDIC, os quais paulatinamente têm sugerido a não implantação e/ou implementação de BE no cenário educacional sul-mato-grossense, sendo-os apresentados como capazes de substituir a BE.

Considerando o objetivo nucleador, definiu-se como objetivos específicos: estabelecer as relações entre a função da BE, a Competência informacional e a Produção de Informação; demonstrar o percurso da educação básica brasileira em busca do lugar da Biblioteca Escolar nesse novo cenário; coletar informações sobre as reais condições das BE públicas e privadas de escolas de educação básica de MS; verificar como estas escolas têm procurado atender a legislação brasileira vigente sobre universalização das bibliotecas escolares; perceber qual tem sido o papel exercido pelas bibliotecas escolares no processo de ensino e aprendizagem nas escolas ambientes desta pesquisa; estabelecer relação entre o processo histórico da educação brasileira, suas consequências para o estado atual das bibliotecas escolares, a potencialização da miséria das bibliotecas escolares na contemporaneidade em função do desenvolvimento das TDIC, a consequente fragilidade da formação bibliotecária para

² Sujeitos nascidos a partir da década de 1981, externando habilidades e competências natas ao uso da informação; optam por procedimentos ágeis para acesso a informação, tendem ao imagético e a convergência das mídias, com substancial capacidade em desenvolver processo de trabalhos articulados e multifacetados. (PASSARELLI; JUNQUEIRA; ANGELUCI, 2014).

atuação nas bibliotecas escolares, bem como da crise de identidade da própria BE, historicamente marginalizada no processo educativo como uma condição da cultura escolar institucionalizada no país e, por fim, apresentar um modelo de Programa de Educação de Interagentes, sob a perspectiva da competência informacional, como proposta pedagógica às práticas das BE, dirigindo-as, de fato, ao processo de ensino e aprendizagem, podendo, assim, iniciar um percurso avaliativo de seu impacto na educação dos estudantes brasileiros.

A tese, portanto, se sustenta na perspectiva de que o desenvolvimento sem precedentes das TDIC, substancializado, por uma sociedade altamente tecnológica e, sobretudo, um cenário educacional cada vez mais digital, resultante de novas demandas por informação, conhecimento e educação pelos próprios nativos digitais, quando aplicadas à educação básica brasileira, sustentada por práticas contemporâneas de ensino e aprendizagem, fomentadas pela ausência histórica da BE na malha educativa, podem ocasionar o desaparecimento da BE no contexto brasileiro, mesmo diante da Lei 12.244 de 2010, a qual trata de sua universalização.

Com o intuito de atender aos objetivos que se dirigem à tese, utilizou-se de uma pesquisa de campo, objetivando integrar os dados obtidos ao revistar bibliograficamente o objeto de pesquisa, situando-os em consonância à pesquisa exploratória, congruentemente à perspectiva descritiva, com o uso da pesquisa documental, quando da consulta a fontes de informação cinzenta, ou seja, não comerciais, estabelecendo-se, assim, estreito diálogo entre o objeto de estudo, seus pressupostos teóricos e a realidade que acampa a pesquisa propriamente dita.

O percurso metodológico desenvolvido fez com que o pesquisador fosse a campo, conhecer o fenômeno defendido nesta tese, buscando evidências dos pressupostos levantados, para efeitos de coleta de dados e posterior análise.

O Estado de Mato Grosso do Sul constitui-se do universo desta pesquisa. Criado em 1977 e implantado em 1979, tem uma história marcada por movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais separatistas. A pesquisa se desenvolveu nesse cenário de forma especial por meio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED) e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, (SEMED) utilizando-se, também, da Rede Privada de Ensino para coleta de dados.

Após definição do escopo geográfico da pesquisa, definido Mato Grosso do Sul como seu universo, para se chegar aos sujeitos responsáveis pelas escolas elencadas acima, em especial, as escolas da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), a Rede Municipal de Educação de Campo Grande, MS (SEMED), bem como da Rede Privada de Educação de Campo Grande, MS, estabeleceu-se contato junto às secretarias de educação citadas, obtendo os dados e autorização para execução de entrevistas semiestruturadas com os responsáveis pelas BE das Redes Estadual e

Municipal, além de encaminhamento de questionário à Rede Privada de Campo Grande, MS.

Para a Rede Privada de Educação em Campo Grande, MS, elaborou-se um questionário eletrônico, utilizando-se da ferramenta *Sorvem Monkey*, encaminhando por e-mail a todas as 176 escolas privadas em funcionamento na cidade, os respectivos e-mails foram repassados pela Secretaria de Educação do Estado (SED/MS), para fins único e específico desta pesquisa.

Dessa forma, além dos dois responsáveis pelas entrevistas, os responsáveis pelas bibliotecas das 176 escolas privadas da cidade de Campo Grande, MS, são os sujeitos desta pesquisa.

Para efeitos das análises dos dados utilizou-se da abordagem quali-quantitativa, considerando-a adequada a proposição da pesquisa, e sua forte aderência aos instrumentos de coleta de dados utilizados, ou seja, a entrevista semiestruturada e o questionário.

Pesquisadores como (NEWSON; NEWSON, 1976) atestam que estudos metodológicos vêm sustentando que o modelo de entrevista, bem como o tipo de registro observacional, pode determinar de maneira muito estreita a análise dos dados que se pretende elaborar e analisar.

Como resultado do processo de produção desta tese, estabeleceu-se a seguinte organização para efeitos de melhor compreensão: o primeiro capítulo apresenta a contextualização da tese, abordando temas como: os pressupostos da biblioteca escolar; da competência informacional e suas interseções com a educação dos indivíduos para produção de informação e conhecimento.

No segundo capítulo apresentou-se a construção histórica da educação brasileira e o processo de marginalização da biblioteca escolar, tendo-a como resultante do próprio percurso histórico educativo brasileiro, sem se distanciar das responsabilidades que devem ser compartilhadas por todos os envolvidos com a BE.

O terceiro capítulo trata de forma específica da cultura escolar brasileira, do lugar da biblioteca nesse cenário cultural e as tecnologias digitais de informação e comunicação, aspectos esses, determinantes ao desenvolvimento de quaisquer que sejam as propostas apresentadas às escolas. Sugere-se, fortemente no capítulo, que o cenário cultural escolar exerce poder sobre as relações educacionais, como também, é capaz de definir os caminhos da própria escola. Como desencadeamento da cultura escolar, tratou-se, ainda, das TDIC, sua aplicação na educação brasileira, considerando a mudança do perfil dos interagentes³ de informação, concebidos como nativos digitais, fatores que imputam a BE ressignificar suas práticas e, por conseguinte, se reinventar nesse cenário cada vez mais digital.

³ [...] interagente, que emana a própria ideia de interação. Aquele que se articula com o ambiente dialogicamente, utilizando e construindo-o ao mesmo tempo. (PRIMO, 2005). Nesta tese, adota-se o termo em questão em detrimento do termo usuário por entender que as BE são espaços de interação, construção dialógica, e não somente para a ação do uso.

No quarto capítulo a ênfase recai sobre o movimento de universalização da biblioteca escolar no Estado de Mato Grosso do Sul, universo da pesquisa. Apresenta-se, nele, dados oficiais sobre as BE no Estado e, em especial, no município de Campo Grande, MS. Aqui buscou-se evidenciar as ações governamentais e privadas em função da educação que se dirigem ou não à BE e a sua universalização no território sul-mato-grossense.

O quinto capítulo discorre sobre os procedimentos metodológicos, apresentando os materiais e métodos utilizados na pesquisa, caracterizando todo o seu percurso de realização. Por fim, o sexto capítulo apresenta os resultados obtidos e as análises dos mesmos, dirigindo-os a tese propositada na pesquisa, lançando perspectivas, e novas expectativas em torno do objeto de estudo desta tese, dando ênfase às possíveis ações necessárias à BE brasileira.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PROCESSO DE MARGINALIZAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Revisitar o período colonial brasileiro é uma maneira de buscar evidências de como se estabeleceu o ideal educativo no país, assim como, perceber o papel do livro e das bibliotecas enquanto recursos à educação da época.

Tais evidências, podem denotar lastros culturais institucionalizados a partir do ideal da época em torno do livro e das bibliotecas que ainda se mantêm presentes. Milanesi (1986) quando em busca de revisitar o percurso histórico dos livros e das bibliotecas sugeriu que os jesuítas, precursores da educação no Brasil colônia, possuíam os livros como ferramental para orientação e reprodução da ideologia da salvação eterna, sustentando suas ações por meio dos livros que eram verdadeiros manuais ao processo de aculturação da colônia.

A ação dos jesuítas no uso dos livros da época, como também, da produção de outros livros que institucionalizavam os objetivos do próprio colonizador, caracterizava como forma de imposição de um padrão cultural que interessava restritamente ao colonizador e a igreja.

Corroborar essa perspectiva Moraes (2006) ao afirmar que o processo de estabelecimento da representação portuguesa na Bahia, idos do século XVI, tornam os livros presentes por meio dos jesuítas. Esses, imbuídos de suas crenças, sob a égide portuguesa, aportaram no Brasil com livros que se dirigiam as tratativas pedagógicas objetivada por eles. Naquele momento, os livros trazidos pelos jesuítas constituíram na base do processo educativo do país, sendo utilizados para o ensino e a capacitação de novos professores.

Como parte da intenção jesuítica, Nogueira (1986) esclarece que a necessidade pelos livros se deu basicamente por conta da busca pela formação de acervos nos espaços educativos da época, os quais, paulatinamente, foram se formando nos colégios onde a alfabetização acontecia, tanto de índios como dos filhos dos colonos e, em especial, aos potenciais colaboradores da corte.

Com o aumento do número de livros, vindos basicamente da Europa a pedido dos jesuítas, as pequenas bibliotecas foram se formando, dirigidas à alfabetização da colônia, como também, da inserção da cultura portuguesa e, sobretudo religiosa.

Considerando os pequenos acervos como parte das estratégias da própria igreja em institucionalizar sua ideologia na colônia, os conventos da época começam a ganhar importância nos objetivos educacionais. Sendo os conventos as residências dos jesuítas, neles os acervos eram acumulados e as bibliotecas se faziam de maneira natural. Tais acervos se tornaram particulares, pois eram solicitados pelos padres educadores da época. No cenário da colônia, livros e bibliotecas eram

condicionados aos conventos e aos padres jesuítas, não dispendo a colônia de outros ambientes com livros e, em consequência, sem a perspectiva de bibliotecas com características públicas. (MORAES, 2006).

Sabedores da relevância em se ter livros e bibliotecas para a instrução e fomento da cultura portuguesa, os jesuítas dirigiam esforços para que bibliotecas se instalassem em espaços como o de igrejas, colégios e seminários. Leite (1940) comenta que a importância dada aos livros era tão significativa que havendo possibilidades, ao menos pequenos acervos eram encaminhados pelos padres às pequenas comunidades, como forma de valorizá-las, oportunizando-as o acesso ao conhecimento, mesmo que ideologicamente os objetivos da igreja fossem a grande motivação.

Na concepção dos padres da época, as localidades que não dispunham de algum acervo eram tidas como carentes e desprestigiadas, ao passo que ter coleções de livros era motivo de até a criação de cursos para a alfabetização. (LEITE, 1940).

Ainda revistando os desdobramentos do processo educativo na colônia, sob a concepção apresentada até então, sugere-se fortemente que a escolarização à época destinava-se àqueles que faziam parte das estratégias do colonizador e da própria igreja, todos os outros estavam marginalizados nas mais diversas regiões da colônia. O que estava proposto até então, era educar àqueles que poderiam diretamente contribuir com os intentos do colonizador. Não haviam objetivos dirigidos à educação de todo o povo na colônia. Buscava-se a conversão da colônia e institucionalização da cultura portuguesa como objetivos nucleadores.

Àqueles que constituíam em potenciais colaboradores direto do governo português, lhes eram oportunizados a aprendizagem. Silva (2004) afirma que a escolarização se dirigia às classes possuidoras de riqueza, aos quais o acesso aos acervos da época era permitido. Tais acervos, para esse fim, eram o meio de acesso à cultura europeia. Ainda segundo o autor, muitos daqueles que tinham acesso à educação na colônia e aos acervos que tratavam da cultura europeia viajavam à Europa para dar continuidade aos seus estudos.

Nota-se assim, que o livro e biblioteca, até então, não eram abertos à comunidade como um todo. Dirigiam-se a fins específicos, estratégicos e àqueles que possuíam meios para ter acesso a eles. Essa condição caracterizava a situação marginal em que grande parte da população se encontrava no que diz respeito à educação e ao acesso ao livro e às bibliotecas.

A concepção dos jesuítas formada para o livro e as bibliotecas transcendeu a época da colônia. Ferraz (1949) afirma que as escolas até então, não dispunham de BE, e quando estas existiam, estavam dirigidas especificamente a consulta por professores, os quais eram os detentores do “saber”, ao aluno restava a leitura de poucas obras indicadas pelos seus professores, estando-os cerceados do próprio acervo das poucas BE da época.

O cenário apresentado por Ferraz (1949) denota a orientação pedagógica da época, o professor como centro da aprendizagem e o aluno como espectador capaz de acumular algum conhecimento a partir das aulas ministradas. Uma prática pedagógica que se sustentava no professor e nos livros por ele indicado, quando da existência de BE, contribuía ao processo de marginalização da biblioteca, uma vez que o entendimento sobre ela residia unicamente na condição de prover livros à prática docente, o que invariavelmente ainda é a tônica nos ambientes escolares.

Na perspectiva docente brasileira, a BE não educa, apenas promove a leitura e o acesso aos livros. Esse fato é parte da cultura escolar institucionalizada, considerando que essa concepção fez parte da mesma concepção dos primeiros colégios e, em consequência, dos primeiros educadores no país. Isso denota que, do ponto de vista de desenvolvimento de seu papel, a BE não evoluiu praticamente em nada.

A resultante da ausência em ressignificar o papel da BE é apresentada por Polke (1973) como uma espécie de ligação entre o ensino tradicional, o fazer da escola desconexo e o educando que não mais se sujeita a esse modelo pragmático e repetitivo. Ou seja, a autora evidencia que na cultura escolar a biblioteca remete a contexto educacional não mais cabível. Ressalta-se aqui que isto foi dito por Polke em 1973. Ainda assim, a concepção em torno da BE continua nos dias atuais sustentada pelos mesmos pressupostos citados no discurso de Polke (1973), tendo sua condição ainda mais problematizada na contemporânea, o que torna urgente ressignificá-la.

Ainda assim, Polke (1973) considerava que a BE fosse capaz de articular a ação docente a partir de uma prática pedagógica que valorizasse a relação entre educador, educando e bibliotecário, entendendo que a proximidade entre a sala de aula e a BE, dirigida a uma aprendizagem autônoma, sustentada pela descoberta, resultante da pesquisa escolar e da interação dos agentes educacionais citados, fomentariam o seu uso e valorização no espaço da escola.

Sustentando essa mesma perspectiva, em um cenário mais próximo do atual, Castro (1998) afirmava que ressignificar a BE, a partir do pressuposto da produção e disseminação do conhecimento, era determinante, pois, dessa forma, poderia se estabelecer uma concepção ampla da própria escola, colaborando à formação de alunos ativos em relação estreita com as demandas da sociedade, sugerindo que esses pudessem desenvolver habilidades e competências para a cidadania.

O discurso da autora coloca a BE em relação direta com o processo de ensino e aprendizagem, sugerindo uma ruptura nos processos educativos pela própria ação da articulação da BE com os objetivos pedagógicos da escola.

Os pressupostos desta tese, em relação ao papel da BE, seguem em certa medida essa a dimensão ativa da BE apresentada pela autora, e vai além, entendendo-a como relevante instrumento pedagógico dirigido à aprendizagem e capaz de evidenciar resultados de sua ação em função do

aprimoramento do fazer docente e desenvolvimento da autonomia em aprender a aprender do educando.

Ressalta-se, porém, que até os dias de hoje, por algumas áreas do conhecimento, o livro e a biblioteca ainda gozam de certo status. Tê-los ainda sugere intelectualidade, erudição, e até mesmo, melhores condições social, política e econômica. Todavia, a condição marginal do acesso ao livro e as bibliotecas a algumas parcelas da população, ainda é possível de se notar na atual conjuntura do país. Transcorridos mais de quatro séculos, ou seja, mais de 400 anos da institucionalização da educação no país pelos jesuítas, há inúmeras evidências de que tanto o livro, como a biblioteca, ainda estão distantes de parte significativa da população brasileira.

Werthein (2018) em pesquisa consolidada na obra *Retratos da Leitura no Brasil*, apresentou dados que sustentam o discurso da marginalização de parte da população brasileira em relação ao livro. Atesta que o acesso ao livro no Brasil, pelas classes C; D e E, se dá majoritariamente a partir de empréstimos particulares, ou seja, falta-lhes, inclusive, bibliotecas públicas e escolares que permitam tal acesso. Essa constatação ganha força quando se revisita o Censo da Educação de Mato Grosso do Sul, (2016) nele, consta que o Estado mantém 368 escolas, sendo que dessas, apenas 155 possuem espaços para a biblioteca, 78 escolas adaptaram algum espaço para alocar o seu acervo e 135 sequer possuem qualquer que seja o espaço para a biblioteca.

Isso denota, que assim como no século XVI, onde o acesso ao livro e a biblioteca era dirigido a poucos, no século XXI, esse postulado ainda continua sendo verdadeiro no Brasil, mesmo diante de ações governamentais e não-governamentais que tendem a fomentar essa discussão e promover ações para a consolidação de projetos nesse sentido. Ainda assim, democratizar o acesso ao livro e as bibliotecas no Brasil é uma condição necessária.

Isso evidencia que lastros da cultura jesuítica ainda podem ser percebidos no cenário da cultura e educação brasileira. É fato que para à época, a biblioteca possuía significativo papel aos intentos da educação jesuítica. Por isso, ações que tentaram fazer das bibliotecas parte do processo de escolarização podem ser percebidas a partir da própria história, denotando que a biblioteca estava articulada à educação, a cultura e a aprendizagem, sendo parte indispensável desse percurso de apropriação de cidadania. Mesmo que à época essa fosse uma condição de poucos e para poucos, o que reverbera até os dias de hoje.

Como se poderá perceber nesta tese, a partir da democratização do acesso ao computador e a internet, a questão do livro e da biblioteca ganha outras dimensões, outras variáveis em relação às suas condições analógicas e, sobretudo, quando se articula o livro e a biblioteca aos educandos contemporâneos, esses, possuidores de habilidades, competências e forte pendor às tecnologias de informação e comunicação.

O cenário citado no parágrafo anterior será objeto de análise em outro capítulo da tese, antes, porém, serão apresentadas as relações entre o ensino e as BE, e possíveis motivos que fazem dessa relação algo pouco valorizado na cultura escolar brasileira.

2.1 O Ensino e suas Relações com as Bibliotecas Escolares

Historicamente a educação tem buscado maneiras de responder às demandas da sociedade e, paralelamente, determina padrões a essa mesma sociedade. É um percurso dialógico, desafiador e ininterrupto. A cada dia novas perspectivas educativas são apresentadas. Perspectivas que perpassam o advento e desenvolvimento permanente das tecnologias de informação e comunicação, os novos interagentes escolares, sobretudo os alunos, as habilidades e competências postuladas pela sociedade aos novos professores, as questões sociais que reverberam na educação como parte de seu processo formador da cidadania, enfim, um percurso desafiador que não pode vislumbrar sua condição a médio e longo prazos.

No bojo dessas inquietudes, o processo de ensinar, incessantemente é colocado em xeque ora pelos órgãos legisladores da educação brasileira, ora pelos indicadores de qualidade da educação mundial, em outros momentos pela própria sociedade, a qual recebe os educandos em processos avaliativos de emprego é questiona a capacidade desses entrevistados para assumirem as ofertadas vagas de emprego e, por fim, até mesmo pela família, a qual tem buscado no ensino privado brasileiro maneiras de suprir as necessidades de aprendizagem de seus mantidos.

Diante desse cenário, a escola torna-se verdadeiro ambiente de experimentação e tentativas de enfrentamento das questões postuladas acima, desenvolvendo ações que tendem ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Nesse cenário de inquietudes e incertezas, em alguns casos, a BE é parte desse processo e, por fazer parte, sugere-se que possua alguma articulação efetiva ao ensino e a aprendizagem.

Nesse tópico, o objetivo é apresentar essas relações, como se estabelecem, se há alguma expectativa em torno da BE para o futuro, e se elas estariam prontas para sustentar novas perspectivas educacionais.

Para melhor compressão do percurso educativo brasileiro, é importante ressaltar as tentativas de ruptura da educação com a sua prática cunhada como tradicionalista. Em meados do século XX o modelo educativo de até então não mais era capaz de responder às expectativas da própria sociedade, desencadeando novas possibilidades educativas.

A partir dessa ruptura, novas tendências começam a se materializar no ambiente escolar, novos comportamentos, ferramentas, propostas pedagógicas, surgem e se desenvolvem como parte da resposta necessária a sociedade que se estabelece sobre a égide das TIC, da inovação, da disrupção, cenário que se potencializa ao final do século XX e início do século XXI.

Em função de responder às novas demandas sociais, dos educandos e dos próprios desafios da sociedade, importantes alterações têm sido realizadas e percebidas nos ambientes escolares, sobretudo no fomento e aplicação das TIC como ferramentas à gestão, ao ensino e a aprendizagem. Nesse cenário em intenso movimento, a BE busca encontrar o seu espaço, sua real missão, contribuição e significância ao fazer educativo.

Ao considerar o percurso educativo, apresentado na seção dois deste capítulo, a biblioteca tinha papel significativo, pois, considerava-se parte da construção da erudição, sugeria status, intelectualidade e parte do mundo social daqueles que possuíam meios para tê-las e utilizá-las. Sua participação se dava de forma definitiva em oportunizar acesso ao conhecimento registrado à época, importante condição atribuída a elas, até finais do século XIX, considerando que antes do advento da internet, o acesso ao conhecimento estava condicionado, em grande parte, a elas.

No que tange ao ensino, davam suporte a ação educativa ao passo que oportuniza a leitura e, consequência, o aprimoramento do repertório de conhecimento daqueles que dela utilizavam-se. Essa concepção do uso da biblioteca como ambiente para acesso e uso de fontes de informação, até então puramente analógicas, a condicionou a passividade em relação ao ensino e a aprendizagem. A elas cabia, somente, proporcionando acesso ao conhecimento, e, portanto, aqueles que por elas se responsabilizavam se debruçavam em organizá-las para o uso efetivo.

Todavia, o movimento da educação em busca de novas possibilidades em ensinar, sustentado pelas novas TIC, trouxe desafios que exigem à BE ser ressignificada, considerando que sua passividade e tão somente ação de ofertar o acesso e uso ao conhecimento registrado não mais é suficiente de mantê-la como parte do desenvolvimento da própria escola. É preciso que BE vá além, oportunize novas possibilidades de aplicação à educação que contribua de maneira efetiva às respostas aos novos desafios na contemporaneidade.

É fato que, enquanto durou a concepção de escola em que o educando era visto como acumulador de conhecimento e replicador de ideologias, o papel da BE em ofertar acesso e uso poderia se justificar, pois, nela deveria haver as fontes de informação para esse fim. Ainda assim, não se pode deixar de citar que a BE não estava à disposição de todos, como ainda hoje, não está, conforme foi apontado anteriormente neste capítulo. Esse fato é significativo para que se compreenda a atual condição da BE brasileira, enquanto resultante de um percurso educacional que não a valorizou. Sua condição nos dias atuais é, ainda, de se buscar espaço na cultura escolar.

Ainda assim, transcorrido todo o tempo evidenciado neste capítulo, o que se tem enquanto concepção de BE de fato no país é pouco significativo quando se busca de maneira tão decisiva alavancar a qualidade do ensino brasileiro.

Nesse percurso de resignificação da BE na teia educativa do país, novas concepções têm sido apresentadas, tornado questão recorrente em discussões pedagógicas por todo o país, sobretudo quando se considera a promulgação a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), a qual trata especificamente da universalização da BE no Brasil.

Para Válio (1990) é fundamental que se busque meios de relacionar a BE a melhoria da aprendizagem, essa é uma questão, para ele, que poderá sustentar ações práticas em função da BE, tornando-a parte das metas e objetivos postulados pela educação brasileira. Segundo a autora, essa questão tem sido pouco explorada, para não dizer esquecida por aqueles que deveriam apresentar as evidências de sua contribuição à educação.

Na contemporaneidade, como será apresentado em outro capítulo, pesquisas americanas, desenvolvidas principalmente por Lance, (2005 e 2000); Todd, (2009; 2011; 2015); Kuhlthau, (2002) se debruçam em apresentar a BE por evidências, fomentando e corroborando Válio (1990), quando da sugestão de fazer das BE instrumentos pedagógicos capazes de apresentar sua real contribuição à aprendizagem.

É preciso ressaltar que a relação da BE como o ensino no país, tem sido experimentada em alguns cenários. Empiricamente, tem-se visto alguns ambientes educacionais que estão dirigindo esforços a essa relação, como por exemplo o Serviço Social da Indústria (SESI-SP)⁴; a Rede Marista⁵; a Fundação Bradesco⁶, mas, ainda assim, constituem em cenários de exceção, ao considerar a BE de maneira global na educação brasileira. Nesta tese, o ambiente de pesquisa se caracterizou sendo o Estado de Mato Grosso do Sul e como poderá visto, o cenário de exceção é a realidade brasileira da BE, colocando-a, na atual conjuntura dos encaminhamentos da educação brasileira, em situação que demanda exaustiva discussão e estabelecimento de ações propositivas por meio das entidades responsáveis pela educação no país.

Assim sendo, mesmo que alguns autores como, Campello, (2012; 2017); Pereira, (2015); Kuhlthau (2002); Todd, (2015) insistam em tratar a BE como presença indispensável à qualidade de ensino, sabe-se que, na prática, o processo de ensino-aprendizagem não se interrompe pela falta da BE. Escolas continuam funcionando e o ensino continua a acontecer, mesmo com a ausência ou precário funcionamento das BE.

⁴ <http://www.sesisp.org.br/educacao/educacao-no-sesi-sp/bibliotecas-escolares>;

⁵ http://bibliotecas.marista.edu.br/menu_redemaristadebibliotecas.asp?col_id=23;

⁶ <https://fundacao.bradesco/>

Embora se constate que o imaginário que define os signos informacionais como ícones revestidos de poder seja uma concepção característica das sociedades arcaicas, identifica-se que esse mesmo imaginário se prolonga até os dias atuais, mantendo a BE nas mesmas condições de outrora, fomentando ainda mais a cultura escolar que define a concepção de biblioteca, sua serventia à escola, assim como, se ela é relevante ou não, se vale a pena tê-la ou não tê-la como parte da proposta pedagógica escolar.

Mesmo que não se possa medir, historicamente, o impacto da BE na aprendizagem, evidências de sua presença em determinados períodos e cenários escolares são possíveis de identificação.

A questão que se apresenta, dirige-se à sua universalização a partir de nova concepção de sua prática no cotidiano escolar, lançando-a de maneira direta à aprendizagem, constituindo-se como articuladora do currículo ao processo autônomo de aprender a aprender, por meio da colaboração e interação dos agentes educacionais.

Sob essa concepção, o próximo capítulo discutirá a cultura escolar brasileira, suas relações com a condição da BE em busca de seu próprio espaço no cenário educativo e as tecnologias digitais de informação e comunicação como potencializadoras do processo marginalizador da biblioteca propriamente dita.

CAPÍTULO II

CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA, O ESPAÇO DA BIBLIOTECA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

1 CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA E O ESPAÇO DA BIBLIOTECA

Considerando as discussões anteriores, neste tópico, o objetivo é apresentar a cultura escolar como condição ao sucesso e/ou marginalização da BE. Conceber a cultura escolar é buscar meios para que estruture estratégias de enfrentamento, quando da percepção de que a escola desvaloriza a biblioteca, ou ainda, não possui nenhum tipo de experiência com a biblioteca, sugerindo a não necessidade de sua existência no espaço da escola. É preciso entender como essa cultura se institucionaliza, quem são os agentes que participam desse processo de acultramento escolar, contexto que valoriza ou desvaloriza concepções pedagógicas, metodologias de ensino, ferramentas de apoio pedagógico, bibliotecas e até profissionais de áreas transversais à educação.

Para entender as relações entre biblioteca e cultura escolar é preciso inicialmente apresentar alguns aspectos conceituais do termo. Como sugestionado pelos próprios trabalhos citados, fator determinante as BE é a própria cultura escolar. Essa, institucionalizada, precisa ser ressignificada no que tange a BE, para que ações dirigidas à BE possam desenvolver lastro na teia educativa. Portanto, Pereira (2010) afirma que “[...] para pensar a cultura escolar é necessário observar as variáveis da própria expressão, uma vez que se relaciona a múltiplos campos do conhecimento, dentre eles a antropologia, a educação, a história, a sociologia e a política”.

A cultura escolar, sob a perspectiva de Faria Filho e Vidal (2014) pode ser concebida como um conjunto de valores, ações e crenças que a escola produz, possui e reproduz em sua estrutura curricular e em sua ordem cotidiana, de fazeres do dia a dia.

Assim sendo, pensar a biblioteca sobre o viés da cultura escolar é pensar, sobretudo, na lógica de crenças e atitudes que alguns dos sujeitos desta cultura – professores, diretores e bibliotecários – reproduzem no cotidiano que determinam o modo com a escola organiza seu projeto educativo. Ou seja: quais são os valores e práticas educativas preferidas pela escola? Por quais valores e práticas pedagógicas a escola tem se mobilizado? (TODD; GORDON; LU, 2011). A cultura escolar trata das práticas dos sujeitos e como, a partir destas, o cotidiano se constrói e se reconstrói.

Segundo Certeau (2000, p. 100) “[...] conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar.”

Por isso, revistar a cultura escolar torna-se tão significativo à BE, pois, visto que a cultura escolar produz e reproduz as crenças daqueles que desenvolvem tal cultura, ou seja, em grande parte, dos próprios educadores, tornar a BE parte dessa cultura é uma maneira de institucionalizá-la sob a

própria perspectiva dos educadores, fazendo com que ela possa fazer sentido a prática pedagógica cotidiana.

Dessa forma, o cenário da cultura escolar é capaz de potencializar o uso da BE, desde que se estabeleça ações pedagógicas por meio da BE, em colaboração com os educadores, dirigidas a manifestação do próprio currículo escolar, que, para essa tese, poderiam se desenvolver por meio de programas de educação de interagentes, os quais seriam implementados e desenvolvidos enquanto estratégias que contribuam ao processo de ensinar e aprender.

Ressalta-se, porém, que esse mesmo cenário pode negar a eficácia da BE e, portanto, inviabilizar qualquer ação promovida pela biblioteca, assim como também, não se mobilizar para que a escola possua uma biblioteca, condição essa que de certa forma, como poderá ser percebido nas análises dos dados dessa tese, tem sido a tônica na cultura escolar sul-mato-grossense.

Partindo do pressuposto de que a BE, a partir dos programas de educação de interagentes, pode promover a competência informacional, orientada aos objetivos pedagógicos da escola, como também das competências essenciais ao educando brasileiro, apresentadas por meio da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), fazê-la parte da cultura escolar é uma condição a sua existência.

Para Silva (2006), a escola possui a capacidade dialógica de ofertar a sociedade cultura sustentada em programas oficiais do próprio governo, os quais dirigem e balizam a própria finalidade da escola, como também, a resultante das relações escolares, ou seja, da construção de cultura que não necessariamente está sugerida nos documentos oficiais. E, em contrapartida, a escola recebe da própria sociedade demandas para a educação de cidadãos que manifestem postulados humanos que sugere uma sociedade melhor estruturada sob a perspectiva ética, social, política, ambiental etc.

O discurso de Silva (2006) evidencia a relevância de se ter a BE incluída nos documentos normativos do governo federal. Tendo tais documentos a prerrogativa de fomentar a base da cultura escolar institucionalizada, a existência da BE em tais documentos, pode desencadear um movimento de adequação e mudança de concepção em torno das bibliotecas, processo esse que pode contribuir para a institucionalização da biblioteca na escola. Isso sugere, que antes mesmo das bibliotecas físicas existirem nas escolas, essas precisam compor os documentos oficiais para a educação brasileira, e essa composição necessita ser abrangente, verticalizada e propositiva. É preciso entender que sob a concepção de BE descrita nesta tese, um percurso de acultramento no ambiente escolar precisará acontecer, pois, sugere-se romper com o pressuposto único e mais conhecido nas escolas de que a BE serve, apenas a promoção e incentivo à leitura. É importante ressaltar, que não se defende aqui a eliminação de práticas de leitura na e por meio da BE, defende-se sim a não redução da BE a essa

ação pedagógica, considerando que a leitura e seu desenvolvimento podem e devem se dar nos mais diversos contextos e ambientes escolares.

Por assim dizer, quando a articulação social da escola, a partir dos pressupostos descritos acima, não encontra diretrizes que se direcionam às BE, nem mesmo uma demanda social para que as BE sejam criadas, implementadas, aparelhadas e utilizadas, a própria escola não percebe a necessidade de sua existência. É uma lógica simples, ou seja: ela não se encontra nos documentos oficiais do governo federal, logo, isso em cadeia se repete em níveis estadual e municipal, não há uma demanda social para que a BE exista. Em consequência, a escola não se debruça em analisar as possibilidades para se ter BE, uma vez que imbuída do cumprimento das normativas superiores, como também, do clamor social pela educação humanizada, a escola marginaliza a BE. Quando ela existe na escola, por esforços pessoais de alguns, tanto docentes quando dos escassos bibliotecários nesse cenário, é inoperante, pois não recebe o valor devido, tornando-a incapaz de contribuir significativamente a aprendizagem.

Para que a BE consiga romper a cultura escolar institucionalizada, a documentação oficial educacional brasileira precisa apresentá-la como instrumento pedagógico. Para que isso aconteça, ações que articulem os objetivos nucleadores da ação escolar, com tais documentos, inevitavelmente, precisarão acontecer. As diretrizes descritas nos documentos oficiais serão transpostas para os documentos orgânicos escolares, como os projetos políticos pedagógicos e os próprios currículos. Nessa transposição e construção de documentação orgânica, a BE precisaria se fazer presente. Isso porque tais documentos além de dirigirem as ações educacionais, manifestam e geram cultura escolar. É estratégica a inserção da BE nos documentos oficiais para a educação no país, tanto para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem, como para a própria BE, oportunizando uma inserção sustentada em prerrogativas normativas e, sobretudo, sob uma concepção pedagógica capaz de contribuir para com a aprendizagem.

A necessidade de se ter a BE mencionada nos documentos oficiais se fortalece quando se analisa o mais recente documento norteador da educação básica brasileira, a BNCC (BRASIL, 2017), no documento, com 470 páginas, tem-se o termo biblioteca em apenas três vezes.

A primeira citação da BE no documento sugere que uma das habilidades geradas a partir da disciplina de Língua Portuguesa é “selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual [...]” (BRASIL, 2017). Percebe-se, que o elemento cultural básico e unilateral sobre a biblioteca reside na leitura, por isso, a habilidade reduz a biblioteca ao espaço armazenador de livro e, o pior, a existência da BE é minimizada, pois, como está explicitado na citação, se não houver biblioteca, pode haver o cantinho da leitura na sala de aula, se não houver cantinho da leitura na sala de aula, o que estiver disponível em meios digitais. Ou seja, à

escola repousa a condição de ter ou não ter BE, princípio esse que fere determinantemente a própria Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), denotando de forma paradoxal total incoerência sobre o que tem sido legislado no país em relação à BE e a percepção dos órgãos educativos superiores quando o assunto é a BE.

A segunda citação a que se refere à BNCC sobre a BE sugere que “as vivências e experiências individuais e familiares dos alunos sejam manifestas nos diversos ambientes educativos”, incluindo a BE. Interessante notar que além da BE, enquanto ambiente educativo, o texto aponta também para museus, arquivos, praças e parques, denotando que a biblioteca não necessariamente precise estar na escola, pressuposto culturalmente arraigado na malha escolar, o qual sugere que a escola deva levar seus alunos em bibliotecas públicas para visitação.

Ora, a questão da BE não em apenas permitir visita o, a BE como defendida nesta tese   estratégia de ensino, instrumento pedagógico, suporte ao ensino e educativa como fim. Não podendo ser substituída pela biblioteca pública, possuidora de outra missão, outros propósitos e fins. O que se tem tentado demonstrar nesta parte da tese, é que a inser o da BE nos documentos oficiais educacionais do país é um fator imprescindível a ela. Sem tais inser o es, e que sejam realizadas de maneira abrangente, capaz de não são orientar, mas, também, subsidiar o processo de acultramento escolar para as bibliotecas, a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010) se tornar  apenas em mais uma lei não cumprida no país. Cenário esse que poderá levar a BE ao seu desaparecimento.

Por fim, a terceira men o de BE no documento é uma nota de rodapé, com uma referência a um texto que trata de memória e cultura, paradoxalmente, a extensão da *url* do texto inicia-se com a palavra “biblioteca”.

Toda essa análise colabora para que se perceba a urgência em se trabalhar a inser o da BE na cultura escolar. Documentos oficiais que a apresente estrategicamente dirigida ao ensino e a aprendizagem levará as escolas, em cadeia, a colocá-la em pauta e, melhor, inseri-la em seus projetos pedagógicos e, em consequência, como recursos para manifesta o curricular, ou seja, a BE poderá ser pensada como uma estratégia pedagógica ao currículo.

Moreira (2008, p. 75), “o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relacionadas a procedimentos, técnicas, métodos.” Segundo o autor, “já se pode falar agora em uma tradi o crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas”.

Ressalta-se, porém, que a discussão dessas temáticas - cultura escolar e currículo - não se estabelece no sentido de suas respectivas “constru o es”, ou seja, não se busca, aqui, definir nem uma nem outra, mas apenas situar o objeto da pesquisa a condicionantes indispensáveis   BE e, em consequência, da implementa o de programas de educa o de interagentes.

A relação curricular às questões sociológicas, políticas e epistemológicas, evidencia a condição social e cultural do próprio currículo, sugerindo que nele esteja manifestada as prerrogativas nucleadoras do processo educacional sob a concepção da própria sociedade, ou seja, se a sociedade não demanda por questões específicas, por quaisquer que sejam elas, a escola e seu currículo dificilmente se apropriará de novas percepções. (MOREIRA, 2008).

Nesse sentido, Silva (2006, p. 202), “entende que a cultura escolar, como cultura adquirida na escola, estabelece a lógica da difusão dela mesma e, também, do cenário de produção dela mesma. Para a autora, a escola tem uma função social básica que vai além de prestar serviços educativos. O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de adaptação e dominação”. São esses mecanismos os promotores da institucionalização da própria escola e, em consequência, da sociedade como um todo. Quando tais mecanismos não contemplam ou reconhecem a BE como parte necessária ao cenário social, simplesmente a ignora, sugerindo não ser a BE elemento necessário à sociedade.

Silva (2006, p. 203), ainda afirma que “[...] são esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público”.

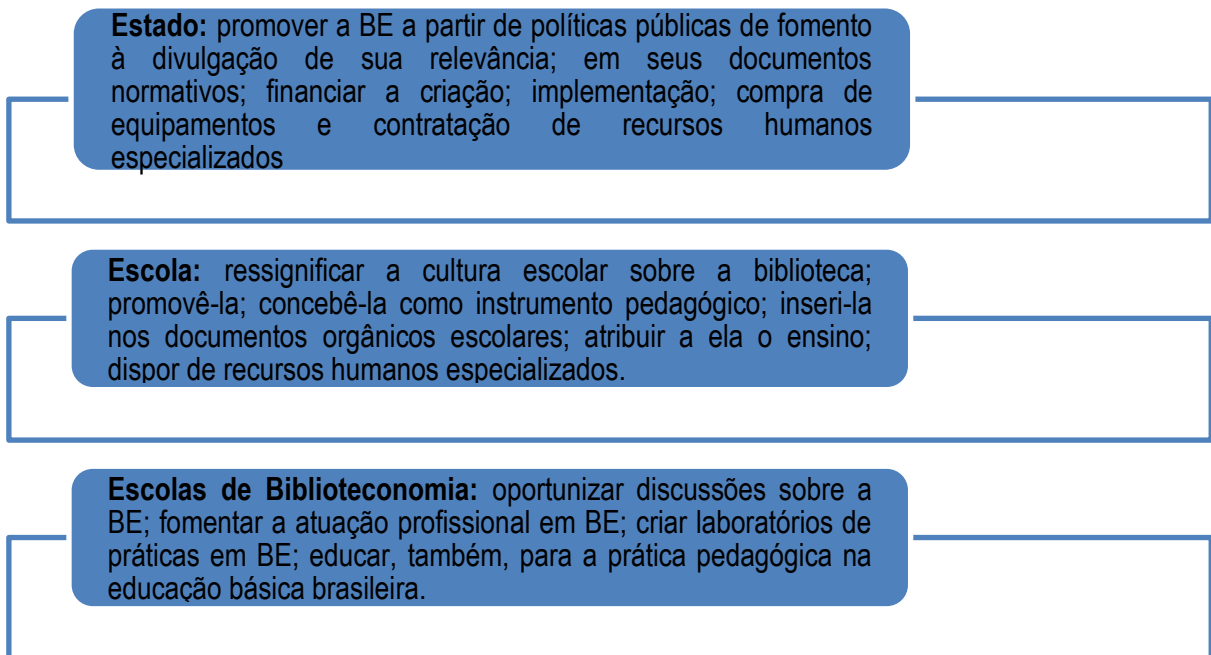
A cultura escolar manifesta crenças e valores sobre como a escola se utiliza para definir a aprendizagem, principalmente aquela que se estabelece fora dos ambientes tradicionais de ensino. (FÉLIZ; DUARTE, 2015).

São essas crenças e valores que necessitam ser ressignificadas em relação à BE. Como parte da cultura escolar, desenvolver estratégias de sensibilização, formação docente e a participação colaborativa na estruturação da documentação orgânica da escola que valorize a BE, torna-se determinante.

Ainda assim, as variáveis que podem fomentar essa mudança cultural precisam ser arquitetadas e desenvolvidas de maneira conjunta e bem articulada. Da mesma forma que não cabe somente aos bibliotecários a luta pela BE, não cabe somente a escola tentar compreendê-la, nem mesmo ao Estado promovê-la. A BE é parte do todo e precisa ser concebida sob várias perspectivas, cenários e instâncias envolvidas com o tema.

Os quadros abaixo exemplificam as dimensões envolvidas para o desenvolvimento no país de cultura escolar para a BE.

Quadro 1 Dimensão organizacional para o desenvolvimento de cultura de biblioteca escolar



Fonte: Própria, (2018).

O quadro acima, de forma propositada, abre a sequência dos quadros que estratificam as variáveis para que se tenha de forma permanente um processo de desenvolvimento de cultura escolar para a biblioteca. Isso denota que o Estado, na esfera federal, por meio dos órgãos normativos para a educação no país, se mobilize à BE. Antes de qualquer outra ação, o país, representado pelo seu órgão máximo da educação, o Ministério da Educação e Cultura, precisa de maneira explícita se posicionar em relação às suas próprias expectativas em torno da BE.

Sem que haja um posicionamento conceitual, capaz de nuclear a elaboração de políticas públicas e documentação normativa congruente às perspectivas da própria literatura científica que aponta para um determinado modelo de BE, pensar a BE no país, considerando a necessidade de gerar cultura escolar para esse fim, será um movimento inócuo, inviável do ponto de vista prático, tornado a ação apenas em um movimento ideológico, de ufanistas pela causa da BE, sem que se possa desenvolvê-la em uma perspectiva prática.

Como apresentado anteriormente, o processo de desenvolvimento da cultura escolar articula valores e crenças, os quais são definidos, também, pelas determinações normativas, o que sugere fortemente a apropriação da BE pelos órgãos responsáveis pela BE no país. Esse raciocínio, dirige-se a uma outra questão importante, o paradoxo entre acreditar na BE e, ao mesmo tempo torna-la real.

Ou seja, ao mesmo tempo que não se pode verificar junto aos órgãos responsáveis, a nível federal, pela articulação da BE como algo que valha a pena de fato, depara-se com uma lei que

determina sua existência. Deste modo, fica subentendido que a referida lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010) sugere meramente uma ação política, descontextualizada, e sem propósito real.

Acontecendo as devidas ações pelos órgãos educacionais no país, chega-se a dimensão profissional. Esse cenário, manifesta as políticas educacionais dos órgãos normativos, apropriando, gerando e institucionalizando a cultura na escola, como se percebe abaixo.

Quadro 2 Dimensão profissional para o desenvolvimento de cultura de biblioteca escolar

	Diretor(a): se oportunizar à BE; inseri-la nos documentos oficiais; promovê-la; assisti-la; estabelecer critérios para contratação de pessoal; quando possível, direcionar investimentos; motivar docentes ao uso colaborativo da BE.	
	Docente: estabelecer parceria didático-pedagógica com a BE; fomentá-la; utilizá-la como instrumento pedagógico; espaço de lazer e entretenimento; colaborar na estruturação de Programas de Educação de Interagentes.	
	Bibliotecário: promover a BE; articulá-la aos espaços escolares; harmonizá-la às expectativas dos interagentes; elaborar Programas de Educação de Interagentes; desenvolvê-la a condição de Biblioteca de Evidências.	

Fonte: Própria, (2018).

A dimensão profissional é determinante ao processo de aculturação da BE. Mesmo havendo diretrizes, normas e até leis oriundas de instâncias superiores, é na escola que a cultura escolar se constrói. Isso sugere que os agentes decisores no âmbito escolar, estejam comprometidos em gerir a escola em direção às proposições dos órgãos normativos.

Nessa perspectiva, o papel do diretor escolar é determinante, pois, sobre ele, repousa o “poder” da proposição, articulação pedagógica, determinação de procedimentos e parâmetros pedagógicos que nuclearão o fazer escolar. Sobre ele repousa a capacidade da escola em se mover para a BE ou não. Isso sugere que ele também, ao passo que cria o ambiente para manifestar a concepção de educando que o país requer, ofereça a BE como instrumento pedagógico aos seus discentes e docentes. Para que isso seja realizado, é preciso que diretores escolares sejam educados à compreender o papel da BE sob a perspectiva defendida nesta tese, ou seja, um papel educativo que está para muito além do simples fomento à leitura.

Parte-se do pressuposto de que um diretor convencido da ação da BE, é capaz de mobilizar toda a escola. Essa mobilização ganha força, notoriedade e, sobretudo, tornar-se real, quando o docente entra em cena. Com docentes mobilizados em função da BE, inevitavelmente ela será lembrada, requerida e, existindo, utilizada por eles. De fato, o processo de aculturação para um novo sentido de BE é um movimento conceitual, comportamental e atitudinal, perfazendo toda a estrutura hierárquica da escola.

Na concepção de BE que se estabelece nesta tese, o docente participa efetivamente do planejamento da BE, de suas ações, atividades, articulações com projeto político pedagógico e currículo. É o docente o indispensável parceiro na construção dos programas de educação de interagentes, ora planejador, mediador, produtor e, sempre, interagente como o próprio interagente (aluno). Sua ação pedagógica em conjunto com a BE a valoriza, justifica e potencializa seu desenvolvimento contínuo na malha escolar, lançado bases para sua institucionalização na cultura escolar.

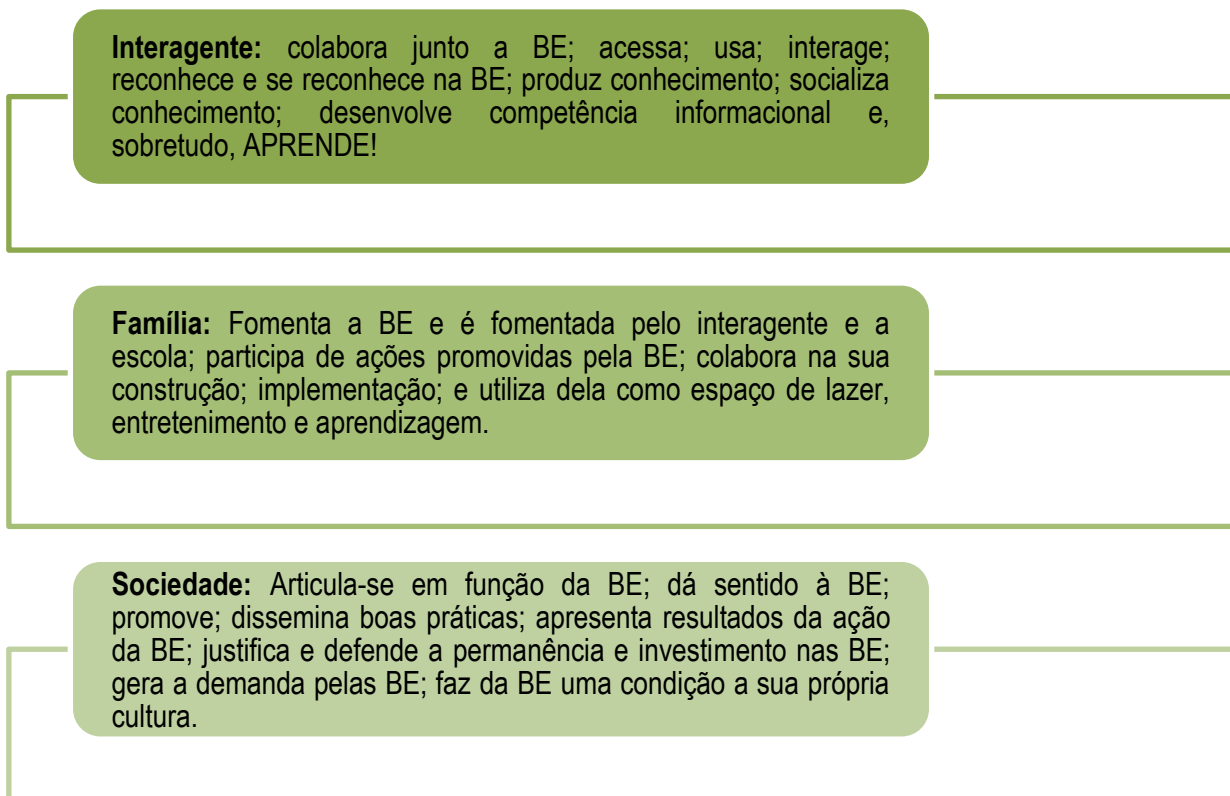
No que tange a dimensão profissional, chega-se ao bibliotecário. Antes de qualquer ação, esse deve agir ativamente em prol da promoção da BE, isso sugere fazer parte de comissões, grupos, reuniões pedagógicas, enfim, ele precisa estar inserido nos núcleos de pensamento da escola e, em consequência, do educando e das possíveis soluções em torno da aprendizagem.

O bibliotecário bem articulado estabelece o princípio colaborativo, deve assessor e apresentar soluções pedagógicas a partir da BE. Sobre ele encontra-se a perspectiva de mobilizar a BE à aprendizagem significativa. Sob a perspectiva desta tese, o bibliotecário carece de conhecimentos sobre a competência informacional, dirigindo-a enquanto metodologia aos programas de educação de interagentes, propostos e geridos pelo bibliotecário, como a principal atividade de sua ação prática. Por isso, assumir o papel de educador é uma condição ao bibliotecário escolar.

É preciso que se entenda que a BE não se sustentará somente nos aspectos organizacionais da informação, ela deve ensinar, aferir o que se ensina e dar evidências de impacto no processo de ensino e aprendizagem. Os motivos para se ter um bibliotecário na escola são inúmeros, na concepção desta tese, o mais importante deles é tê-lo, o bibliotecário, como um professor de e para informação, mobilizada aos conteúdos curriculares de maneira articulado, potencializando as perspectivas de aprendizagem, contribuindo às novas modalidade de ensino para a culminância dos objetivos educacionais.

A medida em que as relações profissionais estejam estabelecidas, bem articuladas e de maneira complementares, a resultante dessa parceria e compromisso se expande no ambiente escolar, descendo e chegando até os principais interessados, mesmo que não conscientemente, os interagentes, suas famílias e a própria sociedade, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 Dimensão humana para o desenvolvimento de cultura de biblioteca escolar



Fonte: Própria, (2018).

A dimensão humana parte do pressuposto central defendido nesta tese para a BE. De que ela deva dirigir sua ação pedagógica para contribuir com a educação de sujeitos críticos, reflexivos, autônomos no processo de aprender a aprender e, sobretudo, humanizados. Cidadãos capazes de contribuir efetivamente para a construção de uma sociedade igualitária, humana, cooperativa e preocupada com as grandes temáticas da contemporaneidade.

É para esse fim, de maneira bem estruturada e propositada que as BE devem existir. Logo, desenvolvendo-se nesse viés, estará oportunizando seus interagentes o acesso a informações que sustentem suas decisões e soluções tanto educativas quanto para toda a vida. A prerrogativa é quem interagentes, interajam com a BE de tal maneira que sejam os mobilizadores de seus recursos de informação para a sua própria aprendizagem. Condição essa, que invariavelmente tem impacto não só em si mesmo, enquanto interagente, mas também, em toda a família.

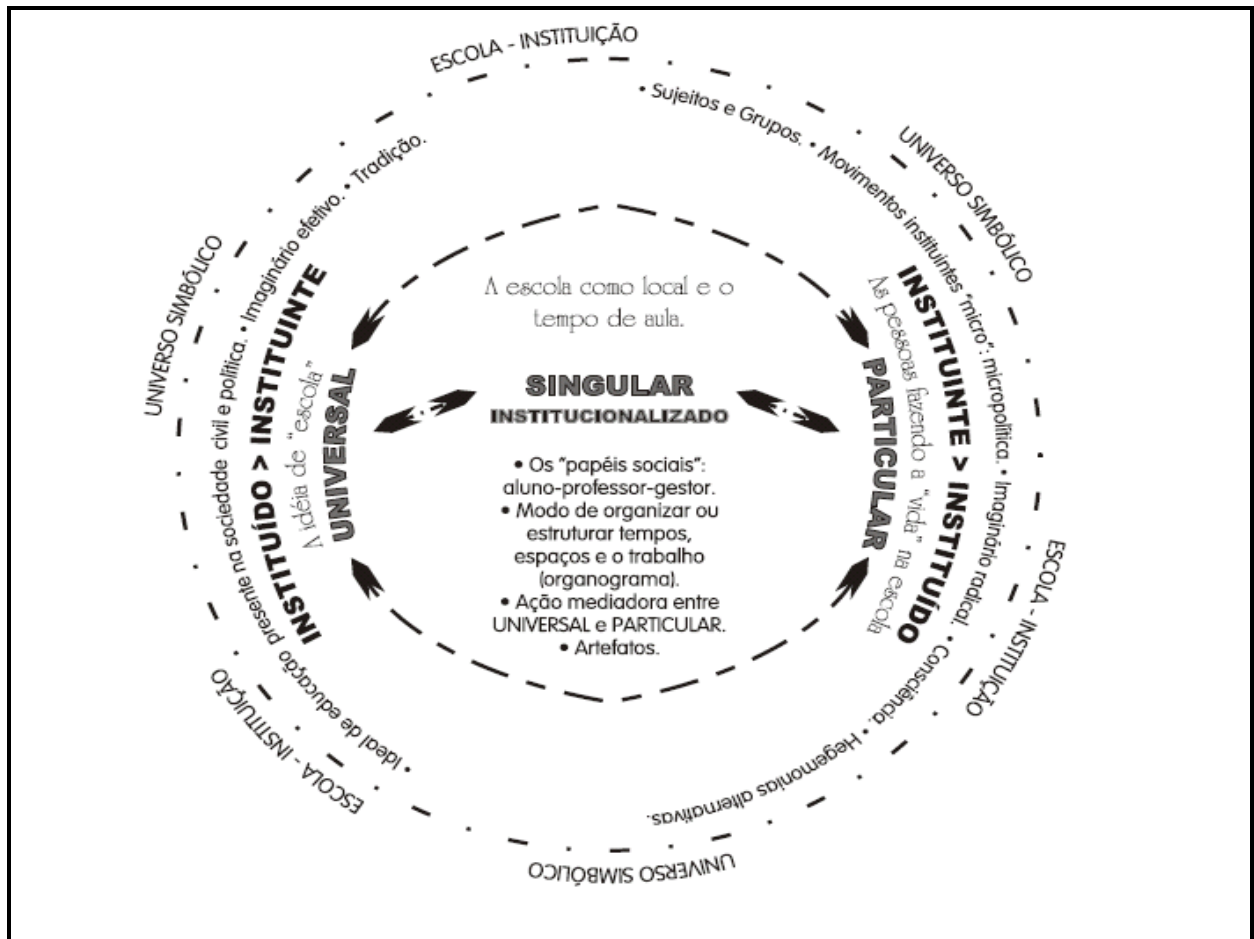
E é nesse contexto que a família é convidada a assumir significativo papel na concepção da BE, pois ao passo que ela interage com a BE, contribui ao dar significado a ela, como gera significado sobre ela. Isso sugere uma parceria externa, voluntariosa e impactante, pois a família exerce papel

fundamental no processo de ensino, e, ao passo que ela concebe em sua cultura a BE como parte do sucesso estudantil, fomentará e buscará fazer da BE parte de seu entendimento sobre educação de qualidade.

Sendo fomentada tal percepção no contexto familiar, expande-se o conceito da BE para toda a sociedade. Justifica-se, dessa forma, ações em torno da BE pelos órgãos normativos, bem como, por agentes educacionais imbuídos do poder decisório, como também, pelos próprios interagentes, dentre eles professores e educandos, estabelecendo-se um ciclo retroalimentado pela necessidade da existência efetiva da BE no cenário educativo brasileiro.

Conforme apresentado por Nadal (2007), a cultura escolar é resultante das relações estabelecidas entres todos os agentes escolares, incluindo a própria comunidade, como se vê na Figura 1.

Figura 1: A Escola como Instituição e Universo Simbólico



Fonte: Nadal, (2007).

É nesse complexo cenário que se estabelece a construção da cultura escolar e tudo o que ela representa e pode ser representada. Portanto, adentrar ao ambiente da escola de forma propositada e

bem assistida, por meio de diretrizes nucleadoras nacionais, constitui-se no grande desafio e o meio pelo qual a BE poderá tentar ser ressignificada e, partir disso então, assumir o papel educativo que tem sido proposto nesta tese e, também, pelo referencial teórico que sustenta a mesma perspectiva.

Logo, entender a cultura escolar é parte da construção da identidade da BE. É o meio de inserção dela na própria escola, para que se institucionalize como parte indispensável da própria concepção de escola, ou seja, pensar uma escola sem biblioteca deveria sugerir um pensamento reducionista e inapropriado para as atuais demandas sociais, como também, para as grandes problemáticas e desafios na sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, desejável, mas distante de se manifestar de forma propositiva, fato esse que será demonstrado em outros capítulos desta tese. Busca-se, também, apresentar alguns outros desafios à BE na contemporaneidade, tais como, os nativos digitais, verdadeiros interagentes, sobretudo quando o assunto se dirige as tecnologias de informação e comunicação, e as próprias tecnologias, em âmbito educacional definidas como TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Essas estão cada vez mais disseminadas no cenário educacional, fomentadas pelos governos federal, estadual e municipal, compreendidas por alguns como substitutas das BE, ou seja, havendo TDIC não necessariamente precisaria existir BE. Essas questões serão apresentadas e analisadas no próximo tópico desta tese.

2 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A MUDANÇA DO PERFIL DOS INTERAGENTES DE INFORMAÇÃO: CONDIÇÃO À REINVENÇÃO DA BE BRASILEIRA

Após a revolução industrial, vem à tona o que hoje convencionou-se chamar de modelo tecnológico da tecnologia da informação e comunicação - TIC. A expressão vem sendo utilizada nos Estados Unidos da América desde o fim da segunda guerra mundial. A invenção de novas indústrias que impulsionaram o referido país no pós-guerra, se estabeleceu, sobretudo, na indústria de computadores e seus derivados componentes para a automação. (PEREZ, 2009).

Na contemporaneidade, essa mesma indústria, desdobra seus esforços em desenvolver e propiciar a toda a sociedade ferramentas tecnológicas que aprimorem as relações interpessoais, de trabalho e, também, de ensino e aprendizagem, a partir da prerrogativa da informação e da comunicação. Os esforços da indústria de TIC em relação à educação têm sido impulsionados pelos nativos digitais, já definidos nesta tese, os quais são possuidores de habilidades e competências muito dirigidas e próprias da cibercultura. Neste cenário as TIC, além de se fazerem presentes, sustentam as práticas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a indústria busca meios de dar uma resposta às demandas por novos modelos de aprendizagem, os quais permeiam a prática do aprender dos interagentes desse cenário caracterizado pelas redes móveis, interação a temporal e processo de ensino e aprendizagem disruptivo.

No cenário educacional, ambiente do objeto de estudo desta tese, tais tecnologias foram cunhadas de TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, que segundo Soares, et al. (2015) convergem bases tecnológicas capazes de estabelecer condições, por meio de equipamentos, softwares, mídias, e a própria rede mundial de computadores, a construção de ambientes que permitem a interação entre indivíduos para os mais diversos fins, oportunizando novas modalidades de comunicação e interação, ampliando as perspectivas em torno do acesso e uso da informação para diversos fins, inclusive, para o fim educacional.

Revisitando o conceito de tecnologias, Sabbag (2007) sugere que o termo tecnologia da Informação e comunicação - TIC tenha surgido há cerca de quinze anos, quando da proposição em substituir o termo informática, sob qual repousava certo reducionismo para a perspectiva proposta para o termo TIC. Segundo o autor a dimensão propositada para o termo tecnologia da informação e comunicação, desde o início, sugeria uma abordagem direcionada ao próprio conhecimento, e não apenas as questões de gestão da informação. A perspectiva era utilizar as respectivas tecnologias para o estabelecimento de processos de construção de conhecimento, concepção essa que desencadearia rupturas nos estudos sobre a inteligência artificial (IA) e a cognição.

Laudon e Laudon (2004), chamam a atenção para condição das TIC dirigida aos processos de informação, apresentando-as como ferramentas úteis a coleta, processamento, armazenamento e disseminação de informação, em cenários e contextos variados, a depender das demandas explicitadas. No campo da Biblioteconomia, essa compreensão é latente, pois evidencia as TIC como aparatos que suportam processos de informação, sobretudo, quando esses processos estão relacionados à organização da informação propriamente dita.

Também sob essa perspectiva, inclui-se a própria escola, na qual tais tecnologias têm sido vistas como ferramentas que constroem um determinado cenário, próprio dos nativos digitais e, portanto, com significado para eles. Esse cenário, quando mobilizado às estratégias de ensino, tendem a tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo aos educandos, uma vez que esses são possuidores de forte compreensão do uso de ferramentas de base tecnológicas.

As TDIC resultam da fusão das telecomunicações, da informática, e das mídias eletrônicas e se apresentam como ferramentas mediadoras do processo educacional (BOHN, 2011). Esse cenário, para Delors (2006), sugere que é preciso compreender a tecnologia e seu uso a partir dos objetivos educacionais. Essa compreensão e prática pode permitir a escola, ao educador e ao educando novas possibilidades de ensinar e aprender, de maneira significativa e em congruência às expectativas dos interagentes, condição que pode potencializar o fazer pedagógico.

Ainda segundo o autor, faz-se necessário à escola oferecer aos educandos modalidades de ensino e, em consequência, de aprendizagem, que valorizem as novas maneiras de pensar, interagir e produzir colaborativamente. Uma das mais significativas características dos nativos digitais é a capacidade em utilizar das TDIC para relacionamento, entretenimento e, se bem dirigidas, para a aprendizagem. Em congruência a esse novo perfil de educando, a própria educação busca formas de aproximar os objetivos de aprendizagem às novas modalidades de ensino, pois, tais educandos não mais são passivos, meros receptores de informações. Em contrapartida, são ativos, interativos, participativos, colaborativos e, sobretudo, produtores de informação e conhecimento.

Assim, é necessário tornar o ambiente de aprendizagem disruptivo, parte das proposições dos próprios educandos, permitindo-os uma aprendizagem crítica, reflexiva e propositiva, respondendo, assim, de maneira melhorada aos anseios de aprendizagem dos nativos digitais. Por isso, dispor de variedade de TDIC e saber utilizá-las para fins específicos é um significativo diferencial à prática educativa, condição essa capaz de mobilizar a própria escola a um contexto mais tecnológico e autônomo no que diz respeito à aprendizagem. Sugere-se assim, ao cenário educacional que o processo de mediação na aprendizagem se estabeleça de maneira estratégica e participativa, pois, no mundo da informação e do conhecimento, com alguns toques no teclado, a informação e o

conhecimento tornam-se disponíveis ao educando, motivos que tornam a educação para a informação uma evidência indispensável à escola e, em consequência, ao educador.

Nesse espaço dialógico, tecnológico e dinâmico, pensar o educando apenas como “usuário” da BE é reduzi-lo ao perfil de aluno do século passado. A interação é um anseio do educando contemporâneo, eles desejam participar da aprendizagem, protagonizar o aprender, promover saberes, serem os interlocutores nos processos de ensinar e aprender, por isso, no que concerne o entendimento desta tese sobre o educando, para a BE ele é um interagente.

Corrêa (2014) ao defender o uso do termo interagente, apresenta a interação como conceito agregador aos estudos relacionados ao usuário, uma vez que mobiliza as novas perspectivas contemporâneas, considerando as discussões de comportamento informacional e ao próprio paradigma social da Ciência da Informação.

Assim sendo, nesta tese, a compreensão do sujeito que no ambiente educativo interage com a BE, é definida como sendo um interagente, pois, se articula a ela e, assim sendo, ambos fazem sentido um para o outro. A expectativa é expandir a compreensão que há sobre os usuários de BE, condição essa que expande, na mesma proporção, a ação bibliotecária, uma vez que para o cenário educativo, a BE deve ser vista como um instrumento educador, desenvolvendo práticas pedagógicas que evidenciem sua contribuição à aprendizagem.

Tapscott (2010) sugere que o cenário educativo, aplacado pelas TDIC, deixou de se estabelecer sob a perspectiva do educador e se dirigiu ao foco do educando, sobretudo no que diz respeito a uma ação de ensino e aprendizagem que se caracteriza pela colaboração. Para o autor, isso se deve ao fato da convivência natural desta geração com as TDIC, motivo esse que trouxe para as escolas novas perspectivas em relação ao processo de ensino e as expectativas da nova geração de educandos para a aprendizagem.

Esse cenário, desafiador do ponto de vista da escola, é altamente sugestivo às empresas de base tecnológicas, pois, essas empresas diante dos novos desafios educacionais têm desenvolvido TDIC específicas à educação, como forma de aprimorar o processo educativo, a partir do estabelecimento das TDIC como ferramentas de gestão, ensino e aprendizagem. O que se percebe, no cenário brasileiro, é cada vez mais a inserção das TDIC na cultura escolar e, muitos ufanistas das tecnologias, enxergam, nelas, a grande revolução na educação.

Corroborar esse pensamento Belloni (2005), ao postular que o uso de novas ferramentas tecnológicas, impulsiona o gestor educacional a formulação de novos métodos midiáticos para sustentar a ação de ensinar e aprender, ação que deve aproveitar todo o potencial informacional e comunicacional das TDIC, lançando no cenário educativo novas formas de se comunicar, produzir, tutorar e ensinar, para a produção efetiva de conhecimento.

Para Lévy (1996) um forte movimento de virtualização tem sido desenrolado em toda a sociedade, esse movimento impacta diretamente os indivíduos, a economia, a percepção coletiva e, sobretudo, o cenário da educação, o qual precisa responder esse movimento de maneira efetiva. Para o autor, a virtualização da sociedade impacta, inclusive na forma com que as relações pessoais se estabelecem, sendo apresentada a própria sociedade ambientes virtuais que se caracterizam como comunidades virtuais, empresas virtuais, cultura virtual, ou seja, a era dominada pelo virtual.

Como parte dessa constatação, o autor afirma que cada corpo individual se insere na dimensão de hiper corpo, híbridos e globais, se estendendo, à temporalmente por todo o globo. Esse novo cenário é o ambiente dos nativos digitais, é nele que suas relações se estabelecem, nele acessa-se, utiliza-se e produz-se conhecimento, em um movimento dialógico de reuso, remixagem e retroalimentação. Para o autor, esse cenário estabelece uma nova “aldeia”, em rede, interativa, colaborativa e autoeducativa, demandando das estruturas educacionais urgente ruptura de seu modelo. (LÉVY, 2009, p. 31).

Dirigindo o discurso de maneira ainda mais verticalizada para o ambiente educacional, Kenski (2003, p. 18), define as tecnologias como “conjuntos de conhecimentos e fundamentos que se aplicam a educação na esfera do planejamento, à construção e à utilização de equipamentos adequados a determinados tipos de atividades”.

Portanto, não se pode restringir as TDIC a equipamentos, como também, tão somente a comunicação de dados. Elas precisam ser concebidas como “conjunto de conhecimentos”, dirigidos a objetivos pedagógicos estratégicos ao desenvolvimento das competências essenciais ao educando no século XXI.

Todo esse discurso, a partir do próprio cenário educativo, tem elevado as TDIC a patamares de discussão, implementação e uso cada vez mais substancializados. Essa tendência, de virtualização do ensino e da aprendizagem, tem dirigido os responsáveis pelas tomadas de decisão no âmbito educacional a se enveredarem pelas TDIC como forma de melhor compreendê-las e aplicá-las à educação.

A essa ação corroboram-se as políticas públicas governamentais para o uso de TDIC na educação brasileira. Programas governamentais como: Tv Escola⁷; Portal do Professor⁸; Salto para o Futuro⁹; Banco Internacional de Objetos Educacionais – BIOE¹⁰; Domínio Público¹¹; Guia de

⁷ <https://tvescola.org.br/tve/home;jsessionid=8AEDF549527A1B1BAF1BA0F8D90B556D?>

⁸ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

⁹ <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/>

¹⁰ <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>

¹¹ <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

Tecnologias¹²; além do estabelecimento no Plano Nacional de Educação, o qual vislumbra se desenvolver em sua integralidade até o ano de 2024, de uma estratégia ao cumprimento da meta cinco, que diz respeito especificamente, às TDIC, como pode-se ler: “fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas, bem como a seleção e divulgação de tecnologias que sejam capazes de alfabetizar e de favorecer a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2014, p. 46), ou seja, incentivando e promovendo o uso das TDIC nas escolas do país, uma ação indispensável diante da atual conjuntura tecnológica.

Essa ação governamental desencadeia na cultura escolar a busca por soluções de base tecnológica capaz de aprimorar o ensino brasileiro. Essa busca por sua vez, traz para o ambiente da escola soluções que a princípio poderiam fazer frente a ausência das BE, como poderá ser melhor compreendido no capítulo que se apresenta os dados desta tese.

O movimento do governo, perpassando governos estaduais e municipais, em função da promoção e implantação das TDIC como ferramentas de suporte a novas formas de aprender é uma tendência universal em busca de novos sentidos à educação. Esrenko (2017) afirma que ao passo que os educandos se mostram em pleno desenvolvimento, autônomo, em relação às tecnologias de informação e comunicação, estes se mostram a cada dia menos motivados e mais desatentos em seus percursos de escolarização, e, em grande parte, essa condição se deve a incapacidade das escolas em se conectar a eles.

Para o autor, os novos recursos de interação, colaboração e ação desses nativos digitais, poderá ser uma das principais soluções capazes de fomentar a ação prática para esta geração caracterizada pela sua criatividade e capacidade de conexão, via ferramentas tecnológicas. Dessa forma, tais recursos tecnológicos não podem ser considerados vilões do processo de aprendizagem, mas sim, instrumentos que deem sentido a própria escola, pelos educandos. (ESRENKO, 2017).

Considerando essa perspectiva, é natural que os órgãos normativos da educação brasileira estejam em movimento em função de tornar a escola como um ambiente com sentido prático aos educandos. Permitindo o desenvolvimento de suas habilidades e competências a uma ação cidadã, pautada no processo de mobilização de dados, informação e conhecimento a novas perspectivas de saber. Em função desse movimento, como apresentado anteriormente, várias têm sido as ações em torno da busca por novos modelos educacionais, sobretudo, daqueles que se sustentarão nas TDIC.

Na perspectiva de Esrenko (2017), a educação deve se mobilizar a busca de ferramentas e tecnologias para seu próprio sucesso, pois, responder às demandas de seu próprio tempo é uma condição à educação. Por isso, apropriar-se de novas possibilidades a partir das TDIC é proporcionar a

¹² http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14545-guia-tecnologias-20130923-pdf&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192

ela mesma novas possibilidades de inovação no fazer pedagógico. Essa capacidade em inovar será fundamental ao futuro da educação, sustentando-a em base tecnológica, criativa, ativa e interagente com os cidadãos do amanhã, cumprindo significativo papel no processo de mediação do processo de produção de conhecimento e, em consequência, do desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis à complexidade da própria sociedade contemporânea.

Essa noção de educação sustentada por base tecnológica tem sido pesquisada e experimentada de forma efetiva. Sob a perspectiva de um processo de ensino que se aproxime das expectativas dos educandos, algumas tendências valem a pena destacar nesta tese, como pode ser visto no quadro abaixo.

Quadro 4 Tendências da educação de base tecnológica

TENDÊNCIAS	CONCEPÇÃO
Ensino Multidisciplinar	Rompimento com o paradigma de aulas em cinquenta minutos ou uma hora. A intenção é propiciar ao educando um percurso multifacetado, por todas as áreas do conhecimento, de maneira unificada, consistente, sem se prender ao didatismo disciplinar.
Oficinas e Ensino Baseado em Projetos	Substancializar a prática do ensino, noção antiga na educação, mas carente de ação significativa. É próprio do ser humano a habilidade em aprender em contextos de informação que evidenciem práticas. Realizar a transposição do que se aprender em sala de aula e aplicar o aprendido como parte das soluções externas, para vida pessoal, profissional e da própria sociedade
Espaços Maker	Oportunizar ao educando ferramentas e ideias para o desenvolvimento criativo, impulsionado a capacidade do fazer. Idealizar e criar são chances que a educação possui para educar a ação autônoma do aprender a aprender, sendo congruente com os desafios contemporâneos, os quais esperam-se do educando a capacidade de fazer por si mesmo, uma tendência no cenário corporativo inovador. Os

	espaços são ambientes de ensino práticos, onde as tecnologias de ponta como impressão 3D, programação, inteligência artificial, robótica e eletrônica, fazem parte da ação do educando, podendo se estender a áreas ainda mais específicas, como Biotecnologia, proporcionando recursos necessários para que os “makers” e educandos idealizem, criem e inovem em tempo real, com dinâmicas e vivências baseadas em projetos.
Gamificação	O olhar pedagógico estratégico para o vídeo games. A lógica dos games, a ideia das fases, tentativa e erro e <i>feedbacks</i> imediatos articulam-se o modelo de pensamento habitual da maioria dos educandos. O uso dos videogames, aliando ao <i>Storytelling</i> digital à jornada de aprendizado, torna-se uma prática capaz de restabelecer a conexão entre escola e educando, sugerindo resultados diferentes, aos problemas complexos da sociedade contemporânea.
Ensino Híbrido	Articular ambientes reais e virtuais, potencializando o ensino e o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao educando. O Ensino híbrido oportuniza a escola experimentar novas possibilidades ativas de ensino, se aproximando do educando e de suas expectativas de aprendizagem. Possibilidades como realidade virtual (VR), jogos online e EAD (educação à distância), ferramentas que aproveitam das novas mídias para gerar engajamento entre os educandos, são instrumentos possíveis e disponíveis às escolas.
Ensino Personalizado	Inovações em <i>machine learning</i> e inteligência artificial oportunizam desenvolver recursos capazes de ofertar aos educandos, de maneira individualizada, momentos de ensino exclusivos, considerando as características pessoais, tanto comportamentais como de conhecimento, podendo romper com limitações nucleadoras ao processo de aprender. O ensino híbrido rompe com o pragmatismo da sala de aula

	linear, onde o processo educativo se realiza de uma só maneira. Valora-se e respeita-se a diversidade, complexidade e incompletude de cada um, condição essa quase impossível ao professor.
--	---

Fonte: Adaptado de Esrenko (2017).

Manifestando as tendências da educação de base tecnológica, o autor ainda chama a atenção para projetos consolidados pelo mundo, tais quais: Khan Academy, Udemy, Coursera, dentre outros, com significativos investimentos nos recursos citados no quadro acima, todas, imbuídos de buscar novas possibilidades para a educação. Ressalta-se, também, as muitas *startups* que têm criado núcleos de ensino próximos da realidade das novas profissões.

Diante desse cenário, considera-se que o caminho da educação, em algum momento, cedo ou tarde, se encontre com a realidade sugerida acima. E, na concepção desta tese, esse encontro, mesmo que ainda não global, sobretudo quando se pensa na educação pública brasileira, tem acontecido. Fato esse que pode ser identificado pelos esforços do próprio governo federal em promover as TDIC, tanto nos documentos oficiais normativos, conforme já apresentado, como por meio de ações práticas a esse fim, algumas das quais também fizeram parte do discurso desta tese.

A questão que se evidencia, por tanto, reside sobre a BE. Como ela se fará presente nesse novo ambiente educativo? Quais deverão ser suas práticas para se faça valer sua presença no ambiente escolar? De quais ferramentas, instrumentos ela precisará apropriar-se para, assim como a própria escola, resgatar a conexão com os seus interagentes? Essas questões se problematizam, ainda mais, quando não se percebe movimentos efetivos dos órgãos educativos responsáveis pelas BE no país. Uma vez, que como apresentado, a BE não se tem feito presente nem nos documentos normativos para a educação brasileira, que necessariamente, a distancia da própria compreensão da escola, fomentando sua marginalização e não inserção na cultura escolar.

É importante que se diga, como defesa nesta tese, que não se pode pensar a BE como um espaço puramente de mobilização de TDIC, nem como, de espaços Maker, muito menos como ambiente somente à promoção da leitura. A questão reside na construção de uma nova compreensão da BE, que consiga mobilizar todas essas vertentes para o fim que se defende nesta tese, à aprendizagem significativa.

Diante desse cenário apresentado, entende-se que a BE precisa ser pensada de cima para baixo, ou seja, pelos mais altos órgãos legisladores da educação brasileira. É preciso saber o que a educação no país pensa sobre a BE, o que ela requer dessa biblioteca e como se poderá ampliar a compreensão da própria biblioteca junto aos referidos órgãos, para que por meio deles, diretrizes

normativas sejam criadas e dirigidas às redes de ensino do país, como uma estratégia ao aprimoramento do ensino e da aprendizagem, assim como tem sido feito com as TDIC.

Considerando esse cenário, em busca de responder as perguntas elencadas acima, bem como o problema de pesquisa desta tese, qual seja: questionar se as TDIC, constituindo-se como ferramental indispensável às escolas na contemporaneidade, aplicadas à educação básica brasileira, seja no cenário privado e/ou público, aliada a fatores como a ausência de cultura escolar que valorize a BE na malha educativa; a incompreensão de seu papel pelos órgãos responsáveis pela educação brasileira, desde a esfera federal, como também estadual e municipal; a ausência na formação docente de fundamentos, estratégias metodológicas e avaliativas possíveis de serem implementadas e desenvolvidas a partir da BE; a formação bibliotecária brasileira distanciada das problemáticas e realidade da BE, gerando incapacidades de mobilização das BE para a aprendizagem autônoma; a ausência da BE nas escolas, sendo-a substituída por inúmeras outras ações, espaços e atividades que a reduz a salas de leitura, caixas e armários de livros e momentos esporádicos pouco objetivados ao processo de ensino e aprendizagem, não tem contribuído para o desaparecimento da BE no país.

Sob essa perspectiva, no próximo capítulo será apresentada uma proposta metodológica para a BE na contemporaneidade que vai ao encontro dos estudos dos autores já citados, os quais buscam sustentar um pressuposto de BE fundamentado em evidências.

CAPÍTULO III

BIBLIOTECA ESCOLAR: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

1 REVISTANDO OS PRESSUPOSTOS DA BIBLIOTECA ESCOLAR, DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL E SUAS INTERSEÇÕES COM A EDUCAÇÃO DOS INDIVÍDUOS PARA PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

A BE tem sido assunto recorrente no cenário biblioteconômico e da Ciência da Informação, seja sob uma abordagem histórica, acadêmica ou profissional, o que tem gerado diversas discussões e produções sobre o assunto. Nos últimos sete anos o tema ganhou ainda mais visibilidade com a promulgação da Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010).

Academicamente, tem-se percebido o tema biblioteca escolar se dirigindo à busca por tentar validá-la como recurso pedagógico capaz de contribuir efetivamente à formação estudantil, sustentada em práticas desenvolvidas sob a perspectiva da Competência informacional, vislumbrando significativo impacto no processo de ensino e, sobretudo, de aprendizagem.

É possível, quando se debruça sobre fundamentos teóricos, perceber, ideologicamente, o poder de uma biblioteca escolar no processo de formação humana, oportunizando aos educandos o desenvolvimento da Competência informacional, envolvendo aspectos dirigidos à relevância da informação para a vida, os mecanismos de acesso à informação, a educação para o uso efetivo da informação, para a produção autônoma de conhecimento, seus elementos éticos, e, por fim, para uma educação que os dirija ao aprender a aprender por toda a vida, culminando, sobretudo, para a construção efetiva da cidadania.

Alguns autores, como Almeida Júnior (1997), por exemplo, sugerem que a biblioteca escolar contribui efetivamente como ferramenta capaz de mobilizar recursos pedagógicos e intelectuais para a educação que se dirige ao desenvolvimento dos valores humanos na própria sociedade, mesmo não sendo possível, a princípio, ser medido e ou quantificado tal desenvolvimento.

Diante disso, pressupostos são buscados na literatura da área em função de tentar entender a incapacidade jurídica, política, cultural, administrativa, educacional e profissional que tem acometido a BE, ao passo que a maioria daquelas que tentam sobreviver na sociedade contemporânea não possuem a capacidade necessária de se mobilizar para cumprirem com sua missão pedagógica.

Por força disso, revisitar conceitualmente a BE no Brasil torna-se um meio para melhor compreender sua condição atual ou, pelo menos, identificar elementos que possam contribuir para uma nova compreensão dela mesma, evidenciando tendências e possibilidades de ação capazes de ressignificar seu papel educativo no cenário da educação brasileira, o que será apresentado no tópico a seguir.

1.1 Pensando a Biblioteca Escolar Contemporânea

Alçar a BE brasileira para níveis de compreensão que se expandam para além do livro e da leitura não será tarefa fácil, uma vez que se pôde notar nesta tese, o poder da cultura escolar em função da afirmação e/ou negação dos aparatos pedagógicos, denotando a forte percepção em torno da BE enquanto ambiente puramente dirigido ao fomento da leitura e acesso a acervos.

Esse processo de ruptura conceitual, sugerindo novas práticas, deve ser conduzido de maneira estratégica, bem articulada junto aos agentes educacionais, manifestando por meio de evidências a real contribuição da BE para o ensino e a aprendizagem, sem abrir mão da interação e colaboração docente na condução de programas de educação de interagentes, os quais serão apresentados nas próximas seções deste capítulo.

Compreende-se que a reconstrução da identidade de um aparato pedagógico, demanda tempo e ações bem dirigidas à concepção que queira se estabelecer. Isso pois, a cultura escolar evidencia a compreensão institucionalizada sobre determinado aparato pedagógico, caracterizando-o como parte significativa do processo educativo ou não. Nesse cenário, encontra-se a BE, que enquanto aparato pedagógico, demandará tempo e ações propositivas em torno da sua própria ressignificação, uma vez que ela se encontra sob a concepção do livro e da leitura puramente.

Assim sendo, a ruptura conceitual e prática da BE necessita de elementos teóricos que a apontem para uma nova identidade, sugestionando novas possibilidades de ação e, sobretudo, ressignificando o seu papel pedagógico, dessa vez, muito mais dirigido à aprendizagem. Para tanto, a compreensão de que a BE é parte da estrutura da escola, que sua ação deva ser parte das práticas de ensino e de que ela possui sua missão direcionada à aprendizagem significativa, é uma condição à sua ressignificação.

Tal compreensão precisa ser disseminada a partir dos órgãos responsáveis pela educação brasileira, de tal maneira que possa alcançar toda a rede educacional no país, chegando até os docentes, indispensáveis colaboradores nesse processo de expansão conceitual da ação da BE no contexto educacional brasileiro.

Diante do exposto, disseminar a compreensão da BE nos moldes em que se entende torna-se uma ação estratégica à sensibilização para o fim de tê-la sob uma concepção pedagógica, colocando-a como parte das discussões e planejamentos educativos nas redes municipais de educação, como também, nas privadas.

Em direção a esse pensamento, Lemos (2005) sugere pensar a BE como organismo vivo, possuidor de sentido social e, para que isso fosse possível de se estabelecer, nela deveria residir o

intento social e político, os recursos de informação e financeiros, para o seu permanente desenvolvimento, sob a égide da organização da informação registrada, sustentada por uma gestão colaborativa, evidenciando as demandas por informação e desenvolvimento de competências específicas ao contexto vivenciado.

Sugere-se, ainda, que o papel do interagente seja ativo na condução da própria gestão e desenvolvimento da BE, propondo caminhos que sejam capazes de estabelecer os mais diversos enfrentamentos aos problemas de cunho pedagógico da escola.

Corroborar-se ao discurso de Lemos (2005) a necessidade de a BE planejar, de forma colaborativa, programas de educação de interagentes que potencializem a aprendizagem e ressignifique o papel da BE. Lançando-a a novas perspectivas pedagógicas, para fins de validação de sua relevância e significância no ambiente da escolar. Tais programas, conforme poderá ser visto em outra seção desta tese, podem tornar a BE parte real dos projetos pedagógicos das escolas, sustentando suas manifestações a partir do desenvolvimento de parte dos currículos escolares, contribuindo, assim, de forma significativa, ao alcance dos pressupostos educativos elencados pelo país.

Entende-se que para se chegar à desejada mudança de discurso e de ações relacionadas à biblioteca escolar no Brasil é preciso inicialmente refletir sobre o problema da concepção que se tem dela. Não se pode continuar massificando a cultura de apenas espaço, estantes e acervo. É preciso compreendê-la como instrumento pedagógico indispensável, possuidor de estratégias específicas ao processo de aprendizagem, os quais, sob a concepção desta tese, devem se sustentar no desenvolvimento de competências informacionais, dirigidas ao alcance dos objetivos educacionais para o século XXI, os quais serão abordados em outro tópico da tese.

Considera-se, ainda, que os programas de educação de interagentes são fundamentais, devem ser implementados de forma paulatina, sob orientação e formação específica aos bibliotecários gestores. Além disto, outros requisitos capazes de potencializar o desenvolvimento dos programas citados precisarão se fazer presentes, os quais têm sido parte de discussões há muito tempo presentes na literatura biblioteconômica brasileira, como por exemplo: acervos de qualidade e quantidade, analógicos e digitais; infraestrutura adequada, prédios construídos para o fim da BE, equipamentos e mobiliários que permitam a mobilização pedagógica para uma ação prática e significativa; bibliotecários capacitados à gestão; docentes sensibilizados e colaboradores ativos junto as ações da BE e, sobretudo, de uma compreensão positiva sobre a BE no espaço educacional, sendo capaz de romper com a cultura escolar institucionalizada.

Portanto, visualizar a BE na contemporaneidade como parte de um programa político educativo estratégico é indispensável, pois, a BE e os poucos bibliotecários gestores que nelas atuam,

necessitam de insumos básicos, inevitáveis, a construção de uma nova concepção de BE. Não é possível movê-la, dentro da cultura escolar, sem que possa ter em mãos o devido aparato para esse fim.

Por isso, deve haver uma forte intenção política, social e educacional em torno da BE, intenção essa que se sustenta na capacidade da BE não só promover a leitura, o livro e recursos de informação, mas também, em sua parcela efetiva ao desenvolvimento da aprendizagem enquanto aparato pedagógico que desenvolve o currículo e apresenta evidências do seu impacto na aprendizagem.

Esse movimento da BE, o qual a lança para além do livro e da leitura, sem abrir mão deles, é parte indissociável do próprio desenvolvimento da sociedade. Ao passo que a partir das TIC tem-se mudado e aperfeiçoado as relações humanas, reconstruindo a ação de acesso a informação, a qual não mais se dá somente por meios analógicos, cenário que faz com que a escola aproprie-se de ferramentas tecnológicas que oportunizem novas metodologias de ensino e de aprendizagem. Sob essa perspectiva, a BE precisa se amoldar, fazendo-se presente no processo de ensino, de forma significativa, oportunizando aos seus interagentes práticas educacionais que se utilizem, também, das TIC como instrumentos para a aprendizagem.

De outra forma, caso a BE se mantenha sustentada em recursos de informação analógicos, constituindo-se apenas de espaço que se define ao empréstimo de itens de acervos, poderá corroborar seu processo de marginalização no ambiente escolar.

Assim sendo, à BE reside a prerrogativa de apresentar novas estratégias para sua inserção na cultura escolar e, sob a concepção desta tese, a estruturação de programas de educação de interagentes, sustentados pela competência informacional, em congruência às competências essenciais educacionais apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, como será apresentado em outra seção desta tese, pode se fazer determinante ao rompimento de uma cultura escolar que não entende o papel da BE para além dos livros e da leitura.

Acredita-se que a inserção da BE na contemporaneidade, necessariamente, deva se fazer com a proposição de ações pedagógicas bem orientadas e dirigidas aos objetivos de aprendizagem da escola, os quais, ao seu tempo, deverão ser avaliados para efeitos de evidências de sua eficácia.

O desafio à BE é enorme, por força disso, a Unesco (1999) já apontava para a necessidade do estabelecimento de políticas públicas que fossem capazes de tornar as BE ambientes estruturados para a consecução de serviços e produtos que pudessem promover e ofertar o acesso à informação, com a disposição dos mais diversos recursos de informação, infraestrutura adequada, contratação de pessoal especializado e, como fundamento, dirigir seus esforços a aprendizagem.

O direcionamento da BE, de forma direta e propositiva, a manifestação do currículo escolar por meio de suas ações educativas, se dirige ao cenário da própria problemática relacionada à

compreensão da informação enquanto insumo básico das relações humanas e do processo educativo, condição essa problematizada pelos pressupostos da Sociedade da Informação (SI), a partir do início da década de 1960, justificando ações bibliotecárias que se sustentassem no desenvolvimento da competência informacional. (MATTELART, 2001).

Mattelart (2001) sugeriu que a SI seria uma referência ao futuro tecnológico e informacional, cenário capaz de modificar não só as relações interpessoais, mas, também, a maneira de acessar e utilizar a informação para o processo de construção de conhecimento e tomada de decisão.

Corroborando ao seu pensamento, Brasil (2002), por meio do Livro Verde para a Sociedade da Informação, apresentou a referida sociedade como um cenário internacional, envolvendo sistemas econômicos, que seria determinante ao processo de produção de conhecimento, considerando o aprimoramento das ações de transmissão, distribuição e disseminação de informação dirigida às necessidades informacionais de cidadãos e empresas.

Como não é de se surpreender, essa é exatamente a realidade em que se encontra a atual sociedade, vivendo paradoxo da informação, sendo demandada a cada momento a produção de mais informações para resolução de problemas de cunho informacional. E é nesse cenário que a competência informacional se apresenta e justifica-se, ao passo que se dirige ao enfrentamento das problemáticas de informação em quaisquer que sejam os cenários, aqui, especialmente, no cenário educacional.

Diante do exposto, entende-se que a sociedade contemporânea se desenvolve com forte influência das TIC, as quais, no cenário educacional convencionou-se identificá-las como tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC e apresentam peculiaridades no que tange ao uso para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

A condição transversal das TDIC caracteriza-se, sobretudo, pelo seu elevado grau de penetrabilidade, nas diversas áreas do conhecimento, estabelecendo novos modelos de procedimentos em torno das práticas que envolvem a informação. Esses fatores têm impactado, de certa forma, a educação em todos os cenários, sugerindo o desenvolvimento de novas práticas educativas capazes de sensibilizar o educando de maneira ainda mais efetiva.

Esse cenário tecnológico educativo, sustentado por políticas públicas globais para a promoção e implementação de tais tecnologias nas escolas brasileiras, tendo significativo apelo pelos educandos nativos da era da tecnologia, se apresenta, também, como mais um desafio à permanência nas escolas da BE. Essa condição demanda análises profundas e, sobretudo, um claro entendimento sobre sua aplicação e uso no processo educativo. Nesta tese, entende-se que a presença das TDIC não inviabiliza a implantação de BE, uma vez que a última deve se dirigir a ação educativa efetiva, por meio de programas de educação de interagentes, desenvolvidos sob a perspectiva da competência

informacional, cenário esse que possui as TDIC como aparatos ao ensino e aprendizagem, os quais não inviabilizariam a ação da BE.

Dessa forma, a partir das discussões anteriores, apresentar-se-á, no próximo tópico, a competência informacional como parte da compreensão didático-pedagógica da BE na contemporaneidade.

1.2 A Competência Informacional: estratégia pedagógica da biblioteca escolar

Diante do cenário tecnológico e informacional apresentado na seção anterior, a BE precisará amoldar-se as exigências dos interagentes educacionais por novas necessidades de acesso, uso e produção e conhecimento, considerando que enquanto nativos digitais, eles são possuidores de habilidades e competências para o uso das TDIC que se estendem para além do livro e das fontes de informação em formatos analógicos.

Bawden (2001) ao tratar do termo competências, enfatizou que além de múltiplas, e dirigidas a fins específicos, são resultantes de uma competência nucleadora e indispensável, àquela que capacita o sujeito ao uso da linguagem escrita. Para ele, tal competência externa a habilidade de ler e escrever, bem como, de explicitar os pensamentos construídos a partir da própria leitura.

A partir dessa competência nucleadora, outras serão necessárias para a plena atuação política, social, educacional e profissional, sem as quais, potencializa-se a condição marginalizadora do próprio sujeito na sociedade. Como consequência das mudanças de toda sorte na sociedade contemporânea, em certa medida, sustentadas pelas TIC, novas competências começam a ser demandadas aos agentes sociais, imputando à escola a responsabilidade de enfrentamento dessas mudanças, sobretudo àquelas que se sustentam na informação como insumo básico.

Esse novo cenário apresenta rupturas paradigmáticas em relação aos serviços, produtos, mercado de trabalho, inserção social e econômica, como também, na educação, substancializando as discussões e experimentos de novas abordagens pedagógicas.

Nesse ambiente, em especial, a BE, ainda sem notoriedade, é desafiada a se reconstruir ideologicamente e em sua prática, como forma de se manter viva no espaço escolar.

E é sob essa perspectiva que a competência informacional se apresenta como parte estratégica à ação da BE, a qual deverá se sustentar na CI como parâmetro didático e metodológico a sua prática educativa, dirigindo-se ao desenvolvimento de uma competência específica, apresentada como CI.

Enquanto competência que tem se desenvolvido e expandido sua compreensão conceitual e prática, a competência informacional é parte da própria complexidade da sociedade contemporânea, sob a qual reside forte infraestrutura de TDIC que tem alterado, de maneira disruptiva, todas as áreas do conhecimento e, em consequência, a própria maneira de se viver em sociedade.

Para efeitos de melhor compreensão da expressão competência informacional, revisita-se, na década de 1970, Paul Zurkowski, bibliotecário americano que cunhou a expressão, em inglês apresentada como *Information Literacy*, que no Brasil ganhou várias traduções, sendo as mais utilizadas competência em informação, competência informacional e, quando se tratando de educação básica, letramento informacional. De certa forma, a essência do desenvolvimento de tal competência reside na capacidade do sujeito, nesta tese, do interagente, em fazer uso da informação em benefício próprio, para o desenvolvimento da autonomia no aprender a aprender como também, à plena cidadania.

Behrens (1994), no final da década de 1970, em evento que tratava do futuro da organização do conhecimento, apresentou a expressão competência informacional relacionando-a a múltiplas habilidades práticas, instrumentais, e de saberes, intelectuais, capazes de evidenciar os sujeitos habilitados ao acesso, avaliação e uso da informação para a resolução de problemas dos mais diversos cenários, inclusive daqueles de cunho educativo.

Nessa mesma direção, instituições de caráter mundial, como IFLA, UNESCO e OEA iniciaram um movimento de promoção da competência informacional, por meio de vários eventos promovidos por elas, com o fim de democratizar a concepção sob a expressão competência informacional, por meio do estabelecimento de programas que pudessem ofertar o desenvolvimento dessa competência, inclusive, tendo as bibliotecas de toda sorte como principais mobilizadoras para esse fim. A partir disso, tem-se a expansão da competência informacional de maneira global e com insumos teóricos capazes de sustentar boas práticas em torno de seu desenvolvimento.

Vélez; Giraldo (2003) chamam a atenção para o desenvolvimento da competência informacional a partir da década de 1980 em países sul-americanos, os quais integravam projeto da OEA, em nível mundial, fomentando a elaboração e desenvolvimento de ações dirigidas a construção de bibliotecas, sugestionando o desenvolvimento da competência informacional aos interagentes dessas bibliotecas, contribuindo a disseminação da abordagem, como também, da ação das bibliotecas em direção a aprendizagem autônoma para a informação.

Outro evento que chama a atenção no transcurso da competência informacional, foi a publicação do documento *A Nation at Risk: the imperative for education* em 1983, nos Estados Unidos da América. O documento tratava do momento educacional norte-americano, propondo ações corretivas e inovadoras, sem citar as bibliotecas como parte das estratégias de ensino e aprendizagem, situação

essa que foi capaz de mobilizar profissionais envolvidos com as bibliotecas no país, dando início ao desencadeamento de movimentos que se posicionavam em favor das bibliotecas e de suas possíveis contribuições a reconstrução do ensino norte-americano. Esse movimento, tinha como base metodológica a própria competência informacional. (CAMPELLO, 2003.)

Como parte do desenvolvimento das discussões em torno da competência informacional enquanto abordagem metodológica às bibliotecas e, em consequência à própria escola no desenvolvimento de suas práticas educativas. Kuhlthau (1987) defende trabalho acadêmico intitulado de habilidades informacionais para a sociedade da informação, realizando uma ampla revisão bibliográfica sobre o tema. Em seu trabalho, a autora caracterizou a competência informacional sob a perspectiva conceitual e prática, articulando-a aos fazeres pedagógicos, sugerindo significativa contribuição quando bem articulada aos objetivos da escola.

Já naquela época, tornava-se evidente a aproximação da competência informacional com os objetivos pedagógicos da escola, sobretudo quando se buscava no currículo escolar elementos que tangenciavam aos aspectos inerentes a competência informacional. Essa condição evidenciava uma nova atitude da biblioteca em detrimento de seus interagentes, que, a partir da competência informacional, se tornariam produtores mais efetivos de conhecimento, desenvolvendo habilidades estratégicas ao uso do conhecimento em benefício próprio e da própria sociedade.

A ênfase de Kuhlthau (1987) se debruçava sobre os aspectos da pesquisa, utilizando desse momento como estratégico a ambientação e desenvolvimento da competência informacional, tendo como base metodológica uma estrutura procedimental para o desenvolvimento da pesquisa escolar, baseada no desenvolvimento da competência informacional. Sob a perspectiva dessa nova ênfase, o processo de aprendizagem se dirigia a condição do interagente em aprender, enquanto sujeito crítico e reflexivo, diminuindo a valorização do conteúdo e dos procedimentos formais para o ensino.

Sugere-se assim, que a BE de posse de tal abordagem poderia contribuir de maneira ainda mais significativa ao aprimoramento da própria educação. Ressalta-se, porém, como apresentado em seções anteriores, que outros elementos se fazem determinantes a ação da BE para o fim de desenvolver a competência informacional. É por isso, que nesta tese, defende-se a elaboração de programas de educação de interagentes que estejam sustentados sob a égide da competência informacional, construídos de maneira colaborativa e em congruência com as diretrizes nacionais estabelecidas pela própria BNCC, condição essa que poderá sugerir maior acreditação a BE.

Continuando o percurso de divulgação e compreensão da competência informacional, a *American Library Association* - ALA em (1989) ao tornar público mais um de seus relatórios, esse resultante de estudos multidisciplinares sobre a competência informacional chamando a atenção para a relevância da abordagem para a educação plena dos sujeitos naquele momento, sugerindo a inevitável

dependência deles, sujeitos, em apropriar-se da competência informacional para plena cidadania. Enfatizava, também, a iminência de mudanças significativas no cenário educativo mundial, levando em consideração o dinamismo das TDIC, sugerindo que as bibliotecas se aproximassem das salas de aulas, potencializando as práticas pedagógicas sendo ambiente complementares ao ensino e a aprendizagem sob novas perspectivas.

Por força das ações citadas acima, o desenvolvimento da competência informacional se firma fortemente na década de 1980, se desprendendo da concepção instrumentalizadora do educando, tornando-se metodologia nucleadora do processo de aprender para toda a vida, gerando a autonomia do educando a estabelecer seu próprio percurso de aprendizagem, a partir das próprias demandas sociais. É nesse ínterim que as bibliotecas iniciam um novo momento de acreditação, ao passo que as organizações como IFLA, UNESCO e OEA, começam a atribuir a elas o protagonismo na aplicação da competência informacional, por isso, sugestionando novas possibilidades da ação bibliotecária, dessa vez, muito mais dirigida a aprendizagem do que a própria organização da informação e fomento ao livro e a leitura.

Com o desenvolvimento das TDIC, de maneira quase incontrollável pelas representações sociais, a década de 1990 marca de maneira expressiva a sociedade com a democratização das TIC nos mais diversos cenários. Essa década trouxe inquietudes de toda forma à sociedade, estabeleceu-se um padrão global de vida, atemporal e mediado pelas TDIC. Problematisa-se, sobremaneira, a condição da informação enquanto insumo da própria sociedade.

Dudziak, (2003), citando Doyle (1994), apresentou algumas preocupações acalentadas pelo grupo *National Forum on Information Literacy* - NFIL, ambiente de congregação dos mais diversos tipos de organizações americanas, dentre elas, a necessidade de expandir o entendimento sobre a competência informacional, caracterizando seus objetivos diante de um novo cenário que se apresentava com desafios ainda maiores, quando considerada a própria década de 1990 e seus desdobramentos.

Corroborando-se a isso, ou seja, a busca por novas concepções e objetivos atrelados a competência informacional, Bruce (2003) sugeriu que a competência informacional pudesse se basear em dimensões que fizessem parte do próprio desenvolvimento da sociedade, propondo para isso, as tecnologias de informação; os recursos de informação disponíveis até então; os processos que caracterizavam a gestão da informação, os quais deveriam se dirigir à construção de conhecimento, sendo assim, possibilitando a expansão da própria inteligência do sujeito.

Sob essa concepção, Bruce sugeria que o papel da competência informacional, articulado aos vieses apresentados, enfatizassem experiência de aprendizagem, as quais seriam necessárias à

educação de sujeitos preparados para os desafios da sociedade, tornando-os plenos enquanto aprendizes e cidadãos.

É importante ressaltar que, nesse ínterim entre a década de 1990 e o início do século XXI, sob a ação bibliotecária estava o protagonismo em aplicar e desenvolver a competência informacional, fato esse que fica evidente quando da criação do *Institute for Information Literacy da ALA – ACRL*, o qual se dirigia em especial à formação de bibliotecários para o desenvolvimento da competência informacional em seus respectivos ambientes de atuação.

Com a iminência do século XXI, a AASL – *Association American School Library* (1998) apresenta o documento *Information Power* sob nova perspectiva, dando ênfase na importância de se desenvolver a aprendizagem por meio da competência informacional de maneira autônoma e, ainda, conclamando os bibliotecários a assumirem o papel de aplicadores da competência informacional em suas escolas.

Dessa forma, a competência informacional se consolidou como uma abordagem capaz de contribuir para uma educação autônoma do interagente, desencadeando a publicação de material didático, metodológico e teórico dirigidos em sustentar as práticas de competência informacional pelo mundo. Enfatizando a documentação dirigida ao ensino superior, como pode-se perceber com o *Information literacy competency standards for higher education*, da ACRL (2000) e o *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: principles, standards and practice*, por instituições como ANZIL e CAUL (2004), bem como, alguns programas elaborados pela ACRL – *Association of College and Research Libraries* (2003a; 2003b).

Por fim, tinha-se então um referencial significativo em torno da competência informacional, capaz de ser customizado e utilizado por bibliotecários nos mais diversos ambientes de trabalho. Nesta tese, destaca-se a escola como ambiente no qual recomenda-se a implantação de programas de educação de interagentes, sustentados pela competência informacional, capazes de serem avaliados e dar evidências da efetiva parcela de contribuição da BE à aprendizagem. Sustenta-se, assim, a tese que tais programas poderão servir à BE a ressignificação e permanência no cenário educativo, mesmo diante da massificação, promoção e implementação das TDIC no ambiente escolar.

Portanto, na próxima seção, será apresentada a perspectiva desta tese sobre o processo de produção de conhecimento sob a perspectiva da competência informacional, sustentado pela ação da BE, desencadeando na proposta de construção de programas de educação de interagentes, condição capaz de direcionar de forma efetiva a BE para a aprendizagem, fazendo com que ela possa ser ressignificada, tornando-se parte indispensável no cenário educativo.

1.3 O Processo de Produção de Conhecimento sob a Perspectiva da Competência Informacional e o papel da Biblioteca Escolar

A partir da compreensão da competência informacional como estratégia pedagógica capaz de ser desenvolvida em âmbito escolar, se faz necessário articulá-la ao processo de produção de conhecimento por meio da BE.

Essa perspectiva pedagógica propositada, na concepção desta pesquisa, é parte preponderante ao desenvolvimento das próprias bibliotecas escolares brasileiras, ação essa que deve se sustentar em outros aspectos também determinantes à compreensão contemporânea das bibliotecas escolares na teia da cultura escolar.

De antemão, tais aspectos manifestam exacerbada necessidade de inclusão da BE como estratégia de governo no espaço do Ministério da Educação brasileiro, da redefinição da concepção de BE pelos agentes responsáveis pela “pasta” ministerial instituída especificamente para o fim do desenvolvimento da BE, da resignificação da formação bibliotecária dirigida à atuação no espaço da escola, de investimentos sistematizados à BE e da estruturação de programas de educação de interagentes.

A competência informacional deve ser entendida como recurso pedagógico dirigido aos anseios da educação brasileira, capazes de serem adaptados as realidades das redes de educação estaduais e municipais.

Essa lógica, sustenta os pressupostos apresentados nesta pesquisa, os quais de maneira processual e paulatina, poderá lançar as bibliotecas escolares para um novo entendimento de seu crucial papel na malha educativa, perspectiva essa, defendida por pesquisadores que possuem a biblioteca escolar como objeto de estudo, Campello, (2012; 2017), Todd, (2009), Gasque, (2013), Pereira, (2015).

Ao considerar as pesquisas desenvolvidas mais recentemente por pesquisadores que discutem a biblioteca escolar pelo mundo, percebe-se que sobre ela repousa uma nova compreensão, muito mais ativa e sustentada por práticas pedagógicas que impactam diretamente no processo de aprendizagem, denotando um novo momento às bibliotecas escolares. (TODD; KUHLMAN, 2002; ALEXANDERSON; LIMBERG, 2003; HOWARD, 2010; TODD, 2009; 2014; GASQUE, 2013; CAMPELLO, 2017).

O que se nota é o direcionamento da biblioteca escolar aos processos de produção de conhecimento, sob abordagens menos tradicionais de ensino, oportunizando aos educandos novas possibilidades de aprender a aprender, de maneira mais autônoma, sem necessariamente, abrir mão

de tutorias, mediação e até mesmo intervenções pontuais no processo de pesquisa e, conseqüentemente, de produção de conhecimento.

O axioma biblioteca escolar como espaço de leitura e formação de leitores tem sido desconstruído, pois, na atual conjuntura a biblioteca não é mais capaz de sustentar somente sobre a perspectiva da leitura e formação de leitores.

Partir do pressuposto que a ação bibliotecária e, portanto, da biblioteca escolar, esteja reduzida ao axioma apresentado acima, é o mesmo que dar continuidade ao processo de marginalização e de sua existência no cenário escolar. Isso porque a ação de formar leitores e fomentar a leitura são práticas desenvolvidas em quaisquer que sejam os espaços, além do que essas ações muitas vezes contam com uma participação muito mais ativa de professores do que necessariamente de bibliotecários.

Evidentemente que, na compreensão desta pesquisa, as ações citadas anteriormente podem e devem compor programas de educação de interagentes, sustentados pela articulação dos objetivos pedagógicos da escola aos padrões e indicadores da competência informacional, constituindo essa que deve se materializar a partir de atividades múltiplas, propostas por diversos docentes em várias disciplinas.

Ressalta-se a importância de desenvolver tais programas de educação sustentados em sistemático processo avaliativo, por meio do qual possa ser possível apresentar reais evidências do papel da biblioteca escolar para a aprendizagem, lançando-a a novas perspectivas pedagógicas.

Tal configuração, no que tange o processo de produção de conhecimento, aprimora o reconhecimento da função educativa da biblioteca, conseqüentemente do bibliotecário, valorando, também, o papel do pesquisador e/ou educando, que para efeitos desta pesquisa, é compreendido como interagente.

Alexanderson; Limberg, (2003) tratam de experiências bem-sucedidas em bibliotecas escolares. Segundo eles, o sucesso dessas ações pode estar relacionado às especificidades de determinadas escolas, as quais por meio de seus projetos pedagógicos desenvolvem ações pedagógicas que favoreçam a dinamização das BE.

Em concordância com os autores, empiricamente, entende-se que os cenários educacionais no Brasil que melhor têm desenvolvido suas BE são os citados anteriormente, SESI-SP; Rede Marista e Fundação Bradesco, organizações que possuem projetos pedagógicos estruturados sob perspectivas de ensino e aprendizagem diferenciadas.

Sob essa perspectiva, fortalece os pressupostos de que a escola precisa conceber a BE a partir de viés pedagógico, oportunizando a própria BE espaço necessário à sua ação educativa, sugerindo sua adesão na cultura escolar. Por isso, acredita-se ser importante a reflexão sobre como

vem sendo conduzidas as ações educativas em bibliotecas escolares brasileiras, em especial, no contexto de Mato Grosso do Sul, e compreender de que modo os elementos da cultura escolar se relacionam com a ação da BE.

Entende-se, ainda, que a análise detalhada de bibliotecas em funcionamento nas escolas sul-mato-grossenses – a partir da perspectiva de seus responsáveis – concorra para uma melhor concepção ideológica e prática de tais BE, fortalecendo as pesquisas sobre o objeto de estudo em questão.

Como enfrentamento às questões que tangenciam a BE, cultura escolar, ensino e aprendizagem, pesquisadores americanos têm dedicado esforços em estudar a BE, sobretudo a partir da década de 2000, dirigidos a compreensão da BE enquanto recurso pedagógico, mas, sobretudo, buscando nela evidências de seu impacto no processo de aprendizagem. (KUHLTHAU, 2004; LANCE, 2000, 2005; TODD, 2004, 2009 e 2011).

Estudos oriundos dos pesquisadores citados, apresentaram por meio da prática baseada em evidências subsídios necessários e capazes de auxiliar bibliotecários e gestores de políticas públicas para a educação na implementação de ações e pesquisas dirigidas à implementação de BE. (TODD, 2009).

Dentre esses estudos, pode-se destacar Keith Lance nos anos (2000, 2005 e 2010), no Estado norte-americano do Colorado e o de Ross Todd e Carol Kuhlthau realizado em (2004), também nos Estados Unidos, no Estado de Ohio.

Os estudos evidenciaram a importância das BE, sobretudo quando articuladas diretamente à aprendizagem dos interagentes, considerou que quando bem orientadas e estruturadas oportuniza novas maneiras de aprender, tornando a aprendizagem mais significativa, abrangente e dinâmica, fatores capazes de desencadear comportamentos autônomos de informação, quando se considera o processo de pesquisa como fator nucleador.

Ainda sobre as pesquisas realizadas, a expressão biblioteca efetiva constitui-se em elemento significativo a compreensão da ação da BE. Todd; Kuhlthau, (2004, p. 13) sugere que a “biblioteca efetiva é aquela que, sob a responsabilidade de um bibliotecário que tem clareza de seu papel educativo, desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na construção do conhecimento”, concepção essa que corrobora o discurso desta tese, o qual se dirige a identificação da ação pedagógica do bibliotecário e, em consequência, da BE gerida por ele.

Essa concepção, ainda para os autores, se construiu a partir do uso realizado pelos estudantes da biblioteca e de suas percepções sobre o impacto da BE em seus processos de aprendizagem, trazendo novas perspectivas sobre a BE e sua função na escola.

Ainda segundo os pesquisadores: “uma biblioteca efetiva é não somente um local onde está a informação, mas um espaço do conhecimento, em que os estudantes desenvolvem a cultura da aprendizagem, usando a informação para construir conhecimento” (TODD; KUHLMATH, 2004, p. 6).

Campello (2012) corrobora essa concepção, a autora afirma “que bibliotecas efetivas são boas bibliotecas que proporcionam uma aprendizagem peculiar, diferente daquela em que o aluno é um recipiente passivo de informações passadas pelo professor. É uma aprendizagem em que o estudante constrói seu conhecimento, explorando um vasto repertório de experiências vividas e registradas por outros, extraindo deles significados e agregando suas próprias experiências.” (CAMPELLO, 2012, p. 7).

BE enquanto estratégia pedagógica à aprendizagem não é mero ufanismo de idealistas da causa, nem mesmo uma condição utópica. No Brasil, considerando que a BE ainda está por ser “feita”, é possível identificar na literatura científica e, também, na pesquisa empírica, evidências de seu positivo impacto na educação de interagentes.

Analisando o cenário brasileiro, além das ações bem estruturadas e articuladas pedagogicamente de organizações como o SESI-SP; Rede Marista e Fundação Bradesco, projetos circunstanciais, com menor duração em sua aplicação e desenvolvimento foram identificados, tais quais: (SANTOS, 2002; AMARAL, 2008; PEREIRA, 2010; ENJIU, 2012; LANZI, 2012; MONTEIRO, 2016), abordagens práticas dirigidas à aprendizagem dos interagentes de BE, com evidências positivas da implementação de tais ações no contexto escolar. Esses trabalhos sugerem que há possibilidades reais de implementação de políticas norteadoras à implantação, implementação, desenvolvimento e estruturação de políticas públicas que possam nuclear a criação e direção das BE no país.

Neste sentido, observa-se como alguns elementos do cotidiano escolar podem impactar positivamente ao estabelecimento de uma biblioteca eficaz. Segundo Todd, Gordon e Lu (2011), a biblioteca se constitui de diversas formas como um espaço distinto da sala de aula, que necessariamente evidencia a própria cultura, mas, oportunizando novas propostas de aprendizagem.

As implicações desta distinção revelam não somente práticas dos sujeitos, mas também modos de fazer, valores e ações representando um patrimônio simbólico que nos ajuda a pensar a cultura escolar como campo de investigação para a função educativa da BE.

O papel da BE é educar e preparar seus interagentes para efetiva participação educativa, social, econômica e política. Seguindo esse pressuposto, revisita-se a origem do papel educativo da BE e depara-se com ações que à época sugeriam expressões como educação e treinamento de usuários.

No Brasil os estudos sobre educação e treinamentos de usuários remontam a década de 1990, em especial, a partir das bibliotecas universitárias. Tais estudos evidenciavam que a ação bibliotecária sugeria aspectos educativos, sustentados em práticas de treinamento dos usuários, sobretudo, no que dizia respeito ao acesso aos catálogos das bibliotecas e ao uso do acervo. À época, treinar os usuários

para melhor compreensão e uso da biblioteca era o objetivo que norteava tais ações. A partir disso, os processos de treinamento de usuários evoluíram para a elaboração de materiais como guias, folhetos e um aprimoramento das funções do chamado serviço de referência (OTA, 1990).

Na atual conjuntura, a superprodução de informação trouxe novos desafios a ação bibliotecária no que tange seus aspectos educativos. Problematisa-se o acesso, uso e, em consequência, a produção de conhecimento, dimensões, em sua grande parte, sustentadas pelas tecnologias de informação e comunicação.

Esse cenário sugere fortemente que o papel educativo das bibliotecas necessita de sistematização e propósito, ou seja, é preciso que as bibliotecas estabeleçam seus programas de educação de interagentes, como forma de enfrentamento aos desafios inerentes a produção, tratamento, acesso, uso, reuso, remixação e promoção do próprio conhecimento.

Sugere-se, portanto, que o cenário atual impulsiona as bibliotecas, em especial a BE, a propostas de atuação que estejam melhor adequadas ao processo educativo desses interagentes, nativos digitais, possuidores de habilidades e competências que os permitem o protagonismo nos ambientes digitais de informação.

É sobre essa perspectiva que Campello, (2009) corrobora sugestionando que o contexto impacta a ação das bibliotecas e suas atividades, abrindo espaços para inovadoras práticas pedagógicas (CAMPELLO, 2009).

Como parte dos processos metodológicos para a estruturação de ações pedagógicas propositadas à aprendizagem significativa por meio da informação, sustenta-se nesta tese que a competência informacional, enquanto processo metodológico, mantém interfaceamento aos objetivos educacionais, considerando que a escola parte do pressuposto de que o processo educativo deve se sustentar em práticas pedagógicas dirigidas a autonomia do educando, oportunizando-o meios para que se desenvolva a capacidade de aprender a aprender.

Sob essa perspectiva a competência informacional apresenta-se como proposta pedagógica a ação bibliotecária, a qual deve se dirigir aos propósitos nucleadores dos próprios projetos políticos pedagógicos escolares, sem abrir mãos do desafio em educar para a sociedade da informação, cenário esse que se sustenta e se desenvolve a partir de novos pressupostos culturais, como os da cibercultura¹³, resultante de mundo cada vez mais tecnológico. É nesse cenário que desafios que tangenciam aspectos inerentes a própria competência informacional, como os de produção de conhecimento, desencadeado pela ação de compreensão e domínio das habilidades em compreender

¹³ A cultura dotada de técnicas, valores, pensamentos e atitudes das pessoas que se articulam no ciberespaço, meio de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores – a rede – não apenas em relação à infraestrutura material, mas quanto ao oceano de informações que a comunicação digital abriga, assim como quanto aos humanos que navegam, habitam e se alimentam desse universo. (LEVY, 2009, p. 17).

a necessidade de informação, localizar a informação correta, selecionar a informação que responderá as inquietações apresentadas, interpretar as informações sob a perspectiva social, econômica e política em que se vive, tornando a ação de produzir conhecimento um processo sistematizado, eficaz e crítico, lançando o educando a própria autonomia na aprendizagem.

Para Dudziak (2003, p. 25), "a information literacy pode ser definida como um modo de aprender"; neste sentido, a biblioteca escolar passa a ser vista como um lugar que possui mais do que acervos e serviços para os usuários, passa a ser concebida como espaço que articula acervos, ferramentas, serviços e práticas pedagógicas dirigidas à educação de interagentes a produção de conhecimento.

Ainda segundo a autora, a referida produção de conhecimento parte da "busca e uso da informação, de maneira integrada ao currículo e sustentada pela biblioteca, tornando-a elemento chave para educação". (DUDZIAK, 2003, p. 26).

Considerando esses aspectos, o bibliotecário deve se apresentar capacitado ao desenvolvimento de ações que manifestem processos educativos e, em consequência, evidenciem os devidos impactos de sua ação educadora na aprendizagem dos interagentes, condição que contribuirá a culminância das expectativas da escola, educar efetivamente para a aprendizagem autônoma. Esse contexto, impulsiona o bibliotecário à educação continuada, pois, entende-se, nesta tese, que a formação bibliotecária brasileira em nível de graduação não consegue desenvolver o bibliotecário escolar que se necessita, condição essa que corrobora a marginalização da própria BE.

Por isso, cabe ao bibliotecário, apropriar-se de habilidades e competências pedagógicas, comportamentais e atitudinais para melhor compreensão da cultura escolar, dos agentes educacionais, do currículo e do projeto pedagógico da escola, bem como dos interagentes informacionais, é uma condição ao sucesso profissional. Sem tais habilidades e competências, corre-se o risco de se perpetuar uma prática bibliotecária desconexa da própria cibercultura, dos processos nucleadores de ensino, das novas ferramentas de tecnologias digitais de informação e comunicação, assim como, da própria percepção dos interagentes sobre as formas de aprender.

O bibliotecário deve buscar maior participação no processo educacional, estabelecendo relações pedagógicas com os docentes em direção aos objetivos das próprias disciplinas curriculares. Campello, (2009) sugere que "bibliotecários e professores aplicam estratégias de modo a possibilitar o acesso, às habilidades que se acomodam ao estilo de aprendizagem de cada aluno, respeitando seu tempo e possibilidades para lidar com competências que lhe permitam analisar, sintetizar, interpretar e organizar informações em um ambiente complexo e rico em fontes de informação e recursos". Para tanto, essa relação precisa ser institucionalizada por meio do próprio projeto pedagógico da escola. Não se pode permitir a ação pela BE de maneira despropositada e/ou desarticulada dos objetivos

pedagógicos escolares. É preciso que se entenda que a BE não é um instrumento para passar o tempo, despretensioso, despropositado e utilizado, somente, quando de algum inusitado no ambiente escolar. BE é efetivo instrumento pedagógico e, como tal, precisa estar presente em toda a documentação orgânica da escola, sobretudo naquela que trata das questões relacionadas ao ensino, a avaliação e a aprendizagem autônoma. Por isso, institucionalizá-la e articulá-la na cultura escolar é uma condição a sua existência e contribuição para a educação.

Tais perspectivas apontam para uma ideia de que a biblioteca escolar pode, portanto, exercer seu papel educativo a partir da proposição de programas de educação de interagentes que estejam sustentados teórica e metodologicamente pela competência informacional em congruência aos objetivos pedagógicos escolares.

O cenário atual aponta para um futuro que sob a perspectiva desejável às BE, Todd, (2011) sugere “A fusão da aprendizagem, bibliotecas e competências que criam desafios disruptivos¹⁴, se não de confrontos para professores e bibliotecários, professores e gestores, de maneira especial, quando da comparação dos cenários de aprendizagem e os ambientes de informação, esses últimos complexos, fluidos, conectivos e interativos”.

Tal cenário, sugerido por Todd, (2011), está mais próximo do que se pode imaginar. As secretarias de educação em todo o país, cada qual dentro de suas possibilidades, com fomento do governo federal, estão promovendo a inserção de tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira significativa na educação brasileira. Essa ação, é parte natural da própria demanda da sociedade da informação, que em acordo com as expectativas de seus interagentes, fomenta a cada dia o aprimoramento do uso de tecnologias como ferramental de apoio a resolução de problemas e aprimoramento das mais diversas tomadas de decisão, o que não é diferente no ambiente educacional.

Frente a esse cenário, o papel da BE deve ser potencializado, ao passo que ela em harmonia com as boas práticas pedagógicas oportuniza a própria disrupção do processo educativo, de forma propositada, apresentando novas possibilidades de ensino, aprendizagem e interação humana.

A harmonização de boas práticas pedagógicas devem se estabelecer na relação docentes e bibliotecários, com o objetivo de institucionalizar os programas de educação de interagentes sob uma perspectiva sistêmica, capaz de apresentar as devidas evidências de seu impacto por meio de sólido processo avaliativo, sem o qual não se pode medir, mensurar e, muito menos avaliar a eficácia do desenvolvimento dos programas de educação de interagentes.

Essa relação profissional resulta em ações colaborativas, modalidade essa que evidencia uma prática educativa colaborativa, interacionista e mais humanista entre os agentes do processo

¹⁴ Disrupção, em âmbito geral, descreve a interrupção de um processo. Abrupta, inesperada, acidental, planejada, evolutiva, sequencial e modular. (ALVES, 2015).

educacional. Essa abordagem colaborativa entre profissionais facilita o desenvolvimento de ações pedagógicas colaborativas entre os interagentes, importante atividade que deve coadunar com a visão pedagógica de caráter participativo e autocrítico, podendo ser sustentada por teorias educacionais como o construtivismo e sócio-interacionismo. Ambas teorias se dirigem a aprendizagem a partir da interação entre os pares, oportunizando a expansão de conceitos, quando utilizado de métodos que enfatizem questionamentos, perguntas e inquietações oriundas dos objetivos de aprendizagem. (MONTIEL-OVERALL, 2005).

Considerando essas perspectivas em torno do papel educativo da BE, é importante destacar que essa questão tem feito parte de estudos que dão ênfase ao papel da BE, enquanto parte indissociável ao sucesso educacional (HOWARD, 2010).

Por isso, o próximo tópico apresentará a BE sob a perspectiva da competência informacional, propondo uma proposta metodológica à estruturação de programas de educação de interagentes, os quais, sob a concepção desta tese, se constituem na mais importante ação da/pela BE. Tais programas poderão estender a ação da BE de maneira propositiva ao alcance dos objetivos pedagógicos escolares, de maneira sistematizada, sustentados em processo avaliativo, capaz de evidenciar seu impacto no processo de aprendizagem.

1.4 A Biblioteca Escolar sob a Perspectiva da Competência Informacional: proposta metodológica para estruturação de programa de educação de interagentes

Entende-se nesta pesquisa, que a BE pode desempenhar papel fundamental e estratégico à culminância dos objetivos educacionais no país, sobretudo se ela for concebida na própria cultura escolar.

Esse espaço, a BE, é entendido, neste momento, de forma generalizada, como recurso pedagógico capaz de desenvolver não somente práticas de leitura, mas também a aprendizagem significativa por meio da competência informacional. Portanto, a BE se apresenta como meio, recurso, indispensável ao desenvolvimento da competência informacional, por isso, concebida nesta tese como instrumento pedagógico.

Revisitar o Manifesto da Unesco para as bibliotecas escolares, é se deparar com a mais célebre missão dessas bibliotecas, qual seja: “promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (IFLA/UNESCO, 2002, p. 2).

Nessa visão, as bibliotecas escolares apropriam-se de uma missão crucial na construção dos fundamentos sustentáveis da sociedade da informação, ao propiciar aos indivíduos recursos informacionais necessários à ação autônoma e dinâmica em torno das exigências da sociedade em questão.

Ainda assim, sob a perspectiva desta tese, a missão propositada pela IFLA/UNESCO no ano de 2002, não mais condiz com a perspectiva contemporânea para tais bibliotecas. Nesta tese, defende-se uma ação mais direta ao processo de ensinar e avaliar o que se ensina por meio da própria BE. Não basta permitir acesso a recursos de informação, a própria BE, por meio do bibliotecário, precisa mobilizar tais recursos ao processo de ensino de maneira propositada, em congruências com as metas educacionais para a aprendizagem dos educandos. Entende-se aqui, que o papel da BE de expande, de maneira disruptiva, abre-se mão da concepção de ofertante de informação, e apropria-se da concepção de mobilizadora de recursos informacionais às práticas pedagógicas efetivas de aprendizagem, avaliando suas ações em função de evidenciar seu impacto na/para aprendizagem.

Para Todd, (2000, p. 29) a competência informacional “é um processo centrado na ação, onde os resultados tangíveis podem ser demonstrados”. Todd, argumenta que a aprendizagem por meio do desenvolvimento da competência informacional deve ser demonstrada, sustentando a prerrogativa da BE por evidências, condição essa que expande a missão da BE como proposta pela IFLA/UNESCO em 2002.

Sob a perspectiva da competência informacional, as BE não podem contribuir somente para o processo de equidade ao acesso à informação, promovendo a inclusão social e combatendo o fosso digital¹⁵, mas, desempenha também importante papel na educação a partir do desenvolvimento das habilidades e competências que potencializarão a integração efetiva dos indivíduos na Sociedade da Informação.

Ao analisar a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, do Ministério da Educação do Brasil - MEC, homologada em dezembro de 2017, no que tange as aprendizagens essenciais de todos os alunos do país, verifica-se a preconização de desenvolvimento de competências indispensáveis aos educandos brasileiros. Tais competências sugerem, fortemente, a concepção defendida nesta tese de que programas de educação de interagentes sejam estruturados pelas BE como parte das atividades de ensino e aprendizagem que se dirijam ao desenvolvimento de tais competências.

¹⁵ O Manifesto da IFLA sobre a Internet (IFLA, 2002, p.1), defende que "o livre acesso à informação é essencial para a liberdade, a igualdade, o entendimento mundial e a paz" e que o "o livre acesso à Internet, oferecido pelas Bibliotecas e serviços de informação, contribui para que as comunidades e os indivíduos atinjam a liberdade, a prosperidade e o desenvolvimento".

A BNCC se caracteriza como um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017).

São tidas como competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), BRASIL, (2017, p. 7):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências essenciais propositadas pela BNCC estão intimamente em congruência com os padrões e normas para a competência informacional, o que sugere, no contexto brasileiro, momento ímpar ao protagonismo da BE.

Para que esse protagonismo aconteça, questões nucleadoras precisam ser discutidas e solucionadas, com por exemplo: o cumprimento da Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010); o processo de formação bibliotecária no país, o qual não valoriza a formação do bibliotecário escolar (CAMPELLO, 2015); a abertura da cultura escolar às práticas bibliotecárias (FÉLIX; DUARTE, 2015); e, por fim, a disrupção da BE para o desencadeamento de novos processos de inovação, os quais estejam sustentados pelo desenvolvimento da competência informacional, dirigidos a aprendizagem significativa dos seus interagentes.

Em congruência às dez competências gerais estabelecidas pela BNCC, a *American Association of School Librarians/Association for Education Communications and Technology* publicou, em 1998, nove normas para a competência informacional, divididas em três grandes eixos, as quais, como dito, se harmonizam conceitualmente às competências gerais da BNCC.

Quadro 5 Nove normas para a competência informacional

Nove Normas Para a Competência Informacional	
Competência Informacional	
1. O educando que possui competência informacional acessa a informação de forma eficiente e efetiva.	
2. O educando que possui competência informacional avalia a informação de forma crítica e competente.	
3. O educando que possui competência informacional usa a informação com precisão e com dinamismo.	
Aprendizagem Independente	
4. O educando que possui habilidade de aprender com autonomia possui competência informacional e busca informação relacionada com os seus interesses pessoais com afinco.	
5. O educando que possui habilidade de aprender com autonomia possui competência informacional e se articula com literatura e outras formas dinâmicas de expressão da informação	
6. O educando que possui habilidade de aprender com autonomia possui competência informacional e se esforça para obter sucesso na busca de informação e de produção de conhecimento.	
Responsabilidade Social	
7. O educando que colabora de forma positiva para com a comunidade de aprendizagem e para a	

sociedade possui competência informacional e reconhece a importância da informação para a sociedade democrática.
8. O educando que colabora de forma positiva para com a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui competência informacional e desenvolve o comportamento ético em relação à informação e à tecnologia da informação.
9. O educando que colabora de forma positiva para com a comunidade de aprendizagem e para a sociedade possui competência informacional e se insere efetivamente em grupos, com a finalidade de buscar e produzir informação.

Fonte: ALA, (1998, p. 8-9, apud PEREIRA, 2010).

É perceptível a congruência entre as nove normas para a competência informacional e as competências essenciais aos educandos brasileiros postuladas pela BNCC. Tal percepção, potencializa a sugestão de que o protagonismo da BE, por meio de sua ação pedagógica, utilizando-se da competência informacional como estratégia de ensino para a aprendizagem e, em consequência, ao desenvolvimento das competências sugeridas pela BNCC, é uma questão de disrupção da BE, sobretudo, pelos gestores da educação brasileira.

As condicionantes a esse protagonismo, apresentadas acima, precisam ser transpostas a partir de políticas públicas, de nível federal, capazes de estabelecerem ações efetivas para a realidade da BE brasileira.

Somente por meio de tais decisões, emanadas pelos órgãos decisores da educação pública e privada brasileira é que se poderá pensar na contribuição da BE de maneira efetiva e global. Para hoje, o que tem no país são ações isoladas, de grupos educacionais e organizações de apoio a educação, que têm feito a diferença por meio da BE. Todavia, essas ações e circunstâncias não possuem nem o objetivo e muito menos o poder de gerar disruptivamente nova cultura em torno da BE brasileira.

Resolver tais problemas em torno da BE, é tarefa urgente, pois, a BE como provedora de programas de educação de interagentes poderá desenvolver a competência informacional, caso possua maior articulação no cenário educacional, rompendo com sua condição estática e inoperante, quando de sua existência, dirigindo-se a efetiva contribuição aos objetivos da própria Base Nacional Curricular Comum – BNCC brasileira.

Sob essa perspectiva, Lau, Cortés (2006) afirmam que:

“É papel das bibliotecas escolares, sem levar em consideração o seu tamanho e seus recursos, desenvolver as mudanças necessárias para a promoção de programas de formação de usuários, institucionalizando-os dentro das escolas, corroborando de forma efetiva para o desenvolvimento da competência informacional”.

A partir dessa análise, nota-se a importância e relevância de se ter BE bem orientada ao projeto pedagógico da escola e aos objetivos da educação no país.

Conforme já explicitado nesta tese, apropriar-se de habilidades e competências que tangenciam a informação e a produção autônoma de conhecimento pelos indivíduos nos diversos cenários da Sociedade da Informação é fator determinante ao percurso para cidadania plena e, para esse fim, a BE constitui-se em ambiente privilegiado.

É compreensível perceber a partir do discurso nesta tese que a busca pela autonomia da aprendizagem perpassa o caminho da competência informacional, o qual deve se institucionalizar por meio da ação da BE. Todavia, considerando a realidade da BE brasileira não se pode vislumbrar avanços, pois, além dos problemas nucleadores apresentados anteriormente, substancializa-os a questão econômica do país, inviabilizando os devidos investimentos para a implantação de ações que se dirijam a realidade da BE brasileira. Enquanto se aguarda por ações propositivas e diretas em relação a BE, depara-se corriqueiramente com a BE que não faz sentido no espaço da escola, quando ela lá está, como também, com o seu retalhamento, sendo ela minimizada a espaços de leitura; estantes e armários de livros, quando não caixas de livros, denotando ausência de compreensão de seu papel ativo educativo, assim como, fomentando a sua inoperância e pouca importância.

Isso sugere, fortemente, que a biblioteca escolar é parte da cultura escolar instituída pelos agentes e pelo tempo de execução dos processos no âmbito da escola, porém essa relação será analisada em outro tópico.

Mesmo diante de farta literatura científica que sugere a BE ativa e sistematizada no espaço escolar, de lei específica para sua universalização, com a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), como também algumas evidências de organizações comprometidas com a educação de qualidade no país, como as citadas anteriormente, Sesi-SP; Rede Marista; Fundação Bradesco, há uma ausência inmensurável de discurso sobre BE nas autarquias públicas para a educação no país, que deixa evidente um futuro desprovido de BE e, em consequência, de programas de educação de interagentes sustentados pela competência informacional no país.

A ausência da discussão, de proposições, análises, experimentos, busca por evidências, distancia a idealização em torno de se ter a BE universalizada e em condição de ser acionada para fins pedagógicos, aumentando o “fosso” entre a própria biblioteca e a escola.

Diferentemente do que se possui no Brasil enquanto políticas públicas para a BE, em Portugal, desde 1996, ou seja, há 22 anos, a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) exerce um papel significativo tanto no aparelhamento da BE portuguesa, como no processo de integração da BE à aprendizagem. No Relatório de lançamento da RBE em Portugal, deu-se ênfase ao papel preponderante que a BE

deveria desempenhar em função da promoção e desenvolvimento da *literacia da informação*. (VEIGA, 1996).

No ambiente escolar, a biblioteca pode se tornar em efetivo espaço mobilizador de recursos de informação e pedagógicos por excelência, dirigindo-se a concretização da promoção e desenvolvimento da competência informacional, auxiliado diretamente na culminância dos objetivos e pressupostos estabelecidos em documentos referenciais, tais quais o Manifesto da Biblioteca Escolar (IFLA/UNESCO, 1999); a Declaração Política sobre biblioteca escolar da International Association of School Librarianship (IASL, 2000); da Base Nacional Curricular Comum brasileira – BNCC (BRASIL, 2017), dentre outros.

Com efeito, as ações para o desdobramento de políticas nucleadoras à BE brasileira poderá equipar a BE com recursos informacionais, mobiliários, humanos, de tecnologias e pedagógicos, criando espaços propícios ao desenvolvimento de novas concepções de aprendizagem, aproximando a BE e a própria escola das expectativas dos nativos digitais, expectativas essas muito mais dirigidas a disrupção, inovação, tecnologias e autonomia no aprender a aprender.

Para Gasque; Casarin, (2016), os especialistas congregam de duas tendências para a aprendizagem em longo-prazo, que devem dirigir a educação, quais sejam: “(i) repensar a forma como as escolas funcionam, a fim de reforçar o envolvimento dos estudantes e obter mais inovação, bem como, (ii) a mudança para abordagens de aprendizagem mais aprofundadas, como a aprendizagem baseada em projetos”. Essas tendências sugerem a BE a novas oportunidades em ofertar a escola e aos educandos outros elementos para o ensino e a aprendizagem que colaborem para o desenvolvimento da educação e da aprendizagem como consequência.

Como centro de recursos educativos, a biblioteca escolar deve constituir-se como uma alavanca capaz de provocar mudanças nas estratégias de ensino, implementar dinâmicas que, de forma objetiva e eficiente, contribuam para o desenvolvimento da competência informacional por meio de programas de educação de interagentes.

Ainda, segundo as autoras, a BE deveria atuar como centro de recursos de aprendizagem, arquitetada com design flexível, multiuso, mobiliário confortável e estrutura robusta de tecnologia para oportunizar acesso à rede e aos aplicativos propositados ao ensino e aprendizagem. Para elas, as BE seriam uma junção do espaço comum de aprendizagem e do *iCentre*¹⁶, dotado de espaços *maker*¹⁷. (GASQUE; CASARIN, 2016).

¹⁶ Espaço conduzido por uma equipe qualificada em informação, tecnologia e aprendizagem; localiza-se em um espaço central onde a funcionalidade estratégica e operacional é impulsionada por equipe e abordagem integrada; provê programas e serviços para aprendizes do século XXI; oferece serviços customizados, flexíveis, relevantes 24 horas, sete dias na semana; a pedagogia está no centro da tomada de decisão, política e prática e ainda, fornece suporte personalizado para estudantes, professores, administradores e pais. (GASQUE; CASARIN, 2016).

O cenário de tendências apresentado pelas autoras, fortalecem o discurso colaborativo entre bibliotecários e professores, os quais necessitarão mobilizar suas estratégias de ensino, em um cenário de múltiplas possibilidades, coordenando esforços, cooperando na ação pedagógica, educando efetivamente aos objetivos comuns do próprio projeto pedagógico das respectivas escolas. Espaços que oportunizam novas possibilidades de aprendizagem, demandam por comportamentos e atitudes colaborativas, interdisciplinares e experimentais, lançado novas perspectivas a ação do aluno.

É sob essa perspectiva que Montiel-Overral (2005), entende o processo colaborativo entre professor e bibliotecário. Para ela, havendo relações comprometidas entre os agentes educacionais, potencializa-se a ação pedagógica e ganha-se na implementação de novas metodologias de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo a autora, as competências profissionais integradas estabelecem novas possibilidades pedagógicas, aprimora-se o nível de planejamento, execução e avaliação das ações desenvolvidas de forma colaborativa, redimensionado o papel docente e, consequentemente, do bibliotecário. (MONTIEL-OVERRAL, 2005).

Em um cenário disruptivo como o sugerido, os papéis profissionais se entrecruzam, havendo a mobilização das principais habilidades e competências de ambos sujeitos ao objetivo propositado para a aula e/ou momento educativo, tornando a ação de ensinar e aprender mais dinâmica, colaborativa, sistêmica e global.

Pensar ações colaborativas, em ambientes disruptivos, inovadores, tecnológicos, sustentadas por programas de educação de interagentes que se estabelecem por meio da BE, dirigidas a culminância da aprendizagem autônoma, demanda pensar e estruturar currículos que absorvam tais perspectivas, as quais deverão ser manifestadas a partir das práticas pedagógicas.

Para Almeida, (2010) em cenário global cada vez mais tecnológico, utilizar de tais tecnologias de forma integrada ao projeto pedagógico é uma maneira de se aproximar da geração que está nos bancos escolares.

Para a autora, discutir e implementar o webcurrículo é uma condição ao enfrentamento das novas demandas globais. Para ela o webcurrículo é “o currículo que se desenvolve por meio das TDIC, imbricado à internet”. (ALMEIDA, 2010).

Segundo ela, há várias maneiras de trabalhar o webcurrículo, sendo uma das mais preponderantes, a informatização do ensino, com a inserção dos materiais didáticos em ambiente digital, na rede. Ela sugere que o webcurrículo implica a incorporação das principais características do

¹⁷ Espaços de criação. (CANINO-FLUIT, 2014).

meio digital, isto é, implica apropriar-se de TDIC em função da interação, do trabalho colaborativo e do protagonismo entre todas as pessoas para o desenvolvimento do próprio currículo. (ALMEIDA, 2010).

É a integração entre a prescrição dos conteúdos didáticos previsto, com a intencionalidade em fomentar a aprendizagem de conhecimentos científicos a partir do *background* de conhecimento do próprio educando. O webcurrículo se dirige favoravelmente ao projeto pedagógico, aproxima a perspectiva escolar das expectativas do educando, desvendando novas possibilidades de interação, inquietudes e aprendizagem em favor do projeto pedagógico. Não é modismo, não é eventualidade, é uma demanda real, latente, notória dos nativos digitais, por isso, precisa se estabelecer de forma integrada às atividades de sala de aula, como também, da própria ação da BE.

A sugestão do webcurrículo denota necessidade em se verticalizar as discussões sobre currículos capazes de integrar as perspectivas nucleadoras da educação brasileira, apresentadas de forma reduzida nas 10 competências essenciais ao educando brasileiro pela BNCC, sem o distanciamento das perspectivas dos nativos digitais. Portanto, ao considerar todo esse preâmbulo, pensar a ação da BE como protagonista, mobilizadora de recursos de informação e pedagógicos, de capital intelectual, de promoção ao acesso e uso da informação por meio da internet, a partir de programas bem estruturados de educação de interagentes, é lançá-la à níveis de acreditação capazes de oportunizá-la, de fato, ao desenvolvimento de significativas transformações sociais.

Assim como Moreira e Silva (2008), afirmam que o currículo, concebe o campo cultural, de construção e produção de significações e sentido, a BE, agindo em função da manifestação do currículo, em colaboração com as demais práticas da escola, torna-se um terreno central da luta de transformação das relações de poder.

A consideração desse autor retrata muito bem aquilo que bibliotecários têm, sistematicamente, buscado no seio das escolas; dá significado e sentido às práticas em relação ao ensino e a aprendizagem, uma das maneiras, em espaço restrito, que pode cooperar para o rompimento das estruturas da cultura escolar instituída em torno da prática bibliotecária.

Assim sendo, considera-se o papel do bibliotecário escolar como significativo e, se bem orientado a proposta pedagógica da escola, determinante a culminância dos objetivos escolares. Essa percepção é aumentada, se a competência informacional, por meio de programas de educação de interagentes, for o viés metodológico das ações da BE.

Ressalta-se que a competência informacional é um grande desafio à educação brasileira. Isso se deve, sobretudo, pelo campo de conhecimento que mais tem pesquisado sobre ela, a Ciência da Informação, uma ciência pós-moderna que sob a perspectivas de outros campos carece de maturidade. Araújo, (2014) afirma [...] a inexistência de práticas interdisciplinares entre a Ciência da Informação e

as demais ciências, na medida em que apenas a Ciência da Informação “tomava de empréstimo” conceitos e métodos de outros campos, sem se fazer notar por eles”.

Essa condição, não propositadamente, cerceia, em certa medida, a apresentação da competência informacional no campo da educação, estando-a restrita às escolas que possuem bibliotecários estudando a temática, o que se sabe, são minorias no campo da Biblioteconomia brasileira. Segundo INEP (2017), dados apresentados pelo Censo da Educação Brasileira, apenas 39% das escolas públicas municipais do possuem bibliotecas, logo, sugere-se que também não possuem bibliotecários, inviabilizando a inserção da competência informacional na cultura escolar.

O desafio da educação contemporânea é sem limites, evidencia rupturas paradigmáticas, impulsionado a escola, seus agentes e interagentes a reinvenção de processos metodológicos, programas de ensino, cenários de aprendizagem que consigam sustentar uma prática pedagógica capaz de educar para a cidadania plena.

1.5 Programas de Educação de Interagentes

Sob uma perspectiva histórica, pretende-se, neste tópico, descrever o desenvolvimento dos programas de formação de usuários, os quais tiveram início nas ações formativas por meio das bibliotecas, para que se possa chegar à compreensão da nova proposta, concebida como programas de educação de interagentes.

Bautista (2006) afirma que a formação de usuários se iniciou por volta da década de 1950, se substancializando na década seguinte. Comumente, eram as bibliotecas universitárias de grande porte àquelas que ofertavam ações dirigidas ao acesso e uso de seus catálogos, serviços e produtos. A intenção era proporcionar aos usuários habilidades necessárias a utilização da biblioteca e de seus recursos.

Para o autor, a formação de usuários deve ser compreendida “como um conjunto de atividades ou atuações de caráter pedagógico, que pretende conseguir a máxima utilização das possibilidades informacionais de uma biblioteca. Essas atividades não deveriam ser pensadas, e/ou desenvolvidas, de forma esporádica, mas, sistematizadas, proporcionando a todos a oportunidade de se instrumentalizarem para o uso dos respectivos serviços oferecidos pelas bibliotecas” (BAUTISTA, 2006, p. 20).

Para Giraldo (2000) a formação de usuários da informação deve ser constituir em um programa que se define como um percurso, sugerindo continuidade e evolução, deve se basear, sobretudo, nas expectativas dos usuários, da comunidade servida. O autor ainda sugere que tais programas devam

permitir o compartilhamento de *expertises* pelos usuários e comunidades no que se refere ao uso dos recursos de informação, oportunizando-os novas percepções sobre as necessidades de informação evidenciadas. A proposta de programas de formação de usuários, para o autor, constitui-se em ação capaz de empoderar os usuários ao acesso, uso, avaliação e comunicação da informação a partir dos conhecimentos construídos no processo de pesquisa.

Percebe-se no discurso do autor a ênfase no desenvolvimento de programas que permitam os usuários estabelecerem profícuas relações com a biblioteca e seus recursos de informação, condição essa atrelada a ação formativa, dirigida a habilidades e competências para o uso dos aparatos de cultura como as bibliotecas propriamente ditas.

Essa perspectiva, mesmo sendo resultante de bibliotecas universitárias, se justifica, ainda mais, em BE, essas, instrumentos pedagógicos que estendem à sala de aula.

O momento para a ideação de um programa de formação de usuários, considerando o discurso de Vélez e Giraldo (2003), deve levar em consideração algumas variáveis, dentre elas, o reconhecimento de que a informação se faz necessária ao percurso do usuário e é parte indissociável das relações humanas; conhecimento específico da comunidade a ser servida, ou seja, o perfil dos usuários de informação precisa ser foco de estudo e análise para assertividade na proposição do programa de formação de usuários. Essa ação permitirá aos gestores das bibliotecas a descrição dos procedimentos metodológicos, a preparação dos equipamentos de suporte à formação e, principalmente, a seleção das fontes de informação que melhor se adequa às expectativas das necessidades de informação de sua comunidade. Por fim, é preciso compreender os programas de formação de usuários como processos pedagógicos que se dirigem ao desenvolvimento de habilidades e competências informacionais que sugerem a autonomia dos usuários em aprender a aprender, potencializando sua ação criativa quando de produção efetiva de conhecimento. Considera-se também, as possibilidades de aprimoramento da criticidade e, em consequência, da cidadania, uma vez que o acesso à informação sugere tomada de consciência, produção de conhecimento e empoderamento enquanto sujeitos cognoscentes.

Essas várias apresentadas, sugerem que os programas de formação de usuários de informação em bibliotecas estejam bem arquitetados quanto aos conceitos nucleadores, as metodologias de implementação e desenvolvimento contínuo, as técnicas a serem utilizadas para que se alcance o fim propositado. Ressalta-se que cada ambiente, com sua comunidade em especial, demandará de diferentes abordagens, características, procedimentos e, também, objetivos que sustentem tais programas, esses precisam se dirigir às necessidades dos usuários de informação, sem abrir mão da prerrogativa educativa para a autonomia no aprender a aprender.

Esses programas devem se constituir nos principais serviços à formação dos usuários, oportunizando-os a apropriação de habilidades e competências inerentes a lidar com a informação para o conhecimento, condição essa necessária ao estudo, pesquisa, produção de novos conhecimentos e, também, para mudança de comportamentos e atitudes em relação a condição cidadã.

Considerando o que está posto, entende-se para efeitos desta tese, que tais programas na contemporaneidade necessitam se expandir, conceitualmente, como também, procedimentalmente. Não é objetivo da tese verticalizar as discussões a esse respeito, todavia, entende-se relevante, apresentar argumentos que permitam ao leitor compreender os motivos pelo uso dessa nova expressão: Programas de Educação de Interagentes, ao invés daquelas comumente apresentada na literatura da área, Programas de Formação de Usuários.

Por isso, entende-se que a expressão “Programa de Formação de Usuários” precisa ser transposta, e, portanto, assume-se nesta tese a prerrogativa de “Programa de Educação de Interagentes”, sobretudo quando se considera o objeto de estudo da tese, ou seja, a BE.

No que diz respeito ao termo formação, acredita-se que não contempla a dimensão que tem sido dada ao papel da BE enquanto promotora de programas de educação de interagentes, nesta tese, uma vez que a o cenário educacional concebe melhor o termo educação e a própria palavra expressa de maneira mais ampla o que se espera da ação de uma BE. O termo educação, amplia a perspectiva pedagógica da BE, educar envolve outras variáveis, além da formação para algo ou algum fim.

Segundo Marques (2000), ao definir o termo educação no dicionário breve de pedagogia, postulou que a educação é “[...] termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança” (SIC), ou seja, a concepção de formação está incluída na dimensão da educação, por isso, entende-se nesta tese que a BE possui papel educativo, e não formativo. A condição formativa sugere instrumentalismo, mecanicismo, percepções que não mais cabem na cultura escolar, muito menos na perspectiva da BE. São expressões cunhadas entre as décadas de 1950 e 1960 quando do início das ações formativas de usuários nas e pelas bibliotecas universitárias, como apresentado, hoje, no que tange a BE, desconexas a própria realidade da educação. Não se espera instrumentalizar para o acesso e uso da informação, busca-se educar, também, para esses fins.

Segundo Michaelis, (2018) em sua primeira definição para a palavra “formação”, sugere-se o “ato, efeito ou modo de formar algo; constituição, criação, formadura”, concepções, como dito, que destoam da proposição dos programas de educação de interagentes, pois, tais programas, sustentados na competência informacional, estarão dirigidos ao desenvolvimento da autonomia em aprender a aprender, por meio de processos de aprendizagem colaborativos, interativos, dinâmicos, críticos, oportunizando a construção do interagente de forma global. Essa concepção se fortalece ainda mais,

ao considerar os programas de educação de interagentes extensões do currículo, o qual busca manifestar as competências essenciais definidas na BNCC brasileira, as quais dirigem a educação para a vida, e não somente para algum fim.

Necessário se faz, ainda, apresentar a mudança do termo “usuário” para “interagente”. É fato que o termo usuário está consolidado no campo de estudo e pesquisa da Ciência da Informação, Figueiredo (1994) sugere que o termo tenha surgido no Estados Unidos da América por volta da década de 1940 e, que desde então, tem sido objeto de estudo na Biblioteconomia e Ciência da Informação. Assim sendo, qual a motivação para a mudança do termo? Inicialmente, porque desde sua proposição, a intenção nucleadora dos estudos de uso de usuários se dirigiram aos aspectos relacionados aos serviços das bibliotecas, condição essa que ainda é parte significativa dos estudos.

Para Araújo (2008) é compreensível entender a partir da origem dos estudos de usuários, e de seu percurso em décadas posteriores, que desde então tais estudos sempre se dirigiram aos serviços das bibliotecas, em busca de resultados que pudessem ser úteis a ação tecnicista da profissão. Mesmo que outras abordagens, tidas como alternativas, mais dirigidas aos aspectos comportamentais dos usuários, utilizadas no percurso nos estudos, o caráter formativo, instrumentalizador e mecanicista ainda permanece.

Além desse aspecto central, é importante ressaltar o salto tecnológico e educacional dado pela sociedade, pelo menos no que tange as novas abordagens de ensino e aprendizagem disponíveis e discutidas globalmente, (GASQUE; CASARIN, 2016). Esse novo cenário trouxe à tona “usuários de informação” com habilidades, competências e atitudes totalmente diferentes das de outrora, nesta tese já identificados como interagentes.

Concebendo a ideia dos programas de educação de interagentes, parte-se do pressuposto que o processo educativo desencadeado por meio deles seja contínuo e evolutivo, sustentado em planejamento conjunto à escola, na busca por manifestar em suas ações partes relevantes do currículo escolar, sem abrir mão da prerrogativa da competência informacional, dirigindo-os a uma contribuição efetiva na aprendizagem, baseando-se em interesses e no desenvolvimento integral do interagente.

Enquanto ação bibliotecária, fatores que impactam a educação integral dos interagentes devem fazer parte da percepção e da prática bibliotecária, pois esses serão os educadores que desenvolverão os procedimentos e atividades inerentes aos programas, portanto, perceber pedagogicamente os interagentes de maneira sistêmica torna-se fator determinante por parte do bibliotecário escolar, o responsável direto pela mobilização do interagente junto das atividades pedagógicas propositadas pela biblioteca.

Acero (1996, p. 23) apresentou alguns desses fatores:

Quadro 6 Fatores que impactam a educação de interagentes

Conhecer os interesses dos interagentes	Porque o interesse é que move a construção de conhecimento.
Desenvolver atividades participativas	Visto que o conhecimento requer interação com o ambiente em que se desenvolve.
Gerar contextos problematizadores	Deve propiciar espaços e situações para que se instituem vivências que conduzam à formulação de perguntas e inquietações, produto da reflexão, despertando interesse nos participantes.
Aceitar o erro, o equívoco e a dúvida como elementos de construção	Às vezes, o erro, o equívoco, a dúvida, são considerados indicadores de fracasso, desconhecendo que estes podem ser tomados como elementos chave e positivos dentro da experiência de aprendizagem.
Compreender o efeito social da aprendizagem	Deve-se desenvolver os interagentes para que construam o conhecimento a partir de discussões de ideias e formulação de problemas, levando-os a apresentar soluções para os problemas evidenciados.

Fonte: Adaptação de: Vélez; Giraldo, (2003, p. 25, apud PEREIRA, 2010).

Portanto, conforme sugerido por Acero (1996), tais fatores devem ser levados em consideração no momento de estruturação dos programas de educação de interagentes. Quando do desenvolvimento dos procedimentos operacionais dos programas, ou seja, da execução no ambiente escolar, não se deve apenas criar atividades que oportunize os interagentes o cumprimento de tarefas, sejam elas oriundas de sala de aula ou dos próprios programas, é preciso educá-los para a produção

de conhecimento, solidificando novas habilidades em torno dos aspectos inerentes a informação, sobretudo, daqueles que sugerem os padrões da competência informacional, que é sob a perspectiva desta tese, a base teórica e metodológica de tais programas.

Os programas devem estar integrados aos objetivos pedagógicos da escola, os quais estarão em congruência com as competências essenciais da BNCC. Para tanto, uma análise profunda do projeto político pedagógico da escola é uma condição ao desenvolvimento de programas de educação de interagentes bem articulados com a proposta pedagógica da escola. Deve-se também, buscar certa equivalência com os parâmetros para os aprendizes no século XXI, (AASL, 2017).

Assim sendo, para efeitos de desenvolvimento da ação pedagógica da BE, propõe-se metodologicamente, a estruturação de programas de educação de interagentes que articule os seguintes princípios teóricos e metodológicos:

- 1) A competência informacional;
- 2) Os parâmetros para os aprendizes no século XXI;
- 3) A Base Nacional Curricular Comum;
- 4) O projeto político pedagógico e;
- 5) As atividades que sustentarão o desenvolvimento do programa, manifestando os indicadores da competência informacional e do próprio currículo escolar.

O quadro 7 apresenta a concepção necessária de um programa de educação de interagentes em BE, ou seja, os itens nucleadores desses programas, os quais devem se dirigir aos principais objetivos dos documentos que norteiam a educação brasileira. Como se pode observar no referido quadro, há relações ideológicas e de conteúdo entre os documentos listados, uma vez que todos eles manifestam o desejo de uma ação educativa crítica, reflexiva e contemporânea, estando-os em harmonia e congruência. Ainda sobre o quadro, a última coluna é proposta para que a escola, em uma íntima relação entre docentes, discentes e bibliotecários, pudessem preenche-la com as devidas atividades pedagógicas que deveriam ser desenvolvidas pela BE como estratégia pedagógica, evidenciando o papel educativo da BE, sendo tais atividades sustentadas pela perspectiva da competência informacional.

Quadro 7: Modelo de Programa de Educação de Interagentes para Educação Básica – dimensão da competência informacional

MODELO DE PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE INTERAGENTES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA						
NORMAS DE COMPETÊNCIA INFORMACIONAL			PARÂMETROS PARA O APRENDIZ DO SÉCULO XXI – (AASL, 2017)	BASE CURRICULAR NACIONAL	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	ATIVIDADES DA BIBLIOTECA ESCOLAR
Categorias	Padrões	Indicadores	Objetivos Nucleadores	Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular	Objetivos Nucleadores	Ações Colaborativas
Padrão de Competência informacional - o indivíduo que possui competência informacional e	1 – acessa a informação de forma eficiente e efetiva	1. reconhece a necessidade de informação.	1. Investigar, pensar criticamente e adquirir conhecimento.	1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Inserir os objetivos congruentes as dimensões elencadas ao lado.	Inserir atividades pedagógicas que consigam desenvolver no educando os padrões de competência informacional, os quais deverão ser identificados por meio de avaliações periódicas, em busca de identificar se os indicadores estão sendo desenvolvidos.
		2. percebe que informação apropriada e abrangente a base para a tomada inteligente de decisões.		2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.		
		3. formula perguntas baseadas nas necessidades de informação.				
		4. identifica uma variedade de fontes potenciais de				

		informação.						
		5. desenvolve e usa estratégias de localização de informação bem-sucedidas.						
	2 - avalia a informação de forma crítica e competente	1. determina exatidão, relevância e abrangência.	2. Tirar conclusões, tomar decisões embasadas, aplicar o conhecimento adquirido a novas situações e gerar novos conhecimentos.	3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Inserir os objetivos congruentes as dimensões elencadas ao lado.	Inserir atividades pedagógicas que consigam desenvolver no educando os padrões de competência informacional, os quais deverão ser identificados por meio de avaliações periódicas, em busca de identificar se os indicadores estão sendo desenvolvidos.		
		2. distingue fato, ponto de vista e opinião.						
		3. identifica informação imprecisa, inexata e capciosa.						
		4. seleciona informação apropriada para o problema ou pergunta propostos.						
	3 - usa a informação com precisão e criatividade	1. organiza informação para aplicação prática.		4. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.			Inserir os objetivos congruentes as dimensões elencadas ao lado.	Inserir atividades pedagógicas que consigam desenvolver no educando os padrões de competência informacional, os quais deverão ser identificados por meio de avaliações periódicas, em busca de identificar se os indicadores estão sendo desenvolvidos.
		2. integra nova informação ao conhecimento próprio.						
		3. aplica informação ao pensamento crítico e à resolução de problemas.						
		4. produz e transmite informação e ideias em formatos apropriados.						
		5. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com						

				posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.		
Padrões de Aprendizagem Independente – O aprendiz independente possui competência informacional e	4 – procura informação relacionada a assuntos de interesse pessoal	1.busca informação relacionada às várias dimensões de bem-estar pessoal, tais como interesses profissionais, envolvimento comunitário, questões de saúde, atividades de recreação.	3. Buscar aprimoramento pessoal e estético.	6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Inserir os objetivos congruentes as dimensões elencadas ao lado.	Inserir atividades pedagógicas que consigam desenvolver no educando os padrões de competência informacional, os quais deverão ser identificados por meio de avaliações periódicas, em busca de identificar se os indicadores estão sendo desenvolvidos.
		2. projeta, desenvolve e avalia produtos e soluções de informação relacionados a interesses pessoais.				
	5 – aprecia literatura e outras expressões criativas da informação	1. é um aprendiz competente e auto motivado.		7. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.		
		2. deduz sentido de informação apresentada de modo criativo e em diferentes formatos.				
		3. desenvolve produtos criativos em diferentes formatos.				
	6 – empenha-se pela excelência na busca de informação e na geração de conhecimento	1. avalia a qualidade dos processos e produtos da busca pessoal pela informação.				
		2. delinea estratégias para revisar, melhorar e atualizar o serviço ou o conhecimento gerado individualmente.				
	7- reconhece a	1. busca informação de diversas fontes, contextos,			Inserir os objetivos congruentes as	Inserir atividades pedagógicas que consigam desenvolver no

Padrões de Responsabilidade Social – O indivíduo que contribui positivamente para a aprendizagem da comunidade e para a sociedade possui competência informacional e	importância da informação para uma sociedade democrática	disciplinas, culturas.	4. Compartilhar conhecimento e atuar de modo ético e produtivo como membros de uma sociedade democrática.	8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	dimensões elencadas ao lado.	educando os padrões de competência informacional, os quais deverão ser identificados por meio de avaliações periódicas, em busca de identificar se os indicadores estão sendo desenvolvidos.	
	8 – apresenta conduta ética com respeito à informação e às tecnologias de informação	1. respeita os princípios de liberdade intelectual.					
		2. respeita os direitos de propriedade intelectual.					
		3. utiliza as tecnologias de informação de forma responsável.					
	9 – participa efetivamente em grupos de procura e geração de informação	1. compartilha conhecimento e informação com os outros.					9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
		2. respeita as ideias e experiências alheias e reconhece suas contribuições.					
3. colabora com os outros na identificação de informação e na obtenção de suas soluções, seja pessoalmente ou através das tecnologias.			10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.				

Fonte: Própria, (2018).

Tendo o quadro acima como uma proposta de estruturação de programas de educação de interagentes sob a perspectiva da competência informacional, intenta-se torna-lo uma estratégia pedagógica às BE. Sua estruturação se daria de forma colaborativa entre os docentes, discentes e bibliotecários, refletindo objetivos do currículo escolar, oportunizando aos discentes novas ambiências de aprendizagem autônoma, mediada pelos bibliotecários e docentes.

Os programas de educação de interagentes, precisam refletir tanto os conteúdos como os objetivos dos documentos nele apresentados, articulando-os a competência informacional, dando a BE a possibilidade de contribuir efetivamente e de maneira propositada à aprendizagem, sendo essa condição capaz de oportuniza-la a apresentar suas evidências no cenário educacional, resultante capaz de lhe tornar um real espaço na cultura escolar brasileira.

Diante disso, nesta tese, acredita-se fortemente que a autonomia do aprender a aprender, sendo manifesta na capacidade do interagente em produzir conhecimento, agir estrategicamente em seu contexto social, político, econômico e, sobretudo, educacional, perpassa a ação da BE, desde que ela esteja dirigida aos fundamentos pedagógicos e perspectivas de ensino e aprendizagem. Dessa forma, sugere-se que o papel da BE, quando bem articulado aos objetivos da educação, e, em consequência, das escolas, tende a ser valorizado, acreditado e necessário a consolidação do que se espera de educação de qualidade.

É fato, que esse cenário no Brasil ainda está distante. A proposição de um conceito para a estruturação de programas de educação de interagentes nas BE é resultante da convicção de que elas ainda são determinantes ao processo educacional brasileiro, e sob a perspectiva apresentada, deveriam se desenvolver no ambiente escolar como instrumento pedagógico estratégico, mas, como será apresentado em tópicos posteriores, a BE brasileira, ainda, precisa ser compreendidas pela escola, pelos educadores, bibliotecários, para que possa chegar ao educando como parte de seu desenvolvimento para a autonomia pedagógica e cidadã.

Mesmo diante de um percurso longínquo a percorrer, uma vez que se propõe um modelo de programa de educação de interagentes pelas BE, é preciso, também, lançar bases para um processo avaliativo. Sem avaliação, a ação possível e desejável às BE, a partir de seus programas de educação de interagentes, pode não se institucionalizar por conta da ausência de processos avaliativos deixam de identificar as evidências necessárias à justificativa de sua existência e ação em âmbito escolar. Essas questões serão apresentadas de maneira verticalizadas no próximo tópico.

1.6 Proposta Avaliativa para os Programas de Educação de Interagentes

Estabelecidos os programas de educação de interagentes pelas BE, as atividades elaboradas colaborativamente entre docentes, bibliotecários e interagentes, deverão passar por algum tipo de processo avaliativo. Esse fato tornar-se relevante, pois, mensurar e qualificar do ponto de vista pedagógico as ações da BE pode fazer dela o instrumento pedagógico que se espera.

Isso sugere, que tais ações precisam ser articuladas com processos avaliativos. É preciso saber como, quanto e sob quais condições o interagente tem aprendido. A BE não se pode dar ao luxo de tornar suas ações subjetivas quando de avaliação. Por isso, é preciso que as BE adotem um mecanismo para registro de evidências de sua ação, condição urgente no atual cenário da educação brasileira.

A expressão “evidência” sugere exatamente àquilo que se espera da ação da BE. O termo é definido no Dicionário Online de Português (DICIO) (2018) como: “Prova; caráter do que é evidente, manifesto, do que não deixa dúvidas”. Sob a concepção daquilo que não deixa dúvidas, que é manifesto, a ação da BE precisa atestar sua contribuição à aprendizagem significativa dos interagentes. Esse movimento pedagógico exercido pela BE, pode permitir sua inserção, tanto ideológica, como prática, na cultura escolar, redimensionando o seu papel e ressignificando a sua existência no espaço escolar.

Um dos pesquisadores mais lidos sobre a questão da BE por evidências e Ross Todd, catedrático da Universidade Estadual de New Jersey nos Estados Unidos da América-USA, possui vasta literatura sobre o tema, por ele concebido como Biblioteconomia escolar baseada em evidências. (RUTGERS UNIVERSITY, 2012).

Em busca de evidências, Luckesi (2000) estabelece um conceito de avaliação que está além do pragmatismo, da prática cerceadora e excludente, que marginaliza o educando no processo avaliativo. Para ele, o processo de avaliar a aprendizagem precisa externar humanidade, acolhimento e interação. Pressupostos que devem permear as estratégias avaliativas a partir do desenvolvimento dos programas de educação de interagentes. As estratégias avaliativas devem ressaltar os aspectos informacionais, em congruências aos objetivos pedagógicos, harmonizando o processo avaliativo, tornando menos formal, estressante e desigual. É preciso buscar perceber o desenvolvimento dos interagentes enquanto educandos individuais, em um processo interativo de aprendizagem, o qual deverá se sustentar nos mais diversos recursos de informação disponíveis nas BE.

A proposta avaliativa a partir do desenvolvimento dos programas de educação de interagentes pelas BE sugere o estabelecimento de indicadores de aprendizagem, oriundos dos padrões de

competência informacional já apresentados, como direcionadores das atividades propositadas e, em consequência, do modelo avaliativo adequado. Considerando um cenário no qual os programas de educação de interagentes estejam estruturados, o processo avaliativo definido, a BE se tornará um cenário de evidências de aprendizagem resultante de sua própria ação pedagógica.

Em acordo com o sugerido acima, Todd, (2011) afirma que no presente século, a BE para se fazer presente precisa estar para além das prerrogativas de acervos, tecnologias, pessoal especializado e prédios bem arquitetados. Segundo ele, a BE se fará notar e será presente quando suas ações manifestarem evidências do impacto positivo na aprendizagem do interagente para a vida, tanto no que se refere aos processos de produção de conhecimento, quanto para a cidadania.

É essa a percepção desta tese. Na literatura da Biblioteconomia e Ciência da Informação brasileira, várias pesquisas realizadas tentam reduzir a BE em ações pontuais. Umas, tentam justificar sua existência a partir da leitura, a mais clássica discussão e, talvez, a única percebida pela escola (ENJIU, 2012; MINATI, 2015; TEIXEIRA, 2016; SCHUCHTER, 2010; ALONSO, 2007); outras tentam justificar sua permanência na malha escolar com a apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelas BE (SCHUCHTER, 2010; FERRAREZI, 2010; LANZI, 2012), o fato é que a BE precisa ser espaço mobilizador, tanto de recursos informacionais, tecnológicos, pedagógicos e humanos, todos, dirigidos para um só fim: a aprendizagem do interagente, essa, passível de ser evidenciada para efeitos de sustentação da ação da BE no cenário educativo. Não se pode desfragmentar a BE do ponto de vista pedagógico. Ela é todo, e é as partes, essa lógica dialógica é capaz de dar a BE seu necessário espaço na educação.

A partir disso, sustenta-se a necessidade de fomentar ações para estruturação de programas de educação de interagentes, sustentados na competência informacional, nos objetivos da educação brasileira, sem abrir mão do processo avaliativo.

Assim sendo, em uma tentativa de estruturar uma proposta de avaliação para os programas de educação de interagentes sob a perspectiva da competência informacional, revisitou-se Arenas (2007) quando a autora apresentou grupos de atividades que deveriam ser levados em consideração na ideação de instrumentos avaliativos capazes de contribuir à avaliação da aprendizagem, como se pode ver no quadro 8 abaixo.

Quadro 8 Grupos de atividades para a avaliação de programas de educação de interagentes em bibliotecas escolares

GRUPOS DE ATIVIDADES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DE PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DE INTERAGENTES		
Programas	Grau	Programas-Grau
▪ Define-se o processo de planejamento / melhoria do programa. ▪ Avaliam-se diretamente os progressos para alcançar as metas e objetivos do programa. ▪ Integram-se iniciativas relacionadas com a avaliação institucional ou profissional. ▪ Adotam-se métodos e propósitos da avaliação.	▪ Reconhece as diferenças de estilos de aprendizagem e de ensino utilizando diversas formas como a avaliação do portfólio, a defesa oral, ensaios, testes, observações, relatos e experiências. ▪ Enfatiza o desempenho do aluno, a aquisição de conhecimentos e atitudes. ▪ Avalia-se o processo e o produto. ▪ Avaliação por pares / Incluindo a auto avaliação.	▪ Revisa periodicamente os métodos de avaliação.

Fonte: Adaptado de Arenas, (2007, apud PEREIRA, 2010).

Os grupos de atividades orientam docentes e bibliotecários quando da elaboração da estratégia avaliativa das ações desencadeadas pelas atividades elencadas no programa de educação de interagentes. A divisão entre programas, grau e programas-grau faz-se necessária visto que a intenção do processo avaliativo seja permanente, sistematizado e global, se moldando as atividades desenvolvidas. Essa condição adaptativa do processo avaliativo sugere a retroalimentação do próprio processo de avaliação, considerando que os resultados evidenciados aprimoram e redimensionam a avaliação da aprendizagem.

Arenas (2007) ainda sugere que o processo avaliativo de programas que estejam fundamentados na competência informacional deve levar em consideração as dimensões diagnóstica, formativa e somativa, essa última entendida como avaliação final do programa executado.

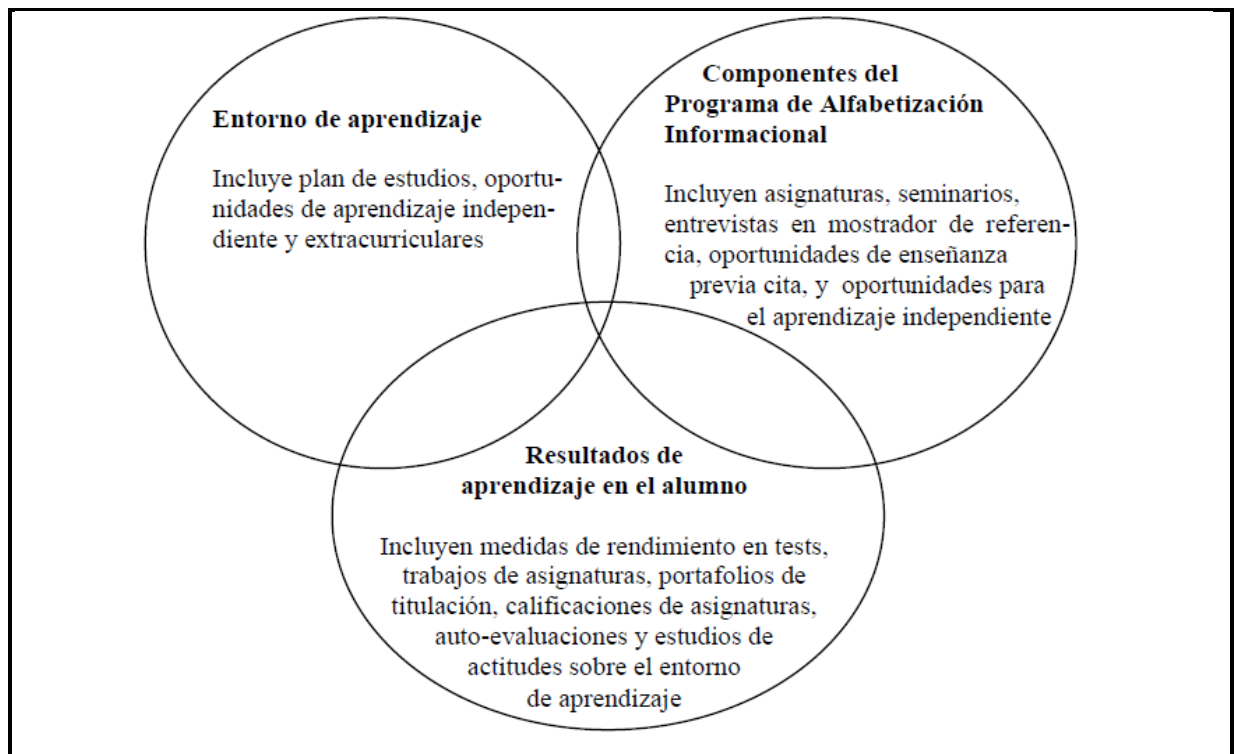
Corroborando Arenas, Lindauer (2006) apresenta as três dimensões da avaliação da competência informacional:

[...] uma forma importante para coletar dados e documentos para a avaliação da competência informacional é executar o programa de competência informacional sob a perspectiva dessas três dimensões, as quais são: o contexto da aprendizagem; o dimensionamento dos componentes dos programas de competência informacional e os resultados da aprendizagem do aluno.

Como se perceber, mais uma vez, a dimensão resultados foi citada. Sugerindo a institucionalização do processo avaliativo e a apresentação dos resultados de tais programas.

Ao observar a figura a seguir, percebe-se a articulação entre as dimensões avaliativas citadas por Lindauer (2006).

Figura 2 As três dimensões de avaliação da competência informacional



Fonte: Lindauer, (2006).

Compreender essas dimensões avaliativas torna a estruturação do processo de avaliação mais amplo e adequado aos propósitos pedagógicos da BE, uma vez que ela executa ações de caráter pedagógico, mobilizando toda a sua infraestrutura, seja ela predial, de recursos informacionais, pessoal, torna-se preponderante avaliar tais ações, pois, do ponto de vista da tese, qualquer ação

desenvolvida sem ser avaliada e evidenciado seus resultados, torna-se subjetiva e pouco significativa às pretensões da BE brasileira.

São inúmeros os recursos e metodologias avaliativas da aprendizagem. Sob a concepção dos programas de educação de interagentes, como visto, é preciso pensar em metodologias diagnósticas, formativas e somativas, que permitam ao interagente a articulação de seus conhecimentos aos recursos de informação oportunizados, de maneira interativa, colaborativa e, sobretudo, humanizada. Para além da conotação somativa, importa ao processo avaliativo pela BE, a dimensão humana, formativa, para a autonomia do aprender a aprender.

GASQUE; CASARIN, (2016) apontam para as novas tendências para o ensino nas escolas contemporâneas, sugerindo o aumento das metodologias de aprendizagem colaborativas, sustentadas na construção social e no educando como produtor de conteúdo.

Assim sendo, espera-se que o processo avaliativo oportunize ação para a inquietação do interagente para algum tema, o momento da tomada de consciência da necessidade por informação para o estabelecimento do problema suscitado, do desenvolvimento de competências nucleadoras para o uso da BE, potencializando o acesso aos mais diversos recursos informacionais, colocando o interagente na condição de pesquisador, selecionado as fontes e conteúdos, lendo-os e avaliando-os para efeitos de responder os desafios propostos, bem como, contribuir com a capacidade de escrita, articulação textual, até que possa fazê-lo comunicar sua aprendizagem.

Todo o processo, deve se fundamentar em objetivos que tangenciem as expectativas curriculares, isso porque a BE precisa ser propositada, dirigida a algum fim, e, no contexto escolar, o fim a ela sugestionado é a aprendizagem. Por isso, mantê-la articulada aos desafios de aprendizagem nas múltiplas disciplinas é estratégico e positivo aos auspícios da escola, do professor, dos pais e, mais diretamente, do próprio educando.

Segundo a AASL (1998, p. 173), a avaliação constitui-se em procedimentos de coleta, análise e relatos de resultados, o que evidencia a necessidade de se buscar procedimentos que materializem e tornem evidentes a aprendizagem a partir do desenvolvimento de programas que enfatizam a competência informacional.

Mesmo diante da complexidade que envolve a avaliação, esse processo precisa ser considerado no planejamento das ações pelas BE, ressalta-se também, a indispensável participação docente nesse processo, uma vez que a avaliação é parte de suas práticas diárias, os quais poderão contribuir de maneira significativa ao processo de ideação da avaliação a partir dos programas de educação de interagentes.

Para melhor compreensão dessa complexidade avaliativa, bem como, para que se possa elucidar algumas das variáveis que constituem os tipos de avaliação, o quadro seguinte apresenta três dimensões avaliativas já citadas na tese, sob concepções diferentes.

Quadro 9 Tipos de avaliação: conceitos

Tipos de avaliação	CONCEITOS		
	IFLA, (2004)	Arenas, (2007, p. 216)	Lancaster, (2004, p. 230)
Prescritiva/ Diagnóstica/Pré-formativa	Avaliar o conhecimento e habilidades dos participantes antes de projetar a instrução.	Para conhecer o grau de conhecimentos prévios dos participantes em atividades de estudo	Avaliação das necessidades, planejamento e quaisquer outras atividades avaliativas que ocorram antes ou logo no início do desenvolvimento de um programa.
Formativa	Fornecer feedback sobre o aprendizado dos estudantes enquanto a instrução ocorre, permite que o instrutor ajuste seus métodos de pesquisa durante o curso.	Conhecer os pontos fortes e os pontos fracos do programa de competência informacional;	Pode ser aplicada enquanto o programa está em curso, com a finalidade de melhorar essa experiência educacional específica antes do seu término.
Somativa	Processo final com os critérios de avaliação que se realiza ao final da instrução	Identificar as medidas que devem ser tomadas com relação à continuidade ou à suspensão de programas de competência informacional.	Não se destina a melhorar uma atividade, mas demonstrar o que ela pode fazer.

Fonte: IFLA, (2004); Arenas, (2007); Lancaster, (2004 apud PEREIRA, 2010).

Tais concepções devem ser analisadas e dirigidas aos fundamentos ideológicos do processo avaliativo pela BE por meio dos programas de educação de interagentes. Ainda sobre a perspectiva prescritiva e/ou diagnóstica, Lancaster (2004) a especifica da seguinte forma:

Quadro 10 Avaliação pré-formativa

AVALIAÇÃO PRÉ-FORMATIVA SOB A CONCEPÇÃO DE LANCASTER	
Especificidades	1 - Avaliação da necessidade de vários tipos de atividades que permita o estabelecimento de prioridades expressivas.
	2 - Avaliação das metas e objetivos das atividades propostas para determinar se são, de fato, realistas.
	3 - Avaliação de planos para que sejam alcançados as metas e objetivos que foram definidos.

Fonte: Lancaster, (2004 apud PEREIRA, 2010).

Pode-se inferir que o processo avaliativo que se busca dá ênfase a diversidade, complexidade e incompletude do próprio interagente, uma vez que leva em consideração suas prioridades de aprendizagem, ou seja, suas dificuldades no processo de ensino. O Equilíbrio entre a objetivação do próprio processo avaliativo, a partir do estabelecimento das atividades, sob a perspectiva realística, da capacidade de execução e desenvolvimento das metas estipuladas. Essas ações dirigem-se, também, a autoavaliação do processo avaliativo, pois, considera-se que ao passo que se avalia o interagente, avalia-se, também, o próprio processo metodológico de avaliação.

Assim sendo, finalizando a discussão em torno dos aspectos avaliativos dos programas de educação de interagentes, pois não constituem o objeto de estudo da tese, no próximo tópico serão apresentados alguns instrumentos capazes de compor o processo avaliativo, para fins de fechamento da perspectiva da estruturação de programas de educação de interagentes pelas bibliotecas escolares.

1.6.1 Instrumentos de avaliação da aprendizagem a partir dos programas de educação de interagentes

A avaliação da aprendizagem pela BE, em busca das evidências de aprendizagem, nesta tese defendida como parte do desencadeamento dos programas de educação de interagentes, necessita de instrumentos pedagógicos capazes de tornar a concepção avaliativa proposta em tópicos anteriores viável e real. Portanto, o objetivo neste tópico é apresentar uma variedade de instrumentos que podem se adequar aos programas de educação de interagentes.

É importante ressaltar, que esses instrumentos validarão, ou não, o processo avaliativo. Eles se constituirão um dos principais insumos para verificação das possíveis evidências do impacto da ação da BE na aprendizagem, logo, sugere-se relevante importância para a culminância dos objetivos pedagógicos da BE.

Assim sendo, entendê-los a partir da perspectiva pedagógica e bibliotecária facilitará a escolha de determinados instrumentos, os quais melhor se enquadrariam às expectativas avaliativas das atividades propostas. Considerando a complexidade e extensão de um programa de educação de interagente, sugere-se a utilização de vários instrumentos e métodos para se possa melhor aferir o processo de aprendizagem, tornado as evidências ainda mais contundentes.

Arenas (2007) apresenta alguns métodos e instrumentos avaliativos possíveis de uso no cenário da BE, sobretudo se ação bibliotecária se sustentar no desenvolvimento da competência informacional.

Quadro 11 Métodos e Instrumentos de Avaliação sob a Concepção de Arenas

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO SOB A CONCEPÇÃO DE ARENAS	
FORMA DE AVALIAÇÃO	CONCEPÇÃO DO INSTRUMENTO
Entrevista	A entrevista evidencia os diferentes momentos em o sujeito é solicitado para: • relacionar em detalhes como ele se conduz a uma situação problemática de informação; • indicar as dúvidas que surgiram a cada passo; • mostrar como a ajuda que ele poderia receber serviria para retirar suas dúvidas.
Protocolo Verbal	Utilizam-se gravadores ou câmeras de vídeo, são usadas observações e entrevistas. O método consiste em pedir aos participantes para verbalizar seus pensamentos antes e depois de trabalharem com um problema de informação. Os dados verbais são armazenados e analisados.
Painéis de Usuários	São grupos de indivíduos consultados várias vezes sobre possíveis problemas de informação.
Diários	Trata-se de diários que os sujeitos do estudo carregam em tempo real, por todo o tempo. Registram as diárias, incluindo as possíveis soluções para os problemas de informação.
Triangulação	Pode-se recorrer a diferentes métodos para reunir dados sobre fenômenos complexos; em caso de apenas um método, não haveria possibilidade de resolução. Além disso, os usos de vários métodos confirmariam alguns resultados, agregando confiabilidade ao estudo.

Fonte: Adaptado de Arenas, (2007 apud PEREIRA, 2010).

Em pesquisa realizada nas bases de dados LISA, LISTA, ERIC e INAHL, sobre formas de avaliação utilizadas como parte do desenvolvimento da competência informacional Walsh (2009),

ampliou as possibilidades apresentadas por Arenas (2007 apud PEREIRA, 2010), conforme demonstrado no quadro 12 abaixo.

Quadro 12 Métodos e Instrumentos de Avaliação sob a concepção de Walsh

MÉTODOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO SOB A CONCEPÇÃO DE WALSH	
FORMAS DE AVALIAÇÃO	CONCEPÇÃO
Análise de bibliografia	É empregada como método preliminar de avaliação, como um representante das habilidades que cobrem as partes fundamentais de toda a competência informacional.
Ensaio	Voltado para módulos ou cursos que exigem um nível de instrução elevado, já que é mais demorado e qualitativo.
Notas Finais	Utiliza-se como método de avaliação um questionário de múltipla escolha, uma análise de bibliografia e notas finais, porém não fica claro se os resultados obtidos pelo uso desses métodos são consistentes, e ressalta que seria interessante ver alguma evidência da relação das notas finais com a competência informacional.
Questionários de múltipla-escolha	Forma tradicional de avaliação, podendo conter questões abertas e fechadas; podem ser utilizados quando o tempo é limitado ou quando a avaliação é especificamente focada em um determinado aspecto da aprendizagem.
Observação	Trata-se de um método específico para pequenas amostras, já que as observações são feitas com maior profundidade quando evidenciam o comportamento de busca; no entanto, as pessoas observadas tentam realizar a busca das informações sob a percepção 'correta', e não como ocorreria normalmente, assim deve ser tomado cuidado ao interpretar os resultados desse método.
Portfólio	A avaliação por meio de portfólios é realizada durante todo o processo de ensino, já que "é um processo cumulativo em que amostras de trabalhos dos alunos são recolhidas ao longo de um período para demonstrar a aprendizagem adquirida" (AASL, 1998, p. 180). Esse método de avaliação reúne as atividades desenvolvidas em produto, que permite "medir a eficiência em alcançar os objetivos de aprendizagem, avaliar a eficácia das estratégias de aprendizagem e a clareza na apresentação do conhecimento" (LAU, 2006, p. 46).
Quiz/Teste	Esse método de avaliação é parecido com o método do questionário de múltipla escolha tradicional pelo fato de também ter múltiplas opções, porém se difere nos

	tipos de respostas das questões, que são mais curtas.
Autoavaliação	A autoavaliação é um método secundário de avaliação, ou seja, é um método utilizado em outros métodos mais objetivos, como por exemplo, em questionários.
Simulação	O propósito desse método é avaliar os estudantes a partir da interação em um ambiente de informação (digital ou tradicional) criado especificamente para esse fim, ou seja, uma tentativa de expor os alunos a um problema real de busca de informação para fins de avaliação. Entretanto, Walsh (2009, p. 25) aponta que “não está claro, no entanto, se este é um método prático para ser usado amplamente”.

Fonte: Adaptado de Walsh, (2009, p. 21 apud PEREIRA, 2010, tradução nossa).

Ampliando ainda mais o cenário das formas de avaliação, revisitando AASL, (1998 apud PEREIRA, 2010) e Lau (2006), verifica-se ainda, outras possibilidades de métodos e instrumentos avaliativos capazes de serem utilizados nos programas de educação de interagentes pelas BE.

A composição de um processo avaliativo de médio e longo prazos, como é o desejável ao desenvolvimento dos programas citados, com o uso de uma variedade de métodos e instrumentos torna o processo de desenvolvimento das ações pedagógicas menos cansativo, mais dinâmico, diversificado e integrado a diversidade, complexidade e incompletude do interagente, oportunizando-o momentos distintos para a avaliação do que se aprendeu, por maneiras diferenciadas de explicitar o que se aprendeu.

Quadro 13 Outras formas de avaliação

FORMAS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	
FORMAS DE AVALIAÇÃO	CONCEPÇÃO
Relatórios	As listas de verificação são usadas com os educandos como auxílio na realização de tarefas, ou seja, é uma lista onde são descritos itens em que o educando deve realizar. “São dadas aos educandos no início da atividade, de forma que os critérios estejam claros desde o início. Uma lista de verificação é simplesmente um guia que ajuda os educandos a observar todos os aspectos do processo. Pode-se incluir elementos tanto para o processo, como para o produto” (AASL, 1998, p. 176), assim como pode incluir “diferentes fases, níveis ou itens necessários para completar a tarefa” (LAU, 2006, p.45).
	Esse método de avaliação consiste na elaboração de anotações, pelos educandos, sobre as atividades conforme são desenvolvidas, ou seja, são anotadas as reflexões das várias

Diários	fases do processo. “A intenção da estratégia de avaliação em diários é fazer com que os alunos focalizem [...] tanto no processo de pesquisa assim como no conteúdo de sua busca. As breves entradas em um diário permitem ao professor ou ao bibliotecário escolar uma compreensão de como os estudantes as estão fazendo: esta informação pode sugerir mini lições que precisam ser ensinadas” (AASL, 1998, p. 179).
Discussões	Esse método de avaliação baseia-se “em uma discussão com o educando, entre educandos, ou entre toda a classe oralmente para refletir sobre os processos da competência informacional. Pode ser realizada nas diferentes fases das atividades, bem como no final do processo. Ele usa perguntas feitas pelo mediador interrogando sobre o processo de aprendizagem (LAU, 2006, p. 45-46). Como a discussão também “pode ocorrer em vários níveis, de muito informal para o formal [...], esse método de avaliação pode usar questões mais específicas com os educandos, ou seja, pode-se fazer perguntas relacionadas à atividade em desenvolvimento. A AASL (1998, p. 179) cita um exemplo de uma forma de avaliação utilizando o método de discussão. Se for uma atividade de busca, pode-se perguntar quais são as estratégias utilizadas, em quais fontes de informação a busca é realizada, como as informações encontradas são organizadas, entre outras, já que, como esse tipo de avaliação pode ocorrer informalmente, os participantes não se sentem pressionados por estarem sendo avaliados, ou seja, sentem-se livres para falar.
Rubricas	A rubrica é uma lista com atributos que os estudantes devem demonstrar durante o desenvolvimento de uma atividade, possui “uma escala estabelecida por critérios que definem claramente para o aluno e o professor quais desempenhos são aceitáveis e inaceitáveis. Sua finalidade é fornecer uma descrição do sucesso do desempenho dos participantes” (AASL, 1998, p. 177) durante a atividade desenvolvida, ela também “pode ser dividida de acordo com as etapas do processo, com indicação clara de cada elemento a ser considerado para alcançar a meta desejada” (LAU, 2006, p. 45).
Lista de Verificação	As listas de verificação são usadas com os educandos como um auxílio na realização de tarefas, ou seja, é uma lista onde são descritos itens que o estudante deve realizar. “São dadas aos educandos no início da atividade, de forma que os critérios estejam claros desde o início. Uma lista de verificação é simplesmente um guia que ajuda os estudantes a observar todos os aspectos do processo. Pode incluir elementos tanto para o processo, como para o produto” (AASL, 1998, p. 176), assim como pode incluir “diferentes fases, níveis ou itens necessários para completar a tarefa” (LAU, 2006, p.45).

Fonte: Adaptado de AASL, (1998); LAU, (2006).

Considerando a variedade de instrumentos e métodos avaliativos, a BE deve planejar sua aplicação no percurso do programa de educação de interagentes, dando ênfase às atividades

propostas, as quais demandarão por instrumentos avaliativos diferentes, sendo esses instrumentos os recursos de aferição da aprendizagem, lançando a BE no campo das evidências, percurso que sob o entendimento desta tese é determinante ao futuro da BE brasileira.

Após pensar todo o percurso dos programas de educação de interagentes em BE, concebendo conceitos, processo de aprendizagem e avaliativos, sustenta-se que, por meio dessa perspectiva, as BE possam se desenvolver, principalmente quando se remete a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), a qual determina a universalização da BE no país.

Ainda assim, é importante ressaltar que os programas de educação de interagentes, de certa forma, estão reféns de aspectos inerentes a cultura escolar institucionalizada, conforme visto em capítulos anteriores nesta tese.

Por isso, para que tais programas sejam reais no contexto escolar, defende-se que a lógica em ter BE a qualquer preço e custo não fará dela o instrumento pedagógico que se defende nesta tese, muito pelo contrário, contribuirá ainda mais ao processo de marginalização e distanciamento dela da cultura escolar, correndo o risco, caso concursos públicos em nível municipal sejam abertos para bibliotecários escolares, de se produzir no país mais uma classe profissional marginalizada, pois, não mudando a concepção da BE, rompendo com as estruturas da cultura escolar institucionalizada sobre o que representa a própria BE, não se poderá mudar a realidade dela, condição inapropriada a ação profissional, sobretudo quando se tem evidências de que a BE e aqueles que nelas estão, não são valorizados no ambiente da escola, tornando assim inviável qualquer proposição de cunho pedagógico por meio de tais BE, como se espera com a institucionalização dos programas de educação de interagentes.

Finalizando o capítulo, vale lembrar que Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2011) em pesquisa realizada sobre as condições das bibliotecas escolares no país, quando da análise dos profissionais que estão gerindo as bibliotecas, além de não haver critérios para a seleção, historicamente encontram-se alocados nas BE profissionais caracterizados como professores readaptados, próximos de aposentadoria, como também, com algum diagnóstico que caracterize a incapacidade emocional e física desses profissionais estarem em sala de aula, confirmando as expectativas de que a cultura escolar é determinante ao sucesso da BE.

Corroborando a essas questões o próximo capítulo as condições do movimento de universalização da BE no Estado de Mato Grosso do Sul, demonstrando a realidade no referido Estado, como parte dos subsídios às análises do objeto de estudo nesta tese.

CAPÍTULO IV

O MOVIMENTO DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA BE NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

1 O MOVIMENTO DE “UNIVERSALIZAÇÃO” DA BIBLIOTECA ESCOLAR NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

O Estado de Mato Grosso do Sul constitui-se o universo desta pesquisa. Criado em 1977 e implantado em 1979, tem uma história marcada por movimentos políticos, sociais, econômicos e culturais.

Muito antes de sua afirmação como território independente do gigante Mato Grosso, já nas primeiras décadas do século XX, a ligação com o estado de São Paulo pela antiga Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) tornou as relações entre o Sul de Mato Grosso com Cuiabá cada vez menos relevantes no contexto da busca do desenvolvimento e dinamização da economia. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A história político-social e econômica remonta, porém, a acontecimentos do fim do século XIX, que deram início às mobilizações e manifestos em favor da divisão do MT, que aconteceria quase um século depois. Quando já era considerado uma causa perdida, o movimento ganhou força com o recrudescimento do regionalismo sul-mato-grossense, mas lideranças políticas à época asseguram que pesou no desmembramento do uno Mato Grosso a visão militarista sobre a geopolítica brasileira. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A decisão de desmembrar Mato Grosso e criar Mato Grosso do Sul foi tomada em abril de 1977 pelo terceiro presidente do regime militar, Ernesto Geisel, seis meses antes da assinatura da Lei Complementar nº 31, em 11 de outubro. A divisão efetivamente aconteceu em janeiro de 1979 com a instalação do governo do novo Estado. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A pesquisa se desenvolveu no cenário sul-mato-grossense, de forma especial por meio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul – SED e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, utilizando-se, também, da Rede Privada de Ensino para coleta de dados.

Pouco se tem feito em relação a universalização da BE em Mato Grosso do Sul, pelo menos do ponto de vista empírico desta pesquisa. Ao considerar a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), a qual trata da universalização da BE no país, percebe-se que não tem havido ações propositivas desenvolvidas no Estado em função do cumprimento da referida lei.

Restando apenas um ano para o cumprimento do estabelecido na lei citada, o Estado apresenta um quadro crítico em relação a BE. Como poder-se-á ser visto nos tópicos adiantes, os quais demonstram dados consolidados de 2016, dando conta de que são 1745 escolas, sugerindo que com o cumprimento da lei 12.244 de 2010, haveriam, pelo menos, 1745 BE no Estado de Mato Grosso do Sul, de preferência, com condições mínimas para o cumprimento de sua missão global, sugerida

pela IFLA/UNESCO, (1999) como espaço efetivo à mobilização de recursos de informação e pedagógicos por excelência, dirigindo-se a concretização da promoção e desenvolvimento do processo educativo.

Sob essa perspectiva, ao considerar que somente o Estado de Mato Grosso do Sul, possua e mantenha 368 escolas, seus municípios 925 escolas, e a rede privada outras 441 escolas, totalizando, como dito, 1745 escolas em funcionamento, como apresentado na (Tabela 1) abaixo, o desenvolvimento prático, bem articulado e propositado dessas BE à educação, poderia sugerir significativas evoluções no processo de aprendizagem, sobretudo se elas fossem concebidas e geridas sob a perspectiva pedagógica apresentada nesta tese, onde o desenvolvimento de Programas de Educação de Interagentes, sustentados pela competência informacional serviriam como parte determinante à ação pedagógica.

Tabela 1 Número de Estabelecimentos de Ensino em Atividade

NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO EM ATIVIDADE															
2016															
MUNICÍPIOS	TOTAL GERAL			FEDERAL			ESTADUAL			MUNICIPAL			PRIVADA		
	Tot al	Urban a	Rur al	Tot al	Urban a	Rur al	Tota l	Urban a	Rur al	Tot al	Urban a	Rural	Total	Urban a	Rur al
TOTAL GERAL	1.745	1.497	248	11	9	2	368	315	53	925	737	188	441	436	5
Água Clara	10	9	1	0	0	0	2	2	0	6	5	1	2	2	0
Alcinópolis	5	4	1	0	0	0	1	1	0	3	2	1	1	1	0
Amambai	25	19	6	0	0	0	5	4	1	17	13	4	3	2	1
Anastácio	20	16	4	0	0	0	6	6	0	12	8	4	2	2	0
Anaurilândia	7	6	1	0	0	0	2	2	0	3	2	1	2	2	0
Angélica	8	6	2	0	0	0	3	2	1	4	3	1	1	1	0
Antônio João	9	8	1	0	0	0	2	2	0	6	5	1	1	1	0
Aparecida do Taboado	16	16	0	0	0	0	3	3	0	8	8	0	5	5	0
Aquidauana	42	28	14	1	1	0	13	9	4	21	11	10	7	7	0
Aral Moreira	11	5	6	0	0	0	3	2	1	7	2	5	1	1	0
Bandeirantes	9	7	2	0	0	0	2	2	0	5	3	2	2	2	0
Bataguassu	15	11	4	0	0	0	5	4	1	6	3	3	4	4	0
Batayporã	6	5	1	0	0	0	2	2	0	3	2	1	1	1	0
Bela Vista	22	15	7	0	0	0	4	4	0	14	7	7	4	4	0

Bodoquena	8	6	2	0	0	0	2	2	0	6	4	2	0	0	0
Bonito	19	17	2	0	0	0	2	2	0	12	10	2	5	5	0
Brasilândia	13	8	5	0	0	0	2	1	1	10	6	4	1	1	0
Caarapó	21	16	5	0	0	0	7	4	3	11	9	2	3	3	0
Camapuã	17	15	2	0	0	0	5	4	1	8	7	1	4	4	0
Campo Grande	463	453	10	2	2	0	91	90	1	194	185	9	176	176	0
Caracol	3	2	1	0	0	0	1	1	0	2	1	1	0	0	0
Cassilândia	18	18	0	0	0	0	3	3	0	11	11	0	4	4	0
Chapadão do Sul	19	16	3	0	0	0	2	2	0	11	8	3	6	6	0
Corguinho	5	4	1	0	0	0	1	1	0	3	2	1	1	1	0
Coronel Sapucaia	11	9	2	0	0	0	2	2	0	7	5	2	2	2	0
Corumbá	63	51	12	1	1	0	11	10	1	35	24	11	16	16	0
Costa Rica	15	14	1	0	0	0	2	2	0	10	9	1	3	3	0
Coxim	22	20	2	1	1	0	6	6	0	11	9	2	4	4	0
Deodápolis	13	10	3	0	0	0	6	3	3	4	4	0	3	3	0
Dois Irmãos do Buriti	11	5	6	0	0	0	3	1	2	7	3	4	1	1	0
Douradina	4	3	1	0	0	0	1	1	0	3	2	1	0	0	0
Dourados	133	112	21	1	1	0	23	19	4	79	62	17	30	30	0
Eldorado	10	7	3	0	0	0	3	2	1	5	3	2	2	2	0
Fátima do Sul	15	12	3	0	0	0	4	3	1	8	6	2	3	3	0
Figueirão	2	2	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0
Glória de Dourados	9	8	1	0	0	0	4	3	1	3	3	0	2	2	0
Guia Lopes da Laguna	7	7	0	0	0	0	2	2	0	4	4	0	1	1	0
Iguatemi	14	12	2	0	0	0	3	3	0	8	6	2	3	3	0
Inocência	6	4	2	0	0	0	2	1	1	3	2	1	1	1	0
Itaporã	12	9	3	0	0	0	6	3	3	4	4	0	2	2	0
Itaquiraí	12	9	3	0	0	0	3	3	0	6	4	2	3	2	1
Ivinhema	13	10	3	0	0	0	4	3	1	5	3	2	4	4	0
Japorã	5	3	2	0	0	0	1	1	0	4	2	2	0	0	0
Jaraguari	6	3	3	0	0	0	2	1	1	4	2	2	0	0	0
Jardim	21	20	1	1	1	0	3	3	0	12	11	1	5	5	0
Jateí	4	2	2	0	0	0	2	1	1	2	1	1	0	0	0
Juti	6	4	2	0	0	0	1	1	0	5	3	2	0	0	0
Ladário	19	18	1	0	0	0	2	2	0	15	14	1	2	2	0

Laguna Carapã	7	4	3	0	0	0	1	1	0	5	2	3	1	1	0
Maracaju	33	29	4	0	0	0	4	4	0	17	14	3	12	11	1
Miranda	24	15	9	0	0	0	6	3	3	14	9	5	4	3	1
Mundo Novo	14	14	0	0	0	0	4	4	0	6	6	0	4	4	0
Naviraí	28	27	1	1	1	0	5	5	0	13	12	1	9	9	0
Nioaque	12	5	7	0	0	0	4	1	3	6	2	4	2	2	0
Nova Alvorada do Sul	14	11	3	0	0	0	2	2	0	9	6	3	3	3	0
Nova Andradina	36	31	5	1	0	1	8	7	1	19	16	3	8	8	0
Novo Horizonte do Sul	5	5	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	2	2	0
Paraíso das Águas	3	3	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0
Paranaíba	23	20	3	0	0	0	6	6	0	11	8	3	6	6	0
Paranhos	11	8	3	0	0	0	1	1	0	8	5	3	2	2	0
Pedro Gomes	8	8	0	0	0	0	2	2	0	4	4	0	2	2	0
Ponta Porã	52	42	10	1	0	1	12	8	4	29	24	5	10	10	0
Porto Murtinho	12	9	3	0	0	0	1	1	0	9	6	3	2	2	0
Ribas do Rio Pardo	13	12	1	0	0	0	2	2	0	9	8	1	2	2	0
Rio Brilhante	25	23	2	0	0	0	3	3	0	19	17	2	3	3	0
Rio Negro	4	4	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	1	1	0
Rio Verde de Mato Grosso	14	14	0	0	0	0	2	2	0	8	8	0	4	4	0
Rochedo	4	4	0	0	0	0	1	1	0	3	3	0	0	0	0
Santa Rita do Pardo	6	5	1	0	0	0	1	1	0	4	3	1	1	1	0
São Gabriel do Oeste	19	17	2	0	0	0	4	3	1	9	8	1	6	6	0
Selvíria	5	4	1	0	0	0	1	1	0	4	3	1	0	0	0
Sete Quedas	8	7	1	0	0	0	3	3	0	4	3	1	1	1	0
Sidrolândia	34	20	14	0	0	0	5	2	3	23	13	10	6	5	1
Sonora	12	11	1	0	0	0	1	1	0	7	6	1	4	4	0
Tacuru	5	3	2	0	0	0	1	1	0	4	2	2	0	0	0
Taquarussu	4	4	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0	1	1	0
Terenos	15	8	7	0	0	0	3	2	1	10	4	6	2	2	0
Três Lagoas	65	63	2	1	1	0	12	11	1	33	32	1	19	19	0
Vicentina	6	3	3	0	0	0	3	1	2	3	2	1	0	0	0

Fonte: SED (2018).

2 SITUAÇÃO DAS BIBLIOTECAS ESCOLARES DO/NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: PERSPECTIVAS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO FUTURO

Diante do quadro apresentado no tópico acima, apresenta-se, a situação das BE no Estado, em detrimento do número de escolas em funcionamento. Como será apresentado, há muito por se fazer nesse quesito, criação e implementação de BE no Estado. O cenário denota um contexto educacional que demanda investimentos e políticas públicas especiais às BE, cenário esse que justifica uma das prerrogativas desta tese de que as BE precisam ser concebidas, antes de qualquer ação, a partir das autarquias públicas federal, estadual e municipal, em cadeia, na forma de políticas públicas para sua implantação, desenvolvimento e alocação de recursos múltiplos a sua operacionalização no espaço escolar.

Como se verá abaixo, (Tabela 2) a realidade da BE campo-grandense retrata uma condição que parece institucionalizada em grande parte do país, tanto no que diz respeito aos aspectos estruturais quanto da própria concepção de seu papel na malha educativa. (BRASIL, 2011).

Tabela 2 Infraestrutura da Rede de Ensino Municipal de Campo Grande/MS

Rede	Quant. de Escolas	Quant. de BE	Salas Adaptadas	No Projeto Arquitetônico
REME	94	90	57	33
CEINF	96	0	0	0
SED	84	75	37	38
FEDERAL	2	2	0	2
PRIVADA	162	115	Não foi Informado	Não foi Informado
TOTAL	438	282	94	73

Fonte: Diário Oficial de Campo Grande-MS, (2015).

Como percebido, em Campo Grande quando a questão é a infraestrutura de bibliotecas da Rede de Ensino municipal, tem-se um total de 438 escolas em pleno funcionamento, das quais, apenas 282 possuem bibliotecas, sendo que dessas somente 73 foram pensadas nos projetos arquitetônicos das respectivas escolas, evidenciando que a presença física da BE é pouco compreendida, tanto por aqueles que fazem a educação no Estado, como também, dos profissionais que arquitetam os ambientes escolares.

A ausência de espaços adequados à BE inevitavelmente compromete a ação bibliotecária, uma vez que o espaço não será suficiente ao desenvolvimento das práticas necessárias ao fazer da BE, contribuindo para o pouco uso, bem como, à sua marginalização no espaço escolar.

Chama a atenção a inexistência de biblioteca nos 96 Centros de Educação Infantil - CEINFs municipais, ou seja, em uma das fases mais significativas ao desenvolvimento humano, parece-nos que as crianças ainda estão indo para os CEINFs, apenas para serem cuidadas, o que de fato é importante, mas, perde-se muito em não oportunizá-las um ambiente de biblioteca escolar, o qual poderia se dirigir ao desenvolvimento das múltiplas inteligências dessas crianças.

A biblioteca escolar em um CEINF deveria ser o principal ambiente de mobilização do cuidar, dirigindo-se ao desenvolvimento integral do indivíduo ainda na sua tênue idade, oportunizando-os o contato com diversos recursos pedagógicos, como livros de pano, banho, ilustrações em alto relevo etc, fomentando não só o gosto pela leitura mas, sobretudo, contribuindo ao desenvolvimento cognitivo das crianças que nos CEINFs passam grande parte de seus dias. As BE nesses ambientes precisam se articular com o conceito de brinquedoteca, tornando as relações entre os pequenos interagentes e a BE uma experiência agradável e significativa.

Diante do exposto, revisitando a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), depara-se com um fosso gigantesco, uma vez que somente em Campo Grande, 156 bibliotecas precisam ser construídas e, como tem sido apresentado nesta tese, conceber o real papel pedagógico da BE perpassa, também, a sua própria existência física, uma vez que suas práticas pedagógicas deveriam manifestar os objetivos dos projetos pedagógicos escolares e, para tanto, necessitam de alocação de vários recursos para sua operacionalização. Ou seja, a existência física das BE é apenas a “ponta do *Iceberg*”, uma vez que o simples fato de existir não mobiliza a ação de ensinar, muito menos de aprender.

Essas outras variáveis, submersas em um “oceano” de problemas, fica bem evidenciada abaixo, (Tabela 3), a qual apresenta um dos problemas da BE, senão um dos mais significativos, as pessoas que estão gerindo, ou pelo menos, estão alocadas nas respectivas BE.

Tabela 3 Recursos Humanos da BE na Rede de Ensino Municipal de Campo Grande/MS

Rede de Ensino	Assistente Técnico em Biblioteca	Remanejados								Total
		Agente de Atividade Educacional	Auxiliar de Atividade Educacional	Assistente Administrativo	Auxiliar Social	Monitor de Alunos	Contratados	Professor Readaptado	Bibliotecário(a)	
REME	41	21	7	9	4	1	4	55	0	142
SED	11	0	0	0	0	0	0	62	1	74
PRIVADA	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	0

Fonte: Diário Oficial de Campo Grande-MS, (2015).

A tabela diz muito sobre o processo de marginalização da BE na rede de ensino municipal de Campo Grande. Salta aos olhos, perceber que em um cenário de 282 bibliotecas, conforme apresentado na Tabela 2, existam, apenas, 1 bibliotecário(a) alocado(a) em biblioteca escolar e 110 professores readaptados, ou seja, desprovidos de suas plenas condições físicas e psicológicas para ministrar aulas, mas, segundo a perspectiva dos responsáveis pelas escolas municipais, “capazes” de estarem a frente de uma BE.

Essa condição é o reflexo não só da incompreensão do papel da BE mas, também, de um processo de aculturação escolar, denotado como cultura escolar, que por motivos apontados nos primeiros capítulos desta tese, lançaram a BE a própria marginalidade na escola.

A questão aqui não é culpabilizar, mas sim evidenciar que no cenário da cultura escolar institucionalizada no contexto educacional sul-mato-grossense, a BE é um instrumento desprovido de sentido, uma vez que, segundo hipóteses levantadas nesta tese, outros instrumentos pedagógicos tenham feito mais sentido enquanto recursos didáticos e metodológicos, como as TDIC por exemplo.

Incoerentemente, mesmo a BE não fazendo sentido ao contexto escolar, segundo dados do PISA (2016), dentre 70 países avaliados no ano de 2015, o Brasil ocupava a 59ª posição em leitura, uma das únicas possibilidades concebidas pelos gestores escolares à BE, o que somente a partir desse dado, que vem se repetindo desde o ano de 2006, deveria mobilizar os agentes educacionais

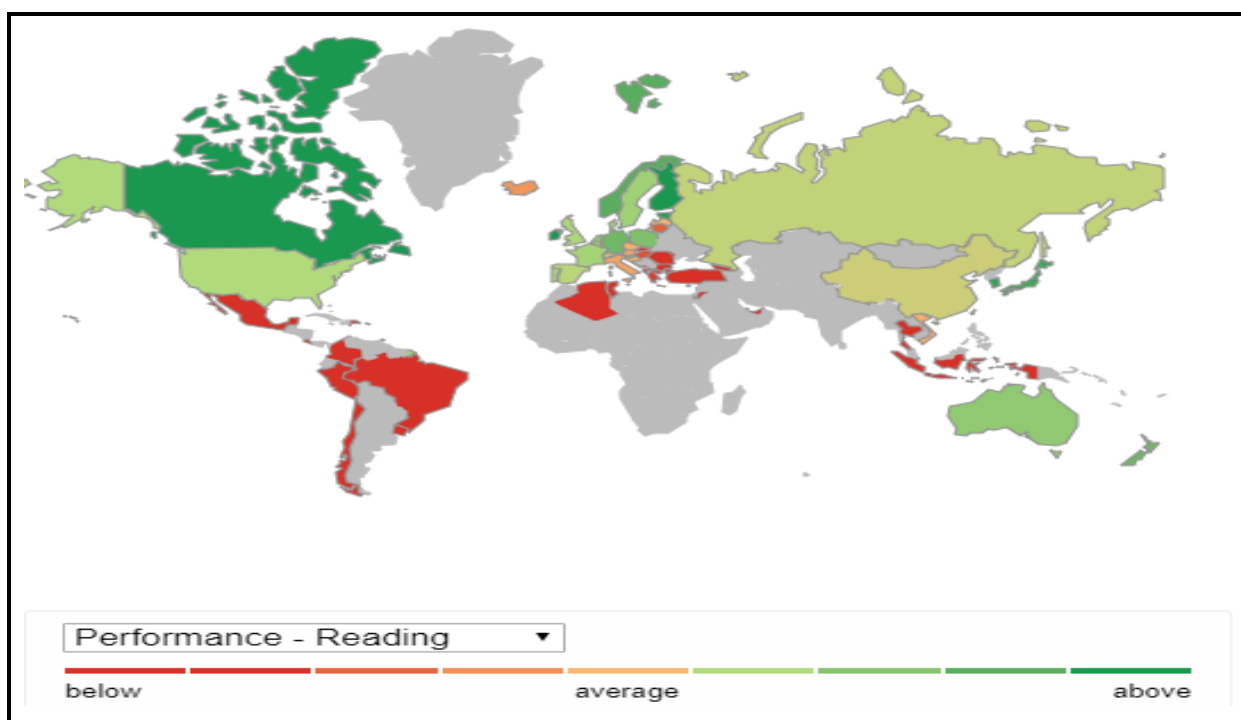
públicos e privados a, pelo menos, pensar a BE sob outras concepções, e não tão somente legislar obrigando sua existência, como prerrogativa estabelecida na Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010).

Entende-se, nesta tese, que a problemática da BE vai muito além de sua obrigatoriedade em existir, mas, sobretudo, na condição de concebê-la como uma política pública de governo e ambiente para o ensino e aprendizagem, por meio de evidências de sua ação e consequente impacto à educação.

Alocar recursos humanos capacitados à gestão e operacionalização das BE é uma condição ao seu funcionamento, considerando que a prática bibliotecária, quando sustentada sob a concepção propositada nesta tese, poder-se-ia fazer da BE um instrumento pedagógico articulado com os objetivos curriculares, contribuindo de maneira efetiva, com evidências de seu impacto no processo de ensino e, sobretudo, de aprendizagem. A BE sem profissionais capacitados continuará sendo percebida com pouca ou nenhuma significância no contexto escolar, uma vez que incapacitados a prática docente são alocados à BE como estratégia administrativa para mantê-los ocupados com algo, sem nenhum propósito definido.

Como percebido, a questão de recursos humanos nas BE sul-mato-grossense é um problema crônico e de difícil solução. Não se pode esperar de 110 professores readaptados resultados efetivos a frente de BE, uma vez que além de não possuírem formação para tal fim, estão em estado emocional, físico e psicológico impróprios a qualquer tipo de prática pedagógica.

Figura 3 Performance do Brasil no PISA na competência leitora



Fonte: PISA, (2015).

Tabela 4 Bibliotecários(as) - Número de profissionais que atendem as bibliotecas das Redes de Ensino em Campo Grande-MS

Nível de Ensino	Quantidade
Educação Básica Pública	6
Educação Básica Privada	0
Ensino Público Profissional	2
Ensino Superior Público	10
Ensino Superior Privado	16
Total	34

Fonte: Diário oficial de Campo Grande-MS, (2015).

Considerando o cenário objeto desta pesquisa, em especial as redes públicas de ensino, identifica-se, apenas, seis bibliotecários disponíveis para atender 165 bibliotecas, sendo que desses profissionais dois pertencem ao quadro do Estado, portanto da Secretaria de Estado de Educação (SED) e os outros quatro à Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Sob essas circunstâncias, até o pensar politicamente a BE tornar-se uma tarefa hercúlea, uma vez que muito pouco pode-se fazer estrategicamente, pois, nas escolas subordinadas às secretarias citadas, alocados nas BE, como visto acima, estão professores readaptados que não possuem formação para implementar práticas próprias às BE, sobretudo, quando consideradas novas abordagens de ação dessas BE.

Diante desses dados, sugere-se, urgentemente, que ambas as secretarias possam por meio de concurso público, ofertar vagas à bibliotecários, como parte dos devidos enfrentamentos a marginalização da BE no cenário estadual e municipal. Deparar-se com esse número de bibliotecários em ambas as redes de educação denota o que tem sido apresentado e discutido nesta tese em torno da BE brasileira, uma condição marginal, desestimulante, desarticulada com os propósitos pedagógicos das autarquias de ensino, motivos que cada vez mais, contribuem ao desaparecimento da BE do contexto educacional.

A tabela 5 retrata a condição para operacionalização das BE da Rede de Ensino Municipal de Campo Grande, MS.

Tabela 5 Mobiliários, equipamentos, internet, acervo da BE e software de gerenciamento na Redes de Ensino Municipal de Campo Grande/MS

Rede	Com mobiliário padrão	Sem mobiliário padrão	Com computador	Sem computador	Com internet	Sem internet	Média de acervo	Software Gerenciamento
REME	9	82	33	61	28	66	2000	0
SED	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado
PRIVADA	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado	Não Informado

Fonte: Diário oficial de Campo Grande-MS, (2015).

Chama a atenção a condição inapropriada das BE no cenário educativo, uma vez que apenas nove delas possuem mobiliário adequado, somente 33 possuem computadores e dessas, apenas, 28 acessam a internet. Nenhuma delas possuem tecnologia adequada a gestão de seus processos, denotando que tais BE não se enquadram, sequer, nos requisitos mínimos para BE publicados pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – GEBE, vinculado a Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, intitulado de Biblioteca Escolar como espaço para a produção de conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares (2010).

Essa condição retrata a maneira como o Estado vê as BE, desprestigiando-as, marginalizando-as e colaborando para seu processo de insignificância e consequente desaparecimento. Evidencia-se que a promulgação de Lei 12.244 de 2010, bem como suas últimas alterações, que dilata o prazo para sua universalização para até o ano de 2024, não surtiu os efeitos que se esperavam e, provavelmente, não se alcance o objetivo de universalização da BE no cenário educativo brasileiro.

Considerando a atual conjuntura da sociedade contemporânea, sustentada por informações, sugerindo a democratização do acesso à informação por meio das tecnologias de informação e comunicação, cada vez mais, vê-se o desmantelamento da BE e sua condição miserável, fato que não é novo nas discussões sobre a temática no Brasil e, evidencia-se que continua-se nessa mesma situação, fato esse são as evidências trazidas pela Tabela 5, elementos que dão conta de que a BE

precisa ser ressignificada, não por força de lei mas, sim, pela força de seu caráter didático e pedagógico, podendo apresentar evidências positivas, diretas ao processo de ensino e de aprendizagem.

Essa concepção defendida nesta tese só será possível se houver compromisso e políticas públicas dirigidas especificamente ao desenvolvimento dessas instituições, sem isso, continuar-se-á presenciando de forma desfragmentada, situacional e circunstancial “lampejos” de BE que têm feito a diferença, ações essas incapazes de impactar globalmente a educação brasileira, como já apresentado, segundo os dados do PISA, uma das piores entre os países avaliados.

No próximo capítulo tratar-se-á metodologicamente do percurso da pesquisa, buscando estabelecer os procedimentos operacionais desencadeadores da pesquisa, sob a perspectivas dos quais os dados, posteriormente, serão apresentados e analisados em consonância ao referencial teórico e as próprias evidências das entrevistas e questionários aplicados nos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO V

MATERIAL E MÉTODOS

1 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa buscou evidenciar situações no campo educacional brasileiro, que estivessem diretamente relacionadas ao percurso histórico da BE, seus desencadeamentos no âmbito educacional, enfatizando sua presença na cultura escolar, bem como, as situações capazes de responder a não implementação da Lei 12.244 de 2010, e a pouca visibilidade dessas bibliotecas tanto socialmente quanto educacionalmente.

Assim sendo, a pesquisa se caracterizou como de campo, objetivando integrar os dados obtidos ao revistar bibliograficamente o objeto de pesquisa, situando-os em consonância à pesquisa exploratória, congruentemente à perspectiva descritiva, com o uso da pesquisa documental, quando da consulta a fontes de informação cinzenta, ou seja, não comerciais, estabelecendo-se, assim, estreito diálogo entre o objeto de estudo, seus pressupostos teóricos e a realidade que acampa a pesquisa propriamente dita.

Em congruência com Gonsalves (2001) compreende-se essa ação como uma pesquisa de campo, a qual se desenvolve no ambiente pesquisado, com a participação direta dos sujeitos da pesquisa, em busca de coletar os dados que consigam responder a problemática e objetivos propositados na tese.

O percurso metodológico desenvolvido fez com que o pesquisador fosse, de fato, a campo, conhecer o fenômeno defendido nesta tese, buscando evidências dos pressupostos levantados, para efeitos de coleta de dados e posterior análise.

A opção pela pesquisa exploratória se deu em função de sua orientação, a qual “[...] tem como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2010, p. 27). Isso pois, ao considerar a BE como instrumento pedagógico em condições de desaparecimento, se familiarizar com o tema, sobretudo no que diz respeito seu percurso histórico e desafio contemporâneo, em função das tecnologias digitais de informação e comunicação, tornou-se condição para melhor compreensão e estabelecimento de discussões que se apresentaram no capítulo VII desta tese.

No que tange a perspectiva descritiva, o seu fim a tornou parte do percurso metodológico utilizado nesta pesquisa, o qual se dirige a descrição categórica de uma determinada população, identificação possível de relações entre variáveis exploradas, se baseando na apreensão de um fenômeno em um determinado contexto (GIL, 2010), situação que caracterizou a ação do pesquisador.

1.1 Sujeitos da Pesquisa

Conforme apresentado acima, após definição do escopo geográfico da pesquisa, definido Mato Grosso do Sul como universo de pesquisa, para se chegar aos sujeitos responsáveis pelas escolas elencadas acima, em especial, as escolas da Rede Estadual de Educação, a Rede Municipal de Campo Grande – Capital do Estado, bem como da Rede Privada, também em Campo Grande, estabeleceu-se contato junto às secretarias de educação citadas, obtendo os dados e autorização para execução de entrevista-semiestrutura, conforme roteiro apresentado no (Apêndice A).

No que tange aos responsáveis pela Rede Privada de Educação em Campo Grande, elaborou-se um questionário eletrônico, utilizando-se da ferramenta *Survey Monkey*, encaminhando por e-mail a todas as escolas privadas em funcionamento em Campo Grande, os respectivos e-mails foram repassados pela Secretaria de Educação do Estado – SED/MS, para fins único e específico desta pesquisa.

Assim sendo, foram entrevistados o responsável pela gestão das bibliotecas escolares no Estado de Mato Grosso do Sul e a responsável pela gestão das bibliotecas escolares no município de Campo Grande. A coleta junto aos responsáveis pelas escolas privadas no município foi realizada com o questionário eletrônico. A escolha da aplicação do questionário aos responsáveis pelas escolas privadas em Campo Grande tornou-se necessário por conta da logística que envolveria o deslocamento do pesquisador em visita a todas as 176 escolas, como também, a agenda dos próprios sujeitos da pesquisa, os quais, considerando suas múltiplas atividades, dificilmente teriam o tempo necessário para serem entrevistados.

1.2 Instrumentos e procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados se realizou por meio de duas etapas, sendo a primeira com a utilização entrevistas semiestruturadas e, na segunda etapa, utilizou-se um questionário.

Em relação às entrevistas, Barros e Lehfeld (2000, p. 58) compreendem-na como um diálogo amigável entre entrevistador e entrevistado, na busca de dados específicos ao objeto da entrevista, os quais serão insumos para a composição da pesquisa, podendo ser analisados sob as vertentes quantitativas e qualitativas.

Sob a perspectiva de Pádua (1997) a entrevista tornou-se uma boa técnica para coleta dados, sobretudo quando se busca junto aos entrevistados, informações que podem se estender no processo

de entrevista, possuindo significativo valor, pois utiliza-se de sujeitos que vivenciam o objeto de estudo e, portanto, são capazes de apresentar suas perspectivas na condição de executores, planejadores e decisores.

Para Chizzotti (1995, p. 90), as entrevistas manifestam “as representações subjetivas dos participantes”, oportunizando a ação do pesquisador com intervenções reais, problematizando ainda mais o objeto de pesquisa, sugerindo a verticalização das respostas e, conseqüentemente, o enriquecimento dos dados coletados.

As entrevistas foram agendadas via contatos telefônicos, inicialmente formalizou-se a agenda com o superintendente de educação do Estado de Mato Grosso do Sul, posteriormente, com a responsável pela gestão e políticas para a BE no município de Campo Grande.

É importante considerar que o pesquisador tem contato pessoal com os entrevistados, condição essa que gerou uma relação espontânea, de extremado respeito e consideração pela pesquisa. Esse fato sugeriu um significativo comprometimento dos entrevistados, o que tornou possível a exploração ao máximo das questões postuladas, obtendo-se, portanto, dados significativos às pretensões da pesquisa.

As entrevistas em questão foram realizadas com o uso de um celular, utilizando-se de um aplicativo de gravação, com o intuito de preservar o diálogo, garantindo assim a fiel descrição das respectivas falas, com o consentimento dos sujeitos da pesquisa.

Para tanto, a realização das entrevistas semiestruturadas utilizou-se um roteiro (Apêndice A). Esse mesmo roteiro foi a base para a estruturação do questionário com perguntas abertas e fechadas, encaminhado aos demais sujeitos da pesquisa, os quais não se pôde entrevistar conforme será detalhado mais adiante.

No que tange ao roteiro de apoio para a estruturação das perguntas, Barros e Lehfeld (2000, p. 90), o caracteriza como “um instrumento mais usado para o levantamento de informações. Não está restrito a uma determinada quantidade de questões [...] e pode possuir perguntas fechadas e abertas e ainda a combinação dos dois tipos”.

O roteiro se constituiu de 10 perguntas, sendo nove abertas e uma fechada. Tais perguntas versaram sobre tópicos que nortearam as principais vertentes da pesquisa, quais sejam: quantidade de escolas sob a responsabilidade do respondente; a existência de biblioteca escola; os responsáveis pela gestão de tais bibliotecas; a compreensão da escola a partir de seus educadores sobre a biblioteca; o papel que tem sido desenvolvido pela biblioteca no cenário educativo; se havia conhecimento da Lei 12.244 de 2010; se por conta da referida lei alguma ação estava em desenvolvimento; as relações possíveis entre as TDIC e a biblioteca; como tem sido implementada as TDIC no âmbito escolar e, por fim, como os respondentes visualizavam a BE em função de todo o desenvolvimento e implementação

das TDIC no espaço da escola. Esses mesmos questionamentos compuseram o questionário encaminhado aos gestores das escolas privadas em Campo Grande.

A segunda etapa, utilizou-se de um questionário, (APÊNDICE C), com perguntas abertas e fechadas, baseado no próprio roteiro de apoio à entrevista semiestruturada.

O questionário foi elaborado na plataforma *Survey Monkey*, especializada na elaboração de instrumentos de pesquisa e coleta de dados servindo tanto para pesquisas acadêmicas como para as de negócio. e encaminhado por e-mail aos sujeitos da pesquisa que não participaram das entrevistas semiestruturadas, ou seja, os responsáveis pelas escolas privadas em funcionamento em Campo Grande.

Dessa forma, além dos dois participantes das entrevistas, foram encaminhados e-mails a todas as 176 escolas privadas em funcionamento em Campo Grande. Ressalta-se, que do total de e-mails encaminhados, nenhum retornou, o que sugere que estavam atualizados e que chegaram aos devidos destinatários.

Os e-mails foram encaminhados em quatro datas distintas, conforme se pode ver na tabela 6, com a intenção de se obter a maior quantidade de respostas possível. Assim o total de respondentes ficou em 89 questionários, ou seja 50,6% do total.

Tabela 6 Encaminhamento de e-mails

Remessa	Data	Resultado
1ª	26/02/2018	72
2ª	26/03/2018	9
3ª	30/04/2018	8
4ª	01/08/2018	0
Total		89

Fonte: Elaboração própria, (2018).

Durante o processo de investigação, como técnica complementar a coleta de dados, utilizou-se da observação como mais um recurso metodológico, o qual, de maneira direta, permitiu a identificação de outras variáveis reais, ao passo que se buscou conhecer algumas das BE estaduais e municipais, sendo visitadas 2 estaduais, localizadas em Campo Grande e 4 municipais, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED.

As visitas foram oportunizadas por força de duas formações desenvolvidas pelo pesquisador dirigidas à auxiliares de bibliotecas. Na oportunidade, as visitas foram realizadas para que se

pudessem melhor compreender o ambiente das BE nas referidas escolas. Por força disso, algumas informações sobre as condições da BE foram manuscritas em um diário de bordo para complementar as análises dos dados nesta tese, uma vez que ambos os instrumentos de pesquisa, a entrevista semiestruturada e o questionário, dispunham de um conceito mínimo de BE com o intuito de permitir ao respondente analisar se de fato o que se chama de biblioteca em sua escola se enquadrava no conceito apresentado.

Barros e Lehfeld (2000, p. 53) consideram que a observação se constitui em uma técnica de coleta de dados altamente significativa ao processo de pesquisa. Sob essa concepção, a ação de observar sugere atentar-se ao objeto de pesquisa, extraindo dele insumos capazes de complementar o percurso metodológico da pesquisa. Para Triviños, (1987) a ação de pesquisar em campo, exige atentar-se para o uso das técnicas e métodos de coleta de dados por parte do pesquisador, o qual poder-se-ia fazer o uso de um diário de bordo, no qual apontamentos deveriam ser descritos para efeitos de análises posteriores.

Assim sendo, as visitas realizadas utilizaram-se do referido diário de bordo, como mais um instrumento de coleta de dados, por meio do qual pôde-se anotar variáveis que foram utilizadas nas análises dos respectivos dados, tais como: espaço físico; recursos de informação; responsável pela biblioteca; atividades desenvolvidas; organização do acervo; se estavam automatizadas e, por fim, como se dava a ação da biblioteca na escola.

1.3 Procedimentos de Análises dos Dados

Para efeitos das análises dos dados nesta tese, utilizou-se da abordagem qualitativa, considerando-a adequada a proposição da pesquisa, considerando sua aderência aos instrumentos de coleta de dados utilizados, a entrevista semiestruturada e questionário.

Pesquisadores como Newson; Newson, (1976); Biasoli; Marturano, (1987) atestam que estudos metodológicos vêm sustentando que o modelo de entrevista, bem como o tipo de registro observacional, pode determinar de maneira muito estreita a análise dos dados que se pretende elaborar e analisar.

Portanto, a opção por uma análise qualitativa levou em consideração o processo de coleta de dados, definindo o escopo em duas vertentes: a entrevista semiestruturada e o questionário. Em relação à entrevista semiestruturada ~~pois~~, segundo defendido por Cannel e Kahn (1974), as entrevistas semiestruturadas pedem uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de

tal forma a serem abordados com todos os entrevistados, permitindo maior adequação ao momento e transcurso da entrevista.

Assim sendo, definiu-se os núcleos de interesse da pesquisa, os quais possuem articulação direta aos seus pressupostos teóricos e contatos prévios realizados com a realidade do universo da pesquisa, determinando a direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas (QUEIROZ, 1987), ao mesmo tempo em que se tentou garantir a adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos.

Quadro 14 Núcleos de Interesse da Pesquisa

CAPÍTULO I – A construção histórica da educação brasileira: processo de marginalização da BE.	● Demonstrar o percurso da educação básica brasileira em busca do lugar da Biblioteca Escolar nesse novo cenário; ● Estabelecer relação entre o processo histórico da educação brasileira, suas consequências para o estado atual das bibliotecas escolares
CAPÍTULO II - Cultura Escolar Brasileira, o espaço da Biblioteca e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.	● Perceber qual tem sido o papel exercido pelas bibliotecas escolares no processo de ensino e aprendizagem nas escolas ambientes desta pesquisa.
CAPÍTULO III – Pressupostos da BE, da Competência informacional e suas interseções com a formação de indivíduos para a produção de informação e conhecimento.	● Estabelecer as relações entre a função da BE, a Competência informacional e a Produção de Informação;
CAPÍTULO IV – O movimento de “universalização” da biblioteca escolar no Estado de Mato Grosso do Sul	● Realizar um diagnóstico de uma amostra das BE públicas e privadas de escolas de educação básica de MS. ● Verificar como estas escolas têm procurado atender a legislação brasileira vigente sobre universalização das bibliotecas escolares.
TESE	❖ Considerando o percurso histórico da

	Educação brasileira, gerador de uma cultura escolar de desprestígio à BE, cenário potencializado pelo discurso desenvolvimentista das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aplicadas à educação, fomentado pelas empresas de base tecnológica, e de alta aderência junto ao gestores das escolas públicas e privadas no Estado de Mato Grosso do Sul, presencia-se o abandono de projetos de criação e implementação de BE, distanciando o Estado do cumprimento da Lei 12.244 de 2010, a qual trata da universalização da BE brasileira, sugerindo fortemente o seu desaparecimento do cenário educacional sul-mato-grossense e, também, brasileiro.
--	--

Fonte: Elaboração própria, (2018).

Definida a base nucleadora do interesse da pesquisa, formulou-se de maneira flexível as questões da entrevista semiestrutura, cuja sequência no roteiro constituiu-se em mera formalidade, pois, no percurso das entrevistas, o desencadeamento das respostas ficaram por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que fluiu naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontaram e compartilharam uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a "explicitar ou suscitar" verbalização que expressasse o modo de pensar ou de agir dos entrevistados face aos temas focalizados.

Segundo (FERNANDES, GOMES, 2003) a análise qualitativa se caracteriza por buscar uma apreensão de significados na fala dos sujeitos, interligada ao contexto em que eles se inserem e delimitada pela abordagem conceitual (teoria) do pesquisador, trazendo à tona, na redação, uma sistematização baseada na qualidade, mesmo porque um trabalho desta natureza não tem a pretensão de atingir o limiar da representatividade.

É notório que as entrevistas semiestruturadas, em que o discurso dos sujeitos foi gravado e transcrito na íntegra, produzem um volume imenso de dados que se acham extremamente diversificados pelas peculiaridades da verbalização de cada um.

Assim, para melhor articulação das análises utilizou-se de três guias mestras:

- 1 As questões advindas do problema da pesquisa;
- 2 As formulações da abordagem conceitual que adota (objetivando gerar os núcleos específicos de interesse e possíveis interpretações aos dados);
- 3 A própria realidade sob estudo (o que exigiu um "espaço" e tempo para mostrar suas evidências e consistências).

Assim sendo, o momento de sistematização e descrição das análises dos dados, são movimentos constantes, em várias direções: das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e entrecruzando até que a análise atingisse pontos de confluência e congruência, mesmo que multifacetado, mas passível de visões compreensíveis, o que será apresentado no próximo capítulo de maneira detalhada.

CAPÍTULO VI

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

1 RESULTADOS REFERENTES À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL – SED/MS

As interseções entre o processo histórico da educação brasileira, suas consequências para o estado atual das bibliotecas escolares, a potencialização da miséria das bibliotecas escolares na contemporaneidade em função do desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, a fragilidade da formação profissional para atuação nas bibliotecas escolares, bem como, da crise de identidade da própria biblioteca escolar, marginalizada no processo educativo como uma condição da cultura escolar institucionalizada no país em relação a sua função educativa, são aspectos que serão considerados na análise dos resultados, bem como, serão apresentadas possibilidades ao enfrentamento da pergunta fundamental desta tese.

Neste tópico, serão apresentados os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, quais sejam: o representante da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, como também, a representante da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande.

A primeira questão dirigida ao superintendente da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul buscou perceber o cenário educacional sul-mato-grossense no que dizia respeito ao número de escolas sob a responsabilidade da SED/MS. Segundo o sujeito da pesquisa, a SED/MS é a responsável por 364 escolas espalhadas pelos 79 municípios sul-mato-grossenses. Ainda segundo ele, toda a gestão operacional, didática e pedagógica está diretamente e totalmente sob a prerrogativa do Estado.

Esses dados iniciais, do ponto de vista desta tese, já sugerem, fortemente, possíveis ações dirigidas às BE. Ao revisitarmos a Lei 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010) estar-se-ia muito próximo do seu cumprimento no que diz respeito a implantação de tais bibliotecas, fato esse que não mais parece ser uma preocupação latente dos gestores educacionais no país, bem como, dos gestores sul-mato-grossenses, uma vez que encontra-se na Câmara dos Deputados Federais do país, sob análise da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, o Projeto de Lei nº 9.484 de 2018 que altera a Lei 12.244 de 2010, prorrogando o seu prazo de cumprimento para o ano de 2024.

Sob o discurso de criação de um Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE) e a alteração do conceito de biblioteca escolar apresentado na lei anterior, mais uma vez, depara-se com um novo descumprimento de leis no país, postergando possíveis soluções para um cenário crítico que, sob a concepção desta tese, encontra-se em processo de desaparecimento.

Chama a atenção os dados contidos no próprio projeto de lei, citando o Censo da Educação Brasileira do ano de 2016, afirmando que apenas 21% das 217 mil escolas públicas do país têm biblioteca. Já entre as 61 mil escolas da rede privada o índice é de 38% (BRASIL, 2018).

De fato, esses dados possuem alguma veracidade e congruência, como poder-se-á verificar nas análises dos dados que seguem.

Quando perguntado sobre o número de escolas no Estado de Mato Grosso do Sul que possuíam biblioteca¹⁸, o entrevistado afirmou que “155 das 364 escolas possuem bibliotecas alocadas em espaços próprios, 78 escolas tiveram que adaptar espaços para alocarem a biblioteca e 131 escolas não possuem biblioteca.”

Dentre as bibliotecas existentes, 155 com espaços próprio e 78 com espaços adaptados, segundo o próprio entrevistado, não era possível saber se tais bibliotecas encontravam-se em pleno funcionamento e, ainda, em consonância com o conceito de biblioteca apresentado nesta tese para efeitos de parâmetro, qual seja: uma biblioteca, no sentido de instituição social, é aquela que possui três pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização; uma comunidade de usuários, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último, mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os usuários e os serviços da biblioteca. (LEMOS, 2005).

Para o entrevistado, “não há estudos sobre tais bibliotecas, falta-lhes recursos específicos ao desenvolvimento de seus acervos, como também, meios para mobilizá-la à prática pedagógica, condição essa dependente daqueles que hoje estão à frente de tais bibliotecas, mas que em sua maioria não possuem formação adequada”.

Percebe-se que as escolas que possuem a biblioteca no estado do Mato Grosso do Sul, pouco podem fazer em relação a elas mesmas. O cenário é o mesmo que se percebe em todo o país, conforme dados do Censo (2016), inexistência de bibliotecas e, quando elas se fazem presentes, falta-lhes quase tudo para uma prática efetiva.

No que concerne ao direcionamento dessas bibliotecas à efetiva prática pedagógica, dimensão essa defendida neste tese, não basta pensar em leis que exija sua universalização. É preciso, em concomitância, apontar para o recursos financeiros, humanos e estruturais, todos articulados com uma nova compreensão da biblioteca escolar, concebendo-a como recurso mobilizador de informações

¹⁸ Entende-se como biblioteca para efeitos dessa pesquisa o que afirma Lemos (2005, p. 101-102), [...] para haver uma biblioteca, no sentido de instituição social, é preciso que haja três pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização; uma comunidade de usuários, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último, mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os usuários e os serviços da biblioteca.

dirigidas a autonomia do educando, oportunizando-o o desenvolvimento da competência informacional como recurso à sua própria emancipação. Essa mesma concepção carece de políticas públicas que consigam educar educadores para o uso da biblioteca escolar.

Conforme dito pelo entrevistado, “não havendo estudo sobre as devidas condições das bibliotecas escolares, não se pode, se quer, pensar alguma ação em função da biblioteca”. Esse cenário, como dito em outro momento nesta tese, fomenta a cultura escolar de que a biblioteca é inoperante, incapaz de apresentar evidências de sua ação, sendo marginalizada até que se possa desaparecer.

Ao consideramos o dado de que 131 escolas não possuem biblioteca, perfazendo um total de 36% da rede escolar sul-mato-grossense, é preciso questionar sobre a sua ausência nas respectivas escolas.

Será que algum educador tem sentido a falta da biblioteca em sua escola? Os dirigentes dessas escolas, sentem a ausência da biblioteca para os fins didáticos e pedagógicos? E, por fim, o Estado de Mato Grosso do Sul, como vê essa situação? Ou, é uma questão resolvida na malha educativa do Estado, uma vez que o Estado tem buscado inúmeros outros recursos pedagógicos de informação, como se pode verificar nos investimentos em internet, plataforma de objetos digitais, inserção massiva das TDIC no espaço escolar, etc.

Esse movimento, de alguma forma, tem impactado à existência da biblioteca escolar? Essa pergunta é parte das inquietações desta tese, a qual se desenvolverá em função de outras perguntas e respostas dadas pelo entrevistador.

Para melhor compressão dos dados explorados nessa questão, seguem apresentados na tabela abaixo:

Tabela 7 Situação do Espaço da Biblioteca nas Escolas Estaduais

SITUAÇÃO DO ESPAÇO DA BIBLIOTECA NA ESCOLA	QUANTIDADE
Sala Própria	155
Sala Adaptada	78
Não possuem/ espaço alternativo	131
Total	

Fonte: Sujeito da Pesquisa, (2018).

A terceira questão do roteiro de entrevista semiestrutura tratou de um tema que se tornou um clássico nas discussões em torno das BE, indagou-se ao entrevistado sobre os responsáveis pelas BE

em âmbito Estadual. Antecipadamente, o entrevistado afirmou que os profissionais a frente das BE não são àqueles que o próprio gestor estadual da pasta de educação gostasse que lá estivessem, uma vez que em sua maioria são professores readaptados e, por força disso, é compreensível não esperar muito das bibliotecas escolares.

Ainda assim, o entrevistado afirmou “que tem havido momentos de formação desses profissionais, uma vez que sob a concepção da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, os referidos profissionais devem dominar competências técnicas e pedagógicas, inerentes ao fazer de uma biblioteca, atuando de forma crítica, criativa e eficaz na identificação dos interesses da escola.”

É latente a incongruência do discurso do entrevistado e a realidade apresentada. Os dados referentes aos responsáveis pela biblioteca escolar no Estado de Mato Grosso do Sul sugerem evidências de um processo marginalizador e aculturado na malha educativa de inferioridade da biblioteca escolar no que diz respeito ao seu papel educativo. Esse cenário, conforme sugerido no início dessa questão, tornou-se, infelizmente, em um clássico problema da biblioteca escolar brasileira, ainda na década de 1980, Silva (1999), no clássico livro *Miséria da Biblioteca Escolar* já apresentava esse mesmo problema como crítico ao papel da BE, bem como, de sua ineficiência ao processo educativo. O autor, quando da finalização de sua dissertação de mestrado em educação, fez contundente crítica as autoridades, educadores e bibliotecários, pelo silêncio da BE na malha educativa. (SILVA, 1999).

Como percebido, transcorrido exatos 30 anos da defesa da dissertação do autor, o cenário evidencia uma condição muito semelhante, sugerindo que a BE, de fato, não conseguiu o seu devido espaço no cenário educacional, substancializado a isso, o desenvolvimento e implementação das TDIC nas escolas, parece potencializar o abandono da BE, uma vez que o discurso tecnológico se faz presente nas escolas como uma forma de justificar o injustificável, a substituição da BE por tecnologias de informação e comunicação. De maneira mais objetiva, os dados referentes aos responsáveis estão alocados na tabela abaixo para melhor compreensão da discussão que segue.

Tabela 8 Tipos de Servidores Atuando nas Bibliotecas¹⁹

FORMAÇÃO DOS SERVIDORES	QUANTIDADE
Bibliotecário	2
Técnico em biblioteconomia	56
Administrativo readaptado	69
Professor readaptado	173

Fonte: Sujeito da Pesquisa, (2018).

Nota-se as evidências sugeridas no discurso acima. Mesmo sendo sugerido pelo entrevistado que tais responsáveis pelas BE sejam possuidores de determinadas competências, sugerindo até que esses profissionais possuam “amor pela leitura e o livro”, não se pode conceber a ideia de que bibliotecas estejam sendo dirigidas por professores e técnicos administrativos readaptados. Como percebido na tabela acima, são 242 servidores readaptados nas BE do Estado, de um total de 300 servidores alocados para o fim da gestão das BE.

Os dados evidenciam que 81% dos servidores possuem algum tipo de limitação física e/ou mental, conforme atesta a própria lei federal que ampara tais servidores nessas condições (BRASIL, 1990).

Nota-se ainda, que são apenas dois bibliotecários, lotados em duas bibliotecas e 56 técnicos em biblioteconomia, profissionais que sugerem melhores condições no desenvolvimento de suas ações em âmbito escolar. O cenário apresentado assemelha-se em demasia com as evidências apresentadas na dissertação e depois livro de Silva (1999), sugerindo que a miséria da biblioteca escolar continua sendo uma realidade, mesmo após de transcorridos 30 anos das evidências postuladas pelo autor.

Dessa forma, considera-se que o discurso do entrevistado, quando sugere haver formação aos servidores lotados na BE, que esses devem possuir competências e habilidades dirigidas às necessidades pedagógicas da escola, bem como, possuírem “amor pelo livro e leitura”, é totalmente incongruente com o que se espera de profissionais responsáveis por BE. A condição apresentada, como dito anteriormente, não apresenta nenhum novo dado sobre essa discussão, apenas reforça a perspectiva de que algo precisa ser feito com a máxima urgência em torno das BE. Sob a concepção dessa tese, sem que haja um forte movimento público em função de ressignificar e desenvolver uma

¹⁹ Obs.: A quantidade de servidores não se refere ao quantitativo de escolas, ou seja, algumas escolas apontaram mais de um servidor atuando em sua biblioteca, em detrimento de outras que não possuem nenhum responsável.

nova concepção sobre o papel da BE, como ação inicial a sua revolução, pouco se conseguirá a curto, médio e longo prazo, não sendo as leis pertinentes uma condição capaz de alterar essa melancólica realidade.

A questão número quatro do roteiro de entrevista questionou o entrevistado sobre o entendimento da Secretaria de Educação sobre o papel da BE. Segundo o entrevistado, “a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul compreende a Biblioteca Escolar um espaço de aprendizagem que coopera com as ações da escola, ou seja, como parte do processo educativo onde o aluno encontra, ao mesmo tempo, cor, movimento, leitura e informação.”

Sugeriu ainda, em seu discurso, que “faz-se necessário atendimento adequado e profissionais desempenhando funções técnicas e pedagógicas, a SED/MS espera que a biblioteca escolar passe de espaço passivo, que apenas guarda livros, para espaço ativo capaz de interferir no comportamento dos professores, dos alunos e de toda a comunidade escolar, ampliando o hábito da leitura, transformando-os em pesquisadores e autores do próprio conhecimento.”

No discurso do entrevistado, são apresentadas características inerentes à compreensão da BE sob uma perspectiva contemporânea, como por exemplo, quando sugere que a BE deve constituir-se em espaço de aprendizagem, que coopera junto às práticas pedagógicas escolares, oportunizando ao estudante “cor, movimento, leitura e informação”. Percebe-se, também, no discurso do entrevistado, a compreensão de que a BE não pode continuar sendo um espaço passivo, que, segundo ele, “apenas guarda livros”, mas sim, “um espaço ativo capaz de interferir no comportamento de toda a comunidade escolar”. O que fica sugestionado pelo entrevistado que este encontra-se congruente com o que se deve pensar sobre a BE. Todavia, o discurso é parte de uma compreensão pessoal incapaz de mobilizar meios para uma significativa mudança no cenário das BE sob sua responsabilidade.

A distância entre o discurso e a realidade até aqui apresentada é gritante, não se pode ter a BE sob a concepção apresentada pelo entrevistado diante de dados que contrariam determinantemente boas práticas de gestão de bibliotecas. Como visto, há escolas que não possuem bibliotecas, outra grande parte estão alocadas em espaços adaptados, bem como seus gestores, são profissionais readaptados, com deficiências físicas e/ou emocionais. A partir desse cenário inicial, a concepção do entrevistado é apenas política e pessoal, não conseguindo impactar a realidade, pois, como será visto em outros momentos, não há nenhuma previsão de investimento dirigidos às BE.

Quando perguntado sobre o papel educativo das BE na rede de educação, questão cinco do roteiro de entrevista, o entrevistado iniciou a resposta fazendo um breve resgate da condição da educação no país. Segundo ele “o Brasil vem lutando contra o baixo desempenho dos alunos em suas escolas públicas e sabemos que o crescimento é lento”, a partir desse preâmbulo, poder-se-ia sugerir

que o entrevistado concebe a ideia de que a BE pode auxiliar nessa missão educacional em direção ao melhoramento da educação pública brasileira.

Ele continua seu argumento afirmando que “a Biblioteca Escolar deve ser um ambiente agradável e de qualidade para quem a frequenta. Deve deixar de ser espaço de castigo para alunos que não tem bom comportamento em sala de aula”. Aqui, é importante ressaltar que essa é a segunda vez que o entrevistado apresenta conceitos inerentes a BE institucionalizados pela Cultura Escolar. O primeiro conceito diz respeito a “biblioteca passiva”, e agora, a “biblioteca como espaço de castigo”. É latente que o discurso que resgata tais pressupostos evidenciam a compressão arraigada, cristalizada de BE na concepção do entrevistado. Defender a ruptura desses conceitos manifesta a própria percepção deles como parte da Cultura Escolar institucionalizada. Essas evidências sugerem que a BE, de fato, quando discutida na malha escolar pelos educadores, apresenta-se sob essas condições, passividade e lugar de castigo, sobretudo porque nela estão sendo alocados servidores em circunstâncias inapropriadas as suas devidas funções, fomentando, ainda mais, o processo de marginalização da BE.

Dando seguimento a resposta, o entrevistado articulou a biblioteca escolar ao desenvolvimento da leitura. Segundo ele “a BE deve ter como prioridade o desenvolvimento da leitura, a pesquisa e a busca de informações, mas também deve promover atitude e valores sem os quais as aprendizagens dificilmente se realizarão”. É sabido que a leitura é uma, senão a única, possibilidade possível à BE a partir da compreensão de BE da maioria do docentes. Todavia, no discurso do entrevistado, sugerir a BE como promotora de atitudes e valores, a coloca em congruência com a competência informacional, defendida nesta tese como a abordagem capaz de sustentar a BE à ação pedagógica significativa, dando-a a oportunidade de evidenciar sua parcela de contribuição ao processo de ensino e aprendizagem. Concorde-se, aqui, com esse cenário, em que a BE, para além da leitura, da pesquisa e da busca por informações, dirige sua prática pedagógica à educação integral do interagente.

Ao finalizar sua resposta, o entrevistado afirmou que “no que tange ao papel atual na rede de educação, infelizmente, não temos dados que possam avaliar essa atuação, medindo os possíveis impactos da ação da Biblioteca Escolar no processo de ensino e aprendizagem. O que se percebe, ainda, é que ela não tem feito muito sentido no cenário educativo, isso porque falta-lhe infraestrutura, pessoal especializado e, também, uma proposta pedagógica que contribua com as ações da escola para o desenvolvimento efetivo do aprender”.

Percebe-se que mesmo sendo possuidor de muito boa compreensão do papel da BE no processo de ensino e aprendizagem, o entrevistado, responsável por todas as BE existentes nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso do Sul, entende que na atualidade o papel da BE é uma incógnita, não podendo ser medido, deixando de fazer sentido ao processo educativo, mesmo estando

consciente que à BE falta quase tudo, de prédios a pessoal especializado, condição que inviabiliza qualquer ação permanente e duradoura para que se possa evidenciar suas contribuições ao processo educativo.

A questão de número seis tratou das ações desenvolvidas pela Secretaria de Estado de Educação em função da Lei 12.244 de 2010, em função de perceber quais tratativas estavam em andamento para efeitos de seu cumprimento até o ano estipulado pela referida lei. O entrevistado argumentou dizendo que “diante das determinações da Lei nº 12.244 de 2010, a qual estabelece prazo máximo para a universalização da Biblioteca Escolar no país, a Secretaria Estadual de Educação do MS tem tentado se mobilizar de alguma forma, por exemplo: realizou concursos para Bibliotecários e Técnicos em Biblioteconomia”, esses dados chamam a atenção, uma vez que no quadro de profissionais alocados nas BE, existem somente dois bibliotecários, de fato, o número de técnicos em biblioteconomia é maior, totalizam 56, a princípio, concursados. Não é compreensível a abertura de concurso para o cargo de bibliotecário em um Estado com 364 escolas, sendo que somente dois profissionais encontram-se alocados em bibliotecas. Como não se conseguiu ter acesso nesta pesquisa ao possível edital do concurso sugerido, não se pôde perceber quantas vagas foram ofertadas para o cargo de bibliotecário, impossibilitando outras inferências a esse respeito.

Ainda segundo o entrevistado, “criou-se um projeto para formação de multiplicadores para os doze (12) Núcleos de Tecnologia Educacional espalhados no Estado, objetivando acompanhar as ações das bibliotecas escolares a partir de 2016”. Esse dado também chama a atenção, uma vez que a Lei 12.244 de 2010 foi promulgada no dia 24 de maio do referido ano, ou seja, somente depois de seis anos um projeto foi pensado para a formação de multiplicadores para acompanhar as ações das BE. Como o entrevistado não entrou em detalhes em relação ao projeto citado, e nem se teve acesso a ele, seu conteúdo, estratégias e propósitos não se pode verificar seu estado de desenvolvimento. De toda forma, o espaço temporal entre a publicação da lei e a ação corretiva do Estado em função do seu cumprimento foi demasiadamente tardia, inviabilizando sua implantação conforme nela sugerida.

Outras ações em função da Lei 12.244 de 2010, segundo o entrevistado, dava conta da “capacitação para os servidores que atuam, ou não, nas bibliotecas das escolas da rede com orientação técnicas e pedagógicas, tais quais:

- Introdução à Biblioteca Escolar;
- Organização da Biblioteca Escolar;
- Processamento Técnico;
- Marketing para as Bibliotecas Escolares;
- Mural Externo, Divulgação de Livros Novos do Acervo e Exposição na Biblioteca Escolar;
- Clube da leitura, Feira do livro, Concursos e Premiações na Biblioteca Escolar;

- Encontro com Escritores e Palestras na Biblioteca Escolar;
- Contação de Histórias e Apresentações Artísticas na Biblioteca Escolar”.

Segundo o entrevistado, todas as ações pensadas foram arquitetadas em colaboração com um dos bibliotecários do quadro da SED/MS, sob o qual estava a responsabilidade de pensar à gestão e políticas para a criação de uma rede de bibliotecas escolares em âmbito estadual. Por isso, na perspectiva dele, cada um dos pontos elencados para a ação de capacitação dos servidores imbuídos da responsabilidade para com as BE faziam total sentido em direção daquilo que se espera de uma BE. Considera-se, contudo, que ao analisar cada uma das atividades elencadas, revisita-se um modelo de gestão de BE do século passado, desprovido de impacto efetivo na malha educativa. Evidentemente que aspectos que se dirijam aos pressupostos da organização da BE são relevantes, mas, não suficientes para institucionalizá-la como parte da Cultura Escolar, uma das questões defendidas nesta tese. Todas as outras atividades, se caracterizam como ações circunstâncias, festivas, comemorativas, sendo-as significativas, mas, como dito, não estabelecem nenhuma relação permanente e duradoura junto ao processo de ensino e aprendizagem.

Como apresentado nesta tese, a concepção da BE na contemporaneidade, sem abrir mão de nenhuma das boas práticas desenvolvidas em algumas poucas bibliotecas do país, precisa se dirigir aos aspectos de ensino e aprendizagem. A BE precisa se desenvolver pedagogicamente, estrategicamente, manifestando parte do próprio currículo escolar a partir de suas ações e atividades, defendidas aqui sob a perspectiva de programas de educação de interagentes sustentados pela competência informacional. Esse cenário, deve ser parte da própria proposta pedagógica da escola que, necessariamente, deveria ser acionada a partir de órgãos superiores, como o caso da SED/MS. Somente a partir de uma compreensão macro do papel pedagógico da BE poder-se-ia vê-la impactando não apenas em algumas escolas onde alguns docentes e/ou bibliotecários ufanistas pela BE tem feito a diferença, mas, também, em toda a malha educativa do Estado. Portanto, a BE, sob essa perspectiva, precisa ser redescoberta, compreendida por aqueles que dirigem o processo educativo brasileiro e, no cenário desta tese, sul-mato-grossense.

Finalizando sua resposta, o entrevistado ainda argumentou que “é importante considerar o desafio em cumprir a lei citada, pois ele é enorme, uma vez, que não se sabe de onde virá o dinheiro para construção e adaptações de prédios para as bibliotecas, pois, muitas escolas no Estado não possuem espaço físico para esse fim. Faltam recursos do governo federal para capacitação permanente dos responsáveis pelas bibliotecas escolares que hoje existem nas escolas. Já no Governo do Estado, ainda mais se considerarmos a crise econômica do nosso país nesses últimos anos, não há meios financeiros para abrir, pelo menos a curto e médio prazos, concursos para

bibliotecários e técnicos de biblioteca, tornando as ações de universalização das Bibliotecas Escolares ainda mais difíceis de se realizarem”.

Sustentou ainda que “no que tange aos aspectos pedagógicos, é importante lembrar que os **docentes, em sua maioria, não consideram a Biblioteca Escolar como um recurso estratégico a sua prática**, (grifo nosso) considerando que a **implementação de tecnologias digitais de informação e comunicação, além de substituírem as bibliotecas**, devem ser o foco dos escassos investimentos na educação no Estado.

Propositadamente, o grifo nosso foi aplicado no trecho acima para que se pudesse revisitar o discurso de SILVA (1999), na clássica obra *Miséria da Biblioteca Escolar*, quando ele responsabiliza, também, os professores, pelo silêncio da BE. A afirmação acima denota o que empiricamente se percebe no contexto educativo, uma vez que a BE se dirige apenas à prática da leitura, escolas e professores têm criado outras estratégias para o desenvolvimento dessa competência, criando salas de leitura, em detrimento de bibliotecas, cantinhos da leitura, carrinhos de leitura, dia da troca do livro, o livro na família, entregando ao estudantes livros para serem lidos em casa junto aos pais e etc.

O fato é que todas essas ações são relevantes, podem contribuir ao fim do desenvolvimento da leitura mas, como é sabido, nenhuma delas, nem mesmo todas elas juntas, podem substituir a BE no seu percurso de educar para uma sociedade cada vez mais complexa no que se refere às habilidades para o uso de informação. Inevitavelmente, no cenário escolar, quando o docente se abstém da construção da cultura escolar em estado consciente, dificilmente uma nova perspectiva, seja ela didático, metodológica e/ou tecnológica, se estabelece. Todo esse cenário, aponta para os desafios da permanência da BE na malha educativa brasileira, sobretudo quando aderimos a isso o outro trecho da resposta que sugere, na percepção dos docentes, que as TDIC devem ser o foco dos investimentos do governo, as quais, podem substituir as BE. Esse fato se tem se percebido no Estado de Mato Grosso do Sul, pois, no ano de 2017, a SED/MS lançou no Estado a Plataforma Protagonismo Digital²⁰, composta por mais de 6 mil objetos digitais de aprendizagem, os quais, possuem muito maior aderência à prática pedagógica do que a própria BE, uma vez que os nativos digitais, já definidos nesta tese, aceitam muito bem tais objetos e possuem significativas habilidades de uso dos mesmos.

Por fim, o entrevistado foi arguido se ele acreditava, de fato, que as TDIC substituiriam as BE. Ele disse que “entendemos que uma coisa não inviabiliza a outra, mas, o cenário educativo aponta para as tecnologias em detrimento da biblioteca escolar, e isso é uma realidade, talvez porque a biblioteca escolar, quando da ausência de outras tecnologias, principalmente as digitais, não tenha conseguido se firmar no ambiente escolar como de fato poderia ser enquanto recurso pedagógico”,

²⁰ <https://www.protagonismodigital.sed.ms.gov.br/>

ainda assim, a SED/MS considera importante a existência das bibliotecas escolares, e sempre que for possível, fará esforços para o cumprimento da lei.

Na sétima questão do roteiro, a ênfase foi dada às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, sua presença no ambiente escolar sul-mato-grossense e seus impactos à biblioteca escolar.

O entrevistado iniciou sua resposta afirmando categoricamente que “isso é uma verdade! Cada vez mais somos dirigidos ao uso das tecnologias nas escolas, em todas as áreas, desde a gestão, dinamizando os processos burocráticos da própria gestão escolar, até a sala de aula. Para se ter uma ideia, conseguimos resultados muito significativos com a implantação da matrícula online, bem como, temos conseguido resultados mais rápidos na organização dos processos de trabalho em consequência das TDIC”.

Continuando sua resposta, “entendo que temos muitos desafios, também nessa área, pois, inúmeros fatores ainda dificultam o uso pleno dessas tecnologias, mas, entendo, como dito anteriormente, que a própria educação como um todo tem se dirigido às tecnologias, não é uma mera escolha de gestores e/ou professores, é uma necessidade inevitável da própria sociedade, a escola não pode ficar alheia ao desenvolvimento tecnológico, pois, se assim for, poderá não mais fazer sentido aos educandos desse tempo”. O discurso do entrevistado encontra apoio nas discussões desta tese, quando se propõe ações de educação de interagentes que valorizem os aspectos do desenvolvimento da competência informacional, considerando que por meio dela, além de permitir à ação bibliotecária uma prática mais pedagógica, poderá dirigir a BE às novas perspectivas da própria sociedade contemporânea, a partir da educação efetiva para a informação, sobretudo àquelas que se encontram em formato digital. Infelizmente, o que se percebe é que na malha educativa, a ausência dessa compreensão possível a partir da BE, minimiza sua importância, reduzindo-a à leitura.

Ainda sobre a concepção do entrevistado, ele mesmo exemplificou a situação afirmando que “na nossa rede, as matrículas já são realizadas via internet, poupando o tempo dos pais e responsáveis, como também, melhorando muito o processamento dos dados dessas matrículas pela secretaria, todas as escolas na rede possuem laboratórios de informática e acesso à internet, claro, ainda não é a internet que gostaríamos de ter, mas, ela existe e oportuniza novas possibilidades de ensino, mesmo sabendo que devemos continuar a ofertar cursos de formação aos nossos professores, pois, é sabido que o uso das TDIC ainda é desafiador para muitos deles”.

Continuando sua resposta, o entrevistado declarou o seguinte: “acho mesmo que as tecnologias são desafios, principalmente, aos professores, mas, são desafios inevitáveis, eles terão que dar conta delas, de mobilizá-las para o ensino, esse é o mundo dos nossos estudantes, e para que

a escola faça sentido a eles, precisamos continuar implementando novas tecnologias e formando nossos professores para esse fim”.

Algo altamente relevante foi dito pelo entrevistado a esse respeito, quando dito: “imagine, o governo federal, apesar dos cortes orçamentários na área de educação, bem como, o Estadual e até municipal, com os devidos cortes orçamentários, continuam investido em tecnologias nas escolas. Exemplo disso é o Proinfo, Programa Nacional de Informática na Educação, que desde 1998 tem financiado o desenvolvimento e implantação de tecnologias de informática e telecomunicações nas redes públicas de ensino de todo o país, aqui no Estado, por meio de uma parceria público-privada, lançamentos a Plataforma de Objetos Digitais, intitulada de Protagonismo Digital, que tem sido um grande sucesso dentro das escolas, além desse recurso, outros que tem sido muito fomentado junto aos docentes são o Portal do Professor; o uso da Wikipédia e de vários outros recursos disponíveis na internet, tanto para acesso e uso como para produção de conteúdo, uma vez que nossos professores tem desenvolvido várias atividades em função do protagonismo digital de nossos estudantes e vimos, cada vez mais, que essas ações mobilizam os estudantes e toda a escola.”

Ainda sobre os investimentos, um dado muito relevante informado pelo entrevistado foi o de que o Brasil investirá 20 milhões de reais na educação básica pública brasileira para implementação de novas tecnologias. Em busca de confirma essa informação, encontrou-se, no site Inoveduc²¹, matéria sobre o tema que confirma esse dado, escrita sob a responsabilidade de Débora Thomé, em 02 de maio de 2018. A autora afirma, ainda, que o investimento é parte de uma parceria entre o governo federal e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, informando que ambos anunciaram chamada pública intitulada de “Educação Conectada” dirigida exclusivamente ao uso de tecnologias digitais na educação. O dado, de fato, é altamente relevante, pois, apesar de todo o cenário econômico brasileiro, inclusive citado pelo entrevistado, há políticas governamentais para o fomento das TDIC nas escolas, inegavelmente, identifica-se a alta relevância da temática na educação brasileira em âmbito nacional.

Como se pode perceber, o tema TDIC é pauta ativa no governo federal, desencadeando forte mobilização a níveis estadual e municipal. São ações determinadas e propositivas como a citada acima que podem impactar de algum forma na melhoria da educação brasileira, contudo, chama a atenção, não haver sinais de projetos e/ou programas, sobretudo financeiros, que se dirijam às BE. Mesmo depois da promulgação da Lei 12.244 de 2010, não se percebeu nenhuma linha de crédito para que as escolas brasileiras construíssem, implementassem e colocassem em funcionamento suas bibliotecas, esse dado sugere que, de fato, a BE é uma temática fora de pauta, ressalta-se também, que não foi

²¹ <http://inoveduc.com.br/mec-investira-20-milhoes-em-tecnologia-para-escolas/>

necessário promulgar lei para que computadores, internet e novas tecnologias estivessem disponíveis nas BE.

É preciso que se reviste pontos questionados na década de 1980, alguns já citados nesta tese, por Silva (1992), quando se referia ao silêncio dos educadores, a negligência da escola e a indiferença do poder público em relação as bibliotecas, evidencia-se, cada vez de forma mais latente, que essas variáveis têm sido a tônica do percurso marginal da BE brasileira. O cenário proposto tenta ser amenizado pela promulgação de uma Lei, cito a 12.244 de 2010, que não se buscou saber de onde viria os investimentos para seu cumprimento e, como já apresentado, não será cumprida haja vista um novo projeto de lei nº 9484 de 2018, em fase final de tramitação na Câmara Federal dos Deputados do país, já dá conta do prorrogamento de seu cumprimento para o ano de 2024, ações politiquieiras, sem a real intenção de ver as bibliotecas nas escolas.

O entrevistado, dando continuidade à sua resposta ainda disse: “[...] a questão, ao meu ver, não é nem ter as tecnologias como ferramentas indispensáveis, a questão reside no nosso aluno, pense bem, por mais periférico que ele seja, a maioria esmagadora possui acesso à internet e a celulares e outros dispositivos tecnológicos, entende? Eles querem isso, eles fazem parte disso e as tecnologias é parte da vida deles. “Intervenção do Entrevistador”, foi-lhe perguntado: - E as BE diante disso? – Ele disse: “então, a tendência é que haja menos ênfase em torno delas, pois as tecnologias têm suprido o papel desenvolvido pelas bibliotecas, de certa maneira a questão é fazer o professor utilizar as tecnologias, também, como parte do processo de ensinar a leitura, o letramento, a matemática, as ciências e assim por diante, pois é isso que tem conseguido motivar os nossos alunos.” Continuou dizendo que: “se estamos pensando uma educação criativa, com o uso de novas metodologias, como as ativas, o uso de salas invertidas, de recursos audiovisuais, jogos etc, utilizar das TDIC é uma condição e não vemos isso como parte da ação de uma biblioteca, mesmo a leitura, pode ser desenvolvida de maneira mais inteligente a partir dos recursos tecnológicos”.

Nota-se, no discurso do entrevistado, o real posicionamento da SED/MS em relação às BE, o do distanciamento. É fato que as TDIC abrem portas incomensuráveis a ação docente e discente, possibilitando inúmeras outras maneiras de ensinar e aprender, todavia, quando se ouve o discurso da inovação por meio das metodologias ativas, sugerindo uma ação educadora dirigida ao desenvolvimento da autonomia, independência, responsabilidade, trabalho em equipe, pensamento crítico, competência midiática e digital, questiona-se onde estavam as BE que não fizeram de suas práticas ações para o desenvolvimento das competências citadas? Não se é possível pensar uma BE na contemporaneidade que não esteja dirigida, também, aos fins da citada metodologia ativa, inclusive, a BE deve se constituir na principal ambiência para o desenvolvimento das metodologias ativas. Revistando Gasque; Casarin (2016), tem-se as bibliotecas escolares como espaços naturais de aula,

como também, espaço conduzido por uma equipe qualificada em informação, tecnologia e aprendizagem; localizada em espaço central na escola onde a funcionalidade estratégica e operacional é impulsionada por equipe e abordagem integrada; provê programas e serviços para aprendizes do século XXI; oferece serviços customizados, flexíveis, relevantes 24 horas, sete dias na semana; a pedagogia está no centro da tomada de decisão, política e prática e ainda, fornece suporte personalizado para estudantes, professores, administradores e pais. Sob essa perspectiva, percebe-se que o fazer pedagógico por meio das metodologias ativas e de quaisquer outras formas metodológicas poder-se-iam contar com a BE como parte estratégica ao seu desenvolvimento.

Como historicamente a BE não assumiu seu papel na cultura escolar, como defendido nesta tese, sem que haja um processo disruptivo em relação a ela, não se poderá reconstruí-la nem conceitualmente, muito menos operativamente.

Finalizando sua resposta, o entrevistado ainda se justificou dizendo que “quando pensamos bem, e principalmente no estudante que temos hoje, penso que a educação por meio das tecnologias seja de fato o caminho, não é isso que temos visto na educação superior? Uma crescente curva no número de matrículas em cursos a distância e, em consequência, da diminuição das matrículas na modalidade presencial. Para mim, o desafio será desenvolver educação de qualidade à distância, não podemos ficar fora disso, é uma maneira de inclusão também, um caminho sem volta”.

O final da resposta do sujeito da pesquisa traz à luz outro desafio significativo, se de fato a educação a distância é vista como o caminho inevitável, qual será o papel das BE nesse cenário? Como sua ação se dará? Será que haverá sobrevivência à BE na educação a distância? Uma vez que se encontra na “UTI” na modalidade de ensino presencial?

A penúltima questão do roteiro buscou perceber como as TDIC estão sendo implementadas nas escolas da rede estadual de educação. Ao ser questionado sobre o tema, o sujeito da pesquisa declarou que “antes de qualquer outra coisa, a Secretaria de Educação tem estado muito presente nas escolas, realizando esforços para permitir o acesso às tecnologias, como eu disse, há programas do governo federal e estadual para que isso seja aprimorado e, você há de convir comigo, primeiro temos que ofertar o acesso às tecnologias. Feito isso, a Rede tem implementado inúmeras ações de capacitação dos professores em todo o Estado, para que eles saibam como utilizar essas tecnologias e as tenham como fator decisivo na ação pedagógica”.

Segundo ele, “é importante ressaltar que a Secretaria de Educação do nosso Estado, em parceria com o Instituto Inspirare, o Instituto Natura e a Fundação Telefônica Vivo, tem disponibilizado a plataforma Protagonismo Digital, da qual já falei antes, uma plataforma de busca de recursos digitais de aprendizagem, para professores e estudantes de toda a rede estadual de ensino. Esta plataforma foi criada para contemplar, em um só espaço, os mais variados recursos digitais voltados ao processo

de aprendizagem, bem como auxiliar os professores de todas as etapas da educação básica no planejamento de atividades pedagógicas mais dinâmicas, interativas e atraentes. A experiência tem sido muito significativa e, por força da plataforma, recebemos inúmeras solicitações de formação específica para o uso pleno dela”.

Analisando a referida plataforma, tem-se a dimensão do projeto, uma vez que é constituída de mais de 6 mil Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAS) e mais de 20 mil usuários cadastrados, beneficiando 257 mil estudantes matriculados, conforme dados disponíveis no site da própria plataforma.

“Intervenção do entrevistador”, foi perguntado ao sujeito da pesquisa: – E como esses recursos tem sido utilizado nas escolas? – “Então, sabemos que ainda temos muito a desenvolver na aplicação efetiva desses recursos enquanto estratégias pedagógicas, mas, como eu lhe disse, tem sido oportunizado a todos os professores e estudantes recursos com altíssimo potencial pedagógico, por isso, nosso desafio é a formação do nosso pessoal”. Sabemos de ações docentes que têm obtido sucesso no uso de tais recursos tecnológicos, mesmo não sendo, ainda, uma prática global pelos docentes da Rede, o fato é que isso tem se tornado cada vez mais socializado em nossas reuniões pedagógicas, o que torna a replicação de boas práticas muito mais fácil e rápida, como vem acontecendo há algum tempo por meio do Portal do Professor. Não faltará incentivo da Secretaria a toda a Rede para que cada vez mais as tecnologias façam parte da escola, entendemos que esse é o caminho para o futuro”.

A resposta do entrevistado faz notar que o discurso das TDIC no âmbito escolar é, de fato, latente, significativo e cheio de expectativas em relação aos seus impactos no aprimoramento da educação sul-mato-grossense, essa percepção, inevitavelmente, poderá propiciar a educação no Estado múltiplas possibilidades no fazer educativo, o que não necessariamente, substituiria o papel da BE, se ela fosse concebida a partir dos pressupostos desta tese, manifestando práticas curriculares, sustentadas por significativos programas de educação de interagentes, oportunizando-os ambiências para o desenvolvimento da competência informacional, a partir de metodologias ativas, em congruência com as TDIC, potencializando a aprendizagem em direção ao desenvolvimento da autonomia do aprender a aprender. Mesmo diante das respostas e argumentos do sujeito da pesquisa, na concepção desta tese, é preciso colaborativamente mobilizar esforços, recursos e estratégias ao aprimoramento da educação brasileira, e não se abdicar de recursos pedagógicos que ainda não foram sequer compreendidos em sua totalidade. O fato é que enquanto novas abordagens metodológicas sustentadas pelas TDIC se tornam cada vez mais presentes no contexto escolar, a educação brasileira continua sendo percebida mundialmente como de péssima qualidade, estando posicionada, a partir dos rankings do PISA, sempre nas últimas posições, conforme o BRASIL, (2016) não existem evidências

empíricas para afirmar que houve diferenças estatisticamente significativas entre a pontuação dos estudantes brasileiros nas três áreas do Pisa entre 2015 e as três últimas edições da prova (2009, 2012 e 2006), sendo que no último ano citado o Brasil ocupou a 63ª posição em ciências; 59ª em leitura e 66ª em matemática, em um total de 70 países, ou seja, urge repensar o processo educacional brasileiro, pois, transcorridos 10 anos de processo avaliativo a partir do PISA, o país praticamente não saiu do lugar no quesito melhoria da educação.

Por isso, buscar outras perspectivas em torno da educação básica pública brasileira é tão urgente e, ao passo que esse processo deverá abrir mãos de procedimentos, metodologias, recursos pedagógicos etc, não se pode simplesmente se abdicar de algo que ainda não se experimentou, como é o caso das BE, todavia, como já foi argumentado nesta tese, a BE precisa ser uma demanda social, é preciso que educadores se mobilizem em função dela. Sem que os educadores “clamem” pela BE, ninguém mais poderá trazê-la à condição de universalização. Ressalta-se aqui, que para esta tese, a BE é um recurso pedagógico que deve fazer parte do projeto educacional brasileiro, ou seja, deverá estar presente em todas as escolas públicas brasileiras em condições para o cumprimento de sua missão institucional e educativa. Não se trata aqui de um olhar minimalista para a BE, onde de maneira fragmentada, algumas sobrevivem em função do protagonismo solitário de alguns bibliotecários, professores e educadores que ainda a percebem como parte significativa no processo educativo.

A BE brasileira não se sustentará e nem cumprirá sua missão em democratizar o acesso, uso e a educação para a competência informacional a partir de ações fragmentadas e isoladas no malha educativa do país. É preciso um projeto nacional, que seja acalentado em nível federal, desencadeando mudanças em todos os cenários da educação no país. A BE precisa ser um realidade global, a partir disso, poder-se-ia aferir seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Por fim, a última questão propositada ao entrevistado desta pesquisa, revisitou as TDIC em congruência às novas perspectivas educacionais buscadas pela SED/MS em detrimento à BE. Obteve-se como resposta o que se segue: “[...] bom, é o que lhe disse: entendo a importância da BE, sabemos que o desenvolvimento da leitura é fundamental, mas, como dito acima, há outras possibilidades de leitura utilizando-se das tecnologias, uma abordagem que melhor sensibiliza o aluno, eles querem ter contato com as novas tecnologias. É claro que nós não queremos ficar sem BE, mas, acho que quem definirá isso é o estudante, o professor precisa se adaptar as novas perspectivas e expectativas dos estudantes, eles são o futuro, e não nós”. “Intervenção do pesquisador”, foi perguntado: e a Lei 12.244 de 2010? “[...] olha, quando recebemos a comunicação da Lei 12.244 de 2010, que trata da universalização da BE no país, estivemos reunidos para tratar sobre isso, e tratamos, criamos um projeto global, com o intuito até de abrir concurso público para o cargo de bibliotecário, para que pudessemos, pelo menos, inserir um bibliotecário por macrorregião no Estado, para ser o supervisor

das bibliotecas daquela determinada região, mas, o ponto forte, foi a discussão da lei. Como toda lei, ela tende a impor coisas, ela não diz de onde virá a verba para o cumprimento dela mesma e, o pior, para nós, quando da discussão, não faz sentido impor a criação de BE se estamos diligentemente nos encaminhando para uma sociedade cada vez mais em rede, de internet mesmo, atemporal, digital e sem paredes...” Finalizando sua resposta, o entrevistado fez a seguinte pergunta ao pesquisador: “Eu lhe pergunto Rodrigo, enquanto especialista na área da Biblioteconomia, como você acha que a BE sobreviverá a isso tudo?”

Como se percebe, o discurso é de superação da BE enquanto recurso pedagógico, é possível, nas entrelinhas, sugerir que a BE não é parte do projeto de educação sul-mato-grossense e que o Estado tem buscado outras formas para suprir essa demanda. Um dado importante dito pelo entrevistado após o final da entrevista foi que nas condições que se encontra a educação sul-mato-grossense o Estado ainda tem feito uma das melhores educação do país, se destacando nos indicadores nacionais o que fortalece a sensação de que estão no caminho certo. Esses dados dizem respeito aos indicadores do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, como pode ser visto abaixo:

Figura 4 Ideb Observado e Metas Projetadas – 4ª série / 5º ano – 8ª série / 9º ano e 3ª série EM

4ª série / 5º ano

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado ▾	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Mato Grosso do Sul	2.9	3.5	3.6	3.5	3.7	4.1	4.6	3.0	3.1	3.4	3.8	4.2	4.4	4.7	5.0

8ª série / 9º ano

3ª série EM

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado ▾	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Mato Grosso do Sul	3.2	4.0	4.4	4.9	5.1	5.4	5.6	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5

3ª série EM

	Ideb Observado							Metas Projetadas							
Estado ▾	2005 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2007 ▾	2009 ▾	2011 ▾	2013 ▾	2015 ▾	2017 ▾	2019 ▾	2021 ▾
Mato Grosso do Sul	2.8	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.6	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: IDEB/INEP (2018).

Como se percebe, é fato que o Estado tem estado obtido resultados significativos em relação às metas estipuladas pelo governo federal no que diz respeito aos resultados do IDEB, com exceção do ensino médio onde a meta estabelecida foi de 4.2 pontos e o resultado do Estado foi de 3.6 pontos, os resultados da 5ª série / 6º ano e da 8ª série / 9º ano, são significativos e demonstram evolução. Fato é que não se poderia saber quais seriam esses resultados se BE estivessem em pleno funcionamento sob a concepção desta tese, impossibilitando inferências nesse sentido, o que torna mais um desafio e problema às BE, sem que elas consigam apresentar evidências de suas ações, dificilmente conseguirão seus espaços na cultura escolar. Essa condição de manifestação de evidências só poderá acontecer de as BE estiverem funcionando irrestritamente conforme sugerido neste tese, de maneira global, planejada estrategicamente, a partir do desenvolvimento de uma ação pedagógica efetiva que poderá se estabelecer a partir da elaboração de programas de educação de interagentes sob a perspectiva da competência informacional.

Todd; Kuhlthau, (2004, p. 13) corroboram com essa concepção quando sugerem que a “biblioteca efetiva é aquela que, sob a responsabilidade de um bibliotecário que tem clareza de seu papel educativo, desempenha um papel fundamental na aprendizagem e na construção do conhecimento”.

Por fim, pode-se inferir que, mesmo sem a BE, a educação segue seu percurso, buscando meios para o aprimoramento do processo de ensinar, o que para a BE constitui-se em um processo de abandono, uma vez que sua ausência não tem sido notada e muito menos sugerida como recurso pedagógico ao enfrentamento dos problemas da educação básica pública brasileira.

A seção que segue abaixo apresentará os dados e análises da entrevista realizada com a bibliotecária responsável pelas bibliotecas escolares da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande. Ressalta-se que o roteiro de entrevista foi o mesmo utilizado na entrevista com o responsável pelas bibliotecas no Estado de Mato Grosso do Sul.

2 RESULTADOS REFERENTES À SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, MS – SEMED

Antes de iniciar a apresentação dos dados e as respectivas análises a partir da entrevista realizada com a responsável pelas BE do município de Campo Grande, torna-se relevante informar que recentemente a entrevista foi retirada da função que exercia, por ocupar um cargo comissionado, sem concurso público, sendo remanejada para outra área dentro da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, sugerindo a interrupção de seu trabalho enquanto responsável pelas BE. Como essa informação foi coletada após a realização da pesquisa, não se pôde saber a motivação da mudança de função da referida entrevistada. Em contato com a SEMED, em busca de outras informações sobre essa questão, apenas foi informado que a mudança aconteceu por motivos operacionais e estratégicos e, que na oportunidade, não havia nenhum responsável em especial pelas BE municipais, estando-as, a partir de então, sob a responsabilidade do Núcleo de Tecnologias Educacionais da respectiva secretaria²².

A primeira questão feita a entrevistada foi sobre a quantidade de escolas sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do Município. Segundo ela “a Secretaria de Educação, hoje, tem sob sua responsabilidade e gestão 94 escolas de 1º ao 9º anos e, em uma única escola, oferta o ensino médio, como também, 96 CEINFs²³, responsáveis pela educação infantil. Os dados podem ser melhor visualizados na tabela que segue abaixo:

Tabela 9 Escolas e Bibliotecas na Rede de Educação Municipal de Campo Grande-MS

Rede	Quant. de Escolas	Quant. de BE	Salas Adaptadas	No Projeto Arquitetônico
REME	94	90	57	33
CEINF	96	0	0	0

Fonte: Sujeito da Pesquisa, (2018).

Somando-se as escolas e os CEINF totalizam 190 educandários sob a responsabilidade do município de Campo Grande. Partindo do pressuposto de que a Lei 12.244 de 2010 estivesse sendo aplicada, estar-se-ia próximo de se ter 190 bibliotecas institucionalizadas nas escolas municipais.

²² Essas informações foram coletadas via telefonema realizado para a ex-responsável pelas BE, exonerada da função, entrevistada nesta pesquisa.

²³ Centros de Educação Infantil.

Algo que deve ser considerando como preponderante é o nível de educação oferecido pelo município no que diz respeito à oferta de ensino. O município é responsável pela educação infantil, fundamental I e II. Fases em que o processo de aprendizagem pode definir o futuro do aprendiz que está em formação, sugerindo alto investimento e mobilização de recursos para infraestrutura, recursos humanos especializados e, porque não, implantação de bibliotecas.

É natural, na educação infantil, deparar-se com espaços intitulados de brinquedotecas, ambientes estratégicos ao desenvolvimento de inúmeras habilidades nas crianças, em sua maioria, dirigidos por pedagogos e bastante mobilizados ao fazer pedagógico desses profissionais. Sob a concepção desta tese, tais espaços, com suas peculiaridades, deveriam ser parte indissociável da própria BE, nela, quando se tratar de educação infantil, a concepção pedagógica de brinquedoteca deveria ser implementada. Todavia, para esse fim, deve-se repensar o processo de formação do bibliotecário brasileiro para atuar nesses espaços, formando-os com habilidades e competências específicas, oriundas da pedagogia, potencializando sua ação profissional nesses espaços, podendo vir a ser um efetivo educador parceiro do pedagogo enquanto mobilizador da aprendizagem. Esse discurso se faz necessário, pois, como se pode perceber, antecipadamente, nos 96 CEINF de Campo Grande, não existem bibliotecas, condição que será melhor explorada na questão a seguir.

A segunda pergunta realizada buscou identificar se nas escolas existentes citadas existiam bibliotecas.²⁴ Segundo a responsável pelas BE, “são 94 escolas das quais 90 possuem bibliotecas, todavia, é importante ressaltar que dessas, 57 estão organizadas em salas adaptadas nas próprias escolas, não possuindo o devido e adequado espaço para um efetivo trabalho, ressalta-se também, que a maioria delas não se enquadram no conceito de BE sugerido nesta entrevista, uma vez que não há muito tempo que as BE têm sido tema recorrente na secretaria de educação, além disso, apenas 33 escolas foram construídas com seus projetos arquitetônicos disponibilizando espaço próprio para a biblioteca.

Os dados apresentados são significativos, uma vez que, segundo a entrevistada, somente quatro escolas não possuem bibliotecas, sugerindo um cenário muito propício ao desenvolvimento de efetivos programas de educação de interagentes. Mesmo que 33 dessas escolas não tenha um espaço construído para a BE, o simples fato de tê-la, mesmo que em espaço adaptado é um fator interessante. Evidentemente, que a ausência de espaço específico, pensado para ser uma biblioteca,

²⁴ Entende-se como biblioteca para efeitos dessa pesquisa o que afirma Lemos (2005, p. 101-102), [...] para haver uma biblioteca, no sentido de instituição social, é preciso que haja três pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização; uma comunidade de usuários, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último, mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os usuários e os serviços da biblioteca.

pode dificultar algumas ações a serem propositas pela BE, todavia, não necessariamente impede que possa ter uma ação efetiva no cenário educativo.

A ausência de um dado que chama a atenção foi a entrevistada nem ter citado os CEINF como parte do aparato educacional do município. É importante ressaltar que sob a responsabilidade do poder público municipal reside a prerrogativa de oferta a educação infantil, portanto, parte das ações do próprio município. Não se pode simplesmente entender que a BE nos CEINF não se faz necessária, diferentemente disso, a educação infantil é um cenário altamente significativo para a ação das BE, para isso, bastaria dirigi-las às expectativas do desenvolvimento dessas crianças a partir dos projetos de educação infantil implantados, sob a perspectiva, sobretudo, das brinquedotecas, aparato pedagógico muito utilizado por pedagogos nessa fase da educação.

Sob essa concepção, com um total de 190 educandários, 90 deles possuem bibliotecas, perfazendo um percentual de 47,5% de bibliotecas existentes.

A entrevistada afirmou ainda que “[...] o nosso grande desafio, principalmente com as bibliotecas adaptadas, é **conseguir mantê-las em funcionamento nas respectivas escolas**. (Grifo nosso). A demanda por vagas no município é muita alta, e tem aumentado a cada ano, e, sempre que necessário, **as bibliotecas adaptadas são deslocadas e/ou fechadas para dar espaço a salas de aulas**. (Grifo nosso). Quando esse fato acontece, e acontece com frequência, a biblioteca acaba sendo transferida para lugares inapropriados e menos importante no contexto escolar”.

Atentando-se para o discurso da entrevistada, percebe-se, conforme já apresentado nesta tese, elementos que estão institucionalizados na cultura escolar. Atente-se para o grifo nosso, e compreender-se-á que a BE ainda não possui de fato seu espaço consolidado no contexto escolar, uma vez que ela é o primeiro espaço a ser desmobilizado para a resolução de demandas por espaço nas escolas. Segundo a entrevistada, esse é um fato que acontece com frequência, ou seja, a pouca eficácia da BE sugere que ela possa deixar de existir na escola sempre que novas demandas por espaços surgirem. Não se pode compreender que seja dada a BE alguma importância de fato, se ela é desmobilizada por questões de espaço para alocação de novas salas de aulas. Evidentemente que do ponto de visto do acesso à educação básica, a escola é uma prioridade acima de muitas outras, mas, desativar BE para esse fim não parece uma inteligente estratégia para resolver os problemas de vagas nas escolas municipais de Campo Grande.

Seguindo com as perguntas do roteiro de entrevista, questionou-se a bibliotecária entrevistada sobre os agentes educacionais responsáveis pelas bibliotecas existentes. Segundo ela: “[...] infelizmente, nossa realidade não é muito diferente da maioria dos Estados do país. Temos em nossos quadros, apenas, três bibliotecárias, éramos cinco, uma pediu exoneração, uma aposentou e outra foi removida para outra secretaria, restou-nos duas. Eu sou contratada, assumi a gestão das bibliotecas

de toda a rede e há uma outra bibliotecária concursada que hoje fica no departamento de Tecnologias Educacionais e infelizmente, não há relação entre eu e ela, pois sob a responsabilidade dela está o periódico eletrônico da secretaria, o que demanda todo o tempo que ela dispõe para esse fim, ou seja, estou praticamente sozinha para desenvolver ações que possam impactar as 90 bibliotecas da SEMED”.

Nesse quesito, mais uma vez a história se repete, como se pode ver na tabela abaixo, o maior número de colaboradores, ainda, é de professores readaptados. “Infelizmente, nessas condições, de readaptado, a escola já entende o profissional em estado de fragilidade, quando são dirigidos para as bibliotecas, ao meu ver, fomentam a pouca importância que é dada as bibliotecas, pois, se elas fossem vistas como recursos pedagógicos importantes, não ficariam a cargo de profissionais que necessitam de cuidados, em muitas vezes, médicos e terapêuticos”.

Ainda segundo a entrevista, “[...] o que ainda tem feito a diferença em nossas bibliotecas são os assistentes técnicos em bibliotecas, eles possuem formação de nível técnico e, por isso, não só compreendem bem o papel da biblioteca escolar, mas, também, se esforçam muito para tornar as bibliotecas lugares valorizados dentro da escola. É claro, eles não são suficientes, uma única pessoa a frente de uma biblioteca escolar pode muito pouco em relação a gestão efetiva delas. A questão central é que todos eles colaboram dentro daquilo que podem oferecer, por isso temos pensado fortemente em desenvolver cursos de capacitação, pois, sem eles, muito possivelmente não teríamos bibliotecas abertas nas escolas”.

O discurso da bibliotecária responsável pelas BE em âmbito municipal chama a atenção ao sugerir que as BE não existiriam se não fosse a ação determinada dos técnicos em biblioteca. Esse dado torna evidente que a frente das BE é preciso que haja pessoal com formação condizente, que possua pertencimento com o aparato pedagógico, aqui entendido como a própria BE, não podendo, simplesmente, alocar servidores incapacitados fisicamente e psicologicamente para a gestão de tais bibliotecas. É preciso formação especializada para uma devida mobilização dos recursos que se têm em mãos. Em congruência com a realidade da Secretaria Estadual de Educação, de fato, o professor readaptado é o protagonista da BE, sugerindo, como dito outrora, ser essa uma prática institucionalizada na cultura escolar, 55 professores readaptados estão a frente das BE no município de Campo Grande, diante de um total de 90 bibliotecas, ou seja, 61% dos recursos humanos alocados na biblioteca são de pessoas que necessitam ser assistidas de alguma forma, potencializando o processo de marginalização da BE, uma vez que quando dirigidos a ela, por conta de problemas físicos e psicológicos, atribui-se a BE insignificância, despropósito e inservibilidade, tornando-a um espaço “doente” dentro da escola.

Essa condição potencializa o desaparecimento da BE no cenário educativo, pois a coloca em uma situação de extremada fragilidade. São problemas clássicos como esse que sugerem uma ação disruptiva em torno da BE, demandando um movimento que reconstrua sua concepção em âmbito nacional, antes de qualquer ação pontual em torno dela mesma, mais uma vez, sugere-se que o silêncio docente em relação a BE tem contribuído de forma significativa ao seu desaparecimento. Sustenta-se, nesta tese, que não poderá haver leis que possam mudar o cenário da BE brasileira, é preciso processos educacionais em relação a ela, é preciso educar o educador para o fim da BE, sem isso, sua condição se perpetuará, caso ela não desapareça e as que restarem tornar-se-ão modelos de uma educação secular que não fará mais sentido.

Os recursos humanos alocados nas BE da SEMED podem ser melhores percebidos a partir da tabela abaixo:

Tabela 10 Recursos Humanos da BE na Rede de Ensino Municipal de Campo Grande/MS

		Remanejados								
Rede de Ensino	Assistente Técnico em Biblioteca	Agente de Atividade Educacional	Auxiliar de Atividade Educacional	Assistente Administrativo	Auxiliar Social	Monitor de Alunos	Contratados	Professor Readaptado	Bibliotecário(a)	Total
REME	41	21	7	9	4	1	4	55	2	142

Fonte: SEMED, (2018).

A quarta pergunta feita à responsável pelas BE da SEMED se dirigiu à percepção da própria secretaria em relação ao papel da biblioteca nas escolas. Teve-se como resposta o que segue: “[...] aqui na secretaria há boas expectativas em relação ao papel da biblioteca escolar, principalmente no que diz respeito ao fomento à leitura. Em todas as escolas os diretores sabem da importância em se formar um aluno leitor, capaz de ler o mundo criticamente e com autonomia. Para a REME as bibliotecas precisam ser lugares de encantamento, leitura, colaboração, pesquisa e lazer. Entendemos que o estudante deve participar da biblioteca como protagonista, se envolvendo com ela e tendo-a como parte de seu imaginário enquanto educando”.

É latente no discurso da responsável pelas BE no município, que é bibliotecária, o ideário bibliotecário, ou seja, uma compreensão ufanista da BE e suas possibilidades em contribuir ao

processo educativo. Todavia, é determinante que a questão da BE no país seja tratada sem ufanismos, a partir da realidade que a cerca. Fatos como os recursos humanos alocados às BE, a ausência, em grande parte de espaço adequado a elas, a própria inadequação das BE existentes, a ausência de conceitos básicos para entender a missão da BE, são evidenciados no discurso da entrevistada anteriormente.

A condição da BE é urgente, não basta que a classe bibliotecária por meio de conselhos de área e algumas poucas associações se mobilizem em torno da questão. A BE precisa ser uma demanda social, encampada pela educação básica pública brasileira, um projeto de governo e não discurso classista, que se ufana, sem, contudo, gerar resultados que sensibilizem o Estado brasileiro a uma ação prática de longo prazo. Vê-se, nos últimos anos, a BE sendo discutida sob uma perspectiva politiqueria, oportunista e descompromissada, fato esse que pode ser notado com a promulgação da Lei 12.244 de 2010 que não será cumprida e, pelo que se tem percebido, poderá também não se cumprir após sua substituição por projeto de lei já citado nesta tese em fase final de tramitação na Câmara Federal dos Deputados que estende o seu prazo de cumprimento para o ano de 2024.

A entrevistada disse ainda que “[...] é claro que a biblioteca que queremos ainda está longe de nós, mas, dentro daquilo que podemos fazer, estamos nos esforçando para disseminar essa concepção de biblioteca para toda a rede, mobilizando parceiros e agentes educacionais para o aprimoramento permanente de nossas bibliotecas”.

Quando do final de sua resposta a questão aqui propositada, ficou evidente a compreensão real da BE no município de Campo Grande, quando dito que “[...] é claro que a biblioteca que queremos está longe de nós [...]”. De fato, essa é a sensação e percepção que se tem em relação ao objeto de estudo desta tese.

Perguntado a ela sobre qual tem sido o papel das BE na rede de educação, por força da quinta pergunta do roteiro, teve-se, timidamente, a seguinte resposta: “[...] nossas bibliotecas têm contribuído em oportunizar acesso ao livro, ao mundo da leitura e da contação de histórias, entendemos, que dessa forma, elas têm contribuído para a aprendizagem de nossos estudantes”.

Aspectos clássicos do papel da BE na escola foram descritos, àqueles que fazem parte da cultura escolar institucionalizada, ou seja, se há biblioteca, deve-se haver leitura, livro e contação de história. Nesta tese, ainda em sua fundamentação teórica, discutiu-se o papel da BE na contemporaneidade e evidenciou-se, pragmaticamente, que a BE não sobreviverá somente ofertando as três ações citadas pela entrevistada. Essa concepção reduzida da ação da BE a torna inoperante, uma vez que a leitura, o livro e a contação de histórias não precisam da BE para serem desenvolvidos no âmbito escolar. Fato esse que o último Censo da Educação Básica Brasileira, Inep, (2016), irresponsavelmente, juntou dados de bibliotecas e salas de leitura existentes nas escolas, como se

fossem a mesma coisa, dando uma falsa impressão de que as escolas públicas brasileiras estavam de certa maneira parcialmente servidas de bibliotecas e, conseqüentemente de livros, sugerindo a compreensão reducionista sobre BE do próprio Inep.

Conceber a BE somente sob essa perspectiva é reduzi-la. Ao se analisar o cenário educativo brasileiro até o final de década de 1990, dar-se-á conta de que a BE, de fato, poderia ter realizado papel significativo quando da oferta de livro e fomento a leitura, uma vez que ainda não se dispunha no país de uma razoável rede de internet, inviabilizando o acesso a informação como se tem nos dias atuais. Esse novo cenário que se vivencia demanda das BE outras proposições, que sob a concepção desta tese, deverão se dirigir efetivamente ao processo educativo, por meio de ações pedagógicas, totalmente dirigidas à culminância do currículo escolar, articulando os objetivos da competência em informação, do projeto pedagógico da escola, das diretrizes para o aprendiz no século XXI, bem como, das atividades propositadas pela BE propriamente dita. A partir dessa articulação poder-se-ia medir o impacto da BE no processo de aprendizagem, como sugerido na fundamentação teórica dessa tese, sustentado pelas pesquisas de Lance, (2005 e 2000); Todd, (2009; 2011; 2015) e Kuhlthau, (2002).

A partir do discurso apresentado pela entrevistada até o presente momento, realizou-se a sexta pergunta do roteiro de entrevista, a qual buscou evidenciar se alguma ação dirigida a Lei 12.244 de 2010 estava sendo desencadeada pela rede municipal de educação. A partir dessa pergunta obteve-se como resposta o que segue: “[...] bom, a única ação realizada até o momento tem sido diagnóstica. Eu fui contratada para desenvolver um trabalho dirigido ao cumprimento da lei. Inclusive, essa foi uma das propostas do atual prefeito quando de sua candidatura”.

Percebe-se no discurso da entrevista que sua contratação foi realizada, a princípio, por força da Lei 12.244 de 2010 e que ações diagnósticas sobre as BE da rede estavam sendo desenvolvidas. Todavia, é importante ressaltar que a bibliotecária em questão, sujeita da pesquisa, quando da finalização desta pesquisa, como informado no início das análises, não estava mais no cargo, sendo exonerada e alocada em outra área da rede municipal de ensino, estando a gestão das BE sob a tutela do Núcleo de Tecnologias Educacionais da rede citada. Por força disso, não se pode obter outras informações sobre o andamento de ações dirigidas ao cumprimento da referida lei. Importante considerar que no âmbito da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, 90 dos 190 educandários possuem BE, essas compreendidas pelos gestores educacionais como BE de fato, todavia, a própria entrevistada argumentou que elas não estão adequadas ao conceito de BE definido nesta tese, uma vez que muitas delas estão sob a gestão de pessoal incapacitado, sem local adequado, sendo-as substituídas por salas de aula sempre que necessário.

Continuando sua resposta, a entrevista afirmou que “[...] de toda forma, é importante ressaltar que o país vem passando por grave crise econômica, o que tem inviabilizado investimentos em todas

as áreas públicas, não sendo diferente na educação. Por isso, mesmo estando o município atrasado nesse quesito, nós continuamos acreditando que nossa rede de bibliotecas municipal sairá do papel, teremos bibliotecas em todas as nossas escolas e, de preferência, com bibliotecários gestores, pois, em projeto inicial, teríamos bibliotecários gestores por área geográfica, pensamos inicialmente em 10 bibliotecários tendo em média, 10 bibliotecas sob sua supervisão. Isso já está contido em projeto específico para encaminhamento ao executivo municipal”.

Diante do exposto, sob o discurso da entrevistada, havia uma certa estratégia sobre algumas ações a serem desencadeadas pelo núcleo até então responsável pela gestão das BE na rede, todavia, não se tem informações sobre absolutamente nenhuma ação que denotem a materialidade do discurso da bibliotecária entrevistada. Problematisa-se, ainda mais, essa questão, quando se é informado de que a bibliotecária contratada para o fim de pensar a institucionalização da BE na rede municipal de ensino, sob a perspectiva da Lei 12.244 de 2010, foi exonerada não se sabe bem a motivação e nem se sua função foi dirigida a outra agente público bibliotecário. A sensação é de que a BE, novamente, foi deixada de lado, sem ser dada a devida atenção, sendo-a, mais uma vez, marginalizada no processo estratégico educacional do município de Campo Grande.

Quando perguntada sobre as TDIC e sua ampla divulgação e presença cada vez mais efetiva nas escolas, sugerindo que essas teriam impactos nas ações dirigidas às BE na rede municipal, questão sétima do roteiro de entrevista, a bibliotecária argumentou que “[...] tem percebido nas visitas às escolas que quando falo em BE os professores sempre questionam o motivo delas diante das tecnologias, ouço todo o dia, ‘para quê BE se o Google acha tudo!’ Nós sabemos que não é bem assim... Mas, infelizmente, eu ouço isso”.

Atentando-se à resposta da entrevistada, fica latente o forte discurso da TDIC na malha escolar e a concepção errônea do educador de que tais tecnologias substituirão a BE. A expressão “para que BE se o Google acha tudo” evidencia, exatamente, a ausência de compressão sobre o papel da BE no cenário educativo. Isso sugere, mais uma vez, que basta ter biblioteca na escola, ainda assim ela seria marginalizada e pouco efetiva, sobretudo se ela viesse a existir a partir de prerrogativa de lei, como tem sido proposta no país. A questão é, também, de formação docente. É preciso urgentemente, educar o educador para apropriação da BE enquanto efetivo instrumento pedagógico. Sem que haja esse processo de sensibilização e educação efetiva, a BE continuará sendo pouco importante ao fazer docente. Tais expressões precisam, de fato, serem bem analisadas, entender que as TDIC podem substituir de maneira pragmática outros célebres recursos pedagógicos é uma abordagem temerosa, sugere-se, sempre, examinar todos os recursos, experimentá-los e avaliá-los em consonância ao processo educativo. Não sugere-se, nesta tese, que se continue sendo dirigido esforços a recursos pedagógicos que não mais fazem sentido ao próprio desenvolvimento da educação, todavia, não se

pode simplesmente lançá-los fora, sem antes entendê-los e experimentá-los de fato no cenário educativo.

Ainda sob a perspectiva da entrevista, segundo ela “[...] na Rede municipal é possível verificar grande incentivo no uso das tecnologias, existe até uma Divisão de Tecnologias Educacionais (DITEC), diretamente subordinada à Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), os objetivos da DITEC são: “implantar, implementar e oferecer formação continuada para o bom uso dos recursos tecnológicos nos ambientes escolares da Rede Municipal de Ensino (REME), para dinamizar a aprendizagem dos alunos, por meio das tecnologias presentes na sociedade contemporânea” (SECRETARIA, 2019). Nessa divisão ficava, também, a gerência das Bibliotecas, à época entendidas como tecnologias também, mas, sempre se investiu em tecnologias e pouco em bibliotecas. Por isso, acho que de certa forma, as tecnologias têm impactado sim, pois, os educadores por não terem formação e, conseqüentemente, não compreenderem bem a missão da BE, tendem a menosprezá-la, focando mais nas tecnologias do que na BE”.

A resposta da entrevistada, se dirige de forma objetiva a um dos pressupostos desta tese, de que as TDIC têm sido cada vez mais evidenciadas na malha educativa, sendo percebidas como recursos inevitáveis e capazes de mudar o cenário da educação básica pública brasileira. Percebe-se, mais uma vez, que a BE não possui um espaço específico na estrutura hierárquica da Rede Municipal, uma vez que encontrava-se fundida ao Núcleo de Tecnologias Educacionais, segundo a entrevistada, entendiam a BE, também, como uma tecnologia e, de fato, ela é. A questão reside em como ela era percebida pelo Núcleo e quais eram os esforços dirigidos ela. Segundo a entrevistada, também no núcleo a BE era “menosprezada”, e as tratativas do núcleo se dirigiam, de forma mais efetiva, às TDIC propriamente ditas.

Finalizando a resposta, tem-se o que se segue: “[...] mas isso não impede que continuemos nosso trabalho em prol das BE, pois entendemos que elas são determinantes para o acesso e democratização do uso da informação. Minha missão aqui é torná-las visíveis, ativas e muito importantes para a escola e para os alunos”.

Do ponto de vista de propósito individual, a entrevistada, até mesmo por ser bibliotecária, de maneira ufanista, entende e continua acreditando em uma ação efetiva para tornar às BE visíveis e importantes na malha educativa. Entretanto, como já explicitado nesta tese, a condição individualizada do bibliotecário em acreditar no papel da BE é pontual e fragmentado, uma vez que diante de um cenário educativo complexo, que manifesta uma cultura marginalizadora da BE, não estando-o, na maioria das vezes, de fato dentro da biblioteca, pouco se pode fazer em relação a sua universalização. Por isso, entende-se nesta tese que ações de cunho governamental, globalizante, que publicitem o real papel das BE em cadeia nacional, desencadeando programas, projetos, políticas públicas à formação

de educadores e bibliotecários para uma mobilização correta e efetiva das BE é tão determinante a sobrevivência delas. Sem que ações globais sejam dirigidas a esse fim, continuar-se-á presenciando ações fragmentadas de bibliotecários ufanistas pela causa da BE, discursos classistas poucos efetivos, e o permanente processo de marginalização da BE até que se chegue ao seu desaparecimento. E, ao que tudo indica, sob o silêncio de educadores, gestores e da própria escola pública brasileira.

A penúltima questão do roteiro de entrevista buscou saber como as TDIC estavam sendo implementadas nas escolas da REME. A entrevistada disse “[...] não estar acompanhando esse processo de perto, portanto, sabe-se pouco do que tem sido feito”. Disse ainda, que “[...] apenas tem visto e ouvido falar de várias ações da Divisão de Tecnologias Educacionais - DITEC, principalmente no que diz respeito à formação dos professores no uso de novas tecnologias”. Ainda segundo ela, “[...] há vários projetos aplicados às tecnologias nas escolas, projetos que vão desde ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando-se do *Moodle*, até aulas de robótica”.

Mesmo não estando participando diretamente das ações dirigidas às TDIC, e poderia estar participando efetivamente, também, dessas ações, a entrevistada aponta para aspectos importantes, tais quais, à formação docente para ao uso das TDIC disponíveis, os ambientes de aprendizagem a distância – AVA, utilizando do software livre Moodle, bem como, de aulas de robótica, aulas cheias de expectativas segundo pressupostos de educadores e gestores educacionais.

É compreensível que sempre haverá necessidades de formação, sobretudo docente, quando novos instrumentos e perspectivas metodológicas são introduzidos à escola. Interessante notar, que não se percebe esse mesmo processo quando da instalação de bibliotecas nas escolas. Parece que a BE já possui uma compreensão tão bem formada e institucionalizada, que ninguém precisa receber formação para sua utilização. Ademais, profissionais desprovidos de capacidades físicas e emocionais são os responsáveis por elas, denotando pouca significância desse instrumento pedagógico que, sob a concepção desta tese, deveria ser o principal catalizador e mobilizador de todas as novas tecnologias e metodologias de ensino junto à escola.

A última questão, de maneira incisiva, questionou a bibliotecária da SEMED, sobre o futuro da BE diante de todos os desafios vivenciados por ela, sobretudo, do processo de implementação das TDIC nas escolas. Segundo ela: “[...] eu entendo que BE nunca será substituída. Precisamos fazer dela um recurso pedagógico operante, que contribua efetivamente para a aprendizagem. Eu sou bibliotecária, tenho que continuar lutando pela existência da BE, sabemos de sua importância. A mediação da leitura, a oferta de bons livros, a contação de histórias, o lúdico, o encantamento, tudo isso precisa ser oferecido pela BE. Entendo que a BE e as tecnologias têm seu devido espaço na escola, cada uma contribuindo da forma que lhe cabe. Por isso, estamos trabalhando para que nossa Rede tenha bibliotecas e bibliotecários para todos, é um direito do estudante”.

Como descrito em outra questão desta entrevista, a bibliotecária entrevistada mais uma vez, manifesta seu compromisso e compreensão do papel da BE. Entende que não deve ser substituída pelas TDIC e cada uma delas possuem seu espaço no fazer educativo. Para a entrevistada “afirmar ser a BE um direito do estudante, e enfatizar aspectos práticos da ação da BE como recurso pedagógico capaz de desenvolver a leitura, ofertar livros, contar histórias e gerar o encantamento nos estudantes, é uma necessidade no contexto educativo. A mediação da leitura é fator determinante à prática bibliotecária, portanto, sabe-se que a presença da biblioteca na escola é importante e não se pode substituí-la pelas tecnologias”.

De fato, todas essas variáveis são verdadeiras sob a concepção desta tese. Ressalta-se, porém, que a entrevistada, assim como o entrevistado pela Rede Estadual, mantém uma compreensão muito tradicional do papel da BE, dirigindo-a, apenas, a dimensão literária, e como dito, ações passíveis de serem desenvolvidas sem o apoio da BE. É compreensível entender, que por força de recursos humanos especializados, busca-se desenvolver àquilo que se pode, fazendo o máximo, com àquilo que se tem disponível. E esse cenário, é, também, crítico. Sob a concepção desta tese, cada vez que uma BE é instalada, estando-a como for, ao passo que não se consegue manifestar sua real contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, impactando positivamente ao aperfeiçoamento da educação, fomenta-se a prerrogativa de sua marginalização. Tê-las a qualquer preço, conforme sugerido pela Lei 12.244 de 2010, poderá ser um erro estratégico que impulsionará o seu desaparecimento. Uma BE deve existir quando de um real entendimento do que se espera dela, de aparato tecnológico, mobiliário, recursos múltiplos de informação e, sobretudo, capital intelectual em quantidade suficiente ao seu sucesso. Sem que haja mobilização para esse fim, poder-se-ia, tão somente, colocá-la em questionamento, mais uma vez.

Por fim, a BE precisa ser um projeto nacional, que seja gerido pela educação, e não por um movimento classista que se ufana quando o assunto é a BE, mas, que não possui condições de mobilização social.

A próxima seção apresentará os dados e as devidas análises referente à aplicação do questionário aos gestores das escolas privadas instaladas em Campo Grande. Ressalta-se que o questionário foi elaborado espelhando as perguntas do roteiro de entrevista utilizado junto aos entrevistados da Secretaria Estadual de Educação – SED e da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – SEMED. Assim sendo, as perguntas refletem exatamente o que se buscou perceber nas entrevistas realizadas.

3 RESULTADOS REFERENTES À REDE PRIVADA DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE, MS

Para efeitos desta pesquisa, buscou-se junto a Secretaria Estadual de Educação – SED/MS, o quantitativo de escolas privadas instaladas em Campo Grande, para que essas também pudessem compor o cenário de coleta de dados, objetivando perceber como a rede privada de educação, instalada em Campo Grande, pensa a BE e se mobiliza ao cumprimento da Lei 12.244 de 2010.

Por meio da secretaria citada, obteve-se os endereços de e-mail das 176 escolas privadas em funcionamento em Campo Grande no ano de 2018. Os respectivos e-mails foram compartilhados junto ao pesquisador, exclusivamente para efeitos desta pesquisa, os quais, tempestivamente foram utilizados para encaminhamento do questionário tratado na seção de material e métodos, para efeitos de coleta de dados.

Ressalta-se, antecipadamente, que os dados da SED/MS, atualizados em 2018, dão conta de um cenário diferente dos dados publicados no Diário Oficial de Campo Grande (2015), onde fez-se menção a um total de 162 escolas privadas, das quais 115 possuíam bibliotecas. Portanto, esta pesquisa, utilizou-se como universo da pesquisa as 176 escolas.

Em função de melhor compreensão da apresentação e análises dos dados, nesse fase da pesquisa, optou-se por categorizar a apresentação dos dados e das respectivas análises em dimensões que correspondem às perguntas do questionário, quais sejam: a quantidade de escolas sob a responsabilidade do respondente; a quantidade de bibliotecas existentes nas escolas; os agentes educacionais responsáveis pelas bibliotecas, a compreensão que possuíam do papel da biblioteca no processo de ensino e aprendizagem; a lei 12.244 de 2010; o intento de criar novas bibliotecas; as tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC em detrimento das bibliotecas escolares; o uso das TDIC e, por fim, o futuro da biblioteca escolar.

Considerando as categorias propostas para análises dos dados da rede privada escolar de Campo Grande, tem-se como primeira a quantidade de escolas sob a responsabilidade dos respondentes.

Dentre os 89 respondentes, dois possuem três unidades escolares sob suas responsabilidades, um possui duas unidades escolares sob sua responsabilidade e os outros 86 respondentes possuem apenas uma escola sob suas responsabilidades. Ressalta-se, aqui, que dentre as escolas que responderam ao questionário, elas ofertam desde a educação infantil até o ensino médio.

Fica sugerido, dessa forma, que se cada escola possuísse sua biblioteca, haveria 97 bibliotecas escolares em funcionamento, das quais se buscaria saber qual o papel desempenhado junto aos objetivos pedagógicos das respectivas escolas.

A segunda categoria de análise buscou evidenciar o número de bibliotecas existentes nas escolas respondentes do questionário. Como respostas, apenas sete escolas responderam que possuem bibliotecas, sendo que uma delas, afirmou possuir bibliotecas em duas de suas unidades, sendo que em uma unidade, ainda não se instalou a biblioteca, mas, há previsão para isso. Outros 14 respondentes, disseram não possuir biblioteca em acordo com a definição proposta pela pesquisa, mas, que possuíam salas de leitura com livros adquiridos em função das próprias necessidades das disciplinas que trabalham especificamente a competência leitora. Ainda como resultado dessa pergunta, cinco respondentes afirmaram não possuir biblioteca, porém, as escolas dispõem de outras ambiências de leitura, não sendo-as detalhadas nas respectivas respostas. Os demais, 63 respondentes, apenas afirmaram não possuir bibliotecas em sua escolas.

O cenário que se apresenta, embora não sendo uma novidade do ponto de vista empírico, denota cautela e evidencia a mesma realidade vista nas escolas públicas por meio das entrevistas executadas, apresentando resultados ainda mais alarmantes. Ou seja, apenas 7% das escolas que responderam por meio de seus responsáveis a questão número dois do questionário possuem bibliotecas, evidenciando que 93% da rede privada de educação, que respondeu a pesquisa, estão desprovidas de biblioteca em sua estrutura física-pedagógica.

Um dado que chama a atenção é que no ano de 2015, por força da publicação em Diário Oficial do município de Campo Grande, já apresentado nesta pesquisa, o número de escolas era menor e, aparentemente, segundo os dados do diário oficial, das 169 escolas privadas à época existentes em Campo Grande, 115 haviam afirmado que possuíam bibliotecas. Isso pode evidenciar que sem uma concepção do que seja biblioteca, qualquer sala de leitura e, como dito por alguns, “outras ambiências” de leitura, poder-se-iam ter sido compreendidas como biblioteca. O fato, é que o cenário corrobora o discurso da inexistência da BE no cenário privado das escolas campo-grandenses. A motivação para que isso tenha acontecido, buscar-se-á nas próximas perguntas. De toda forma, é preponderante afirmar, que a educação privada em Campo Grande, por muitos considerada superior à pública, tem sido feita sem o auxílio da BE. Essa dado, mais uma vez, leva-se a várias hipóteses, quais sejam: as TDIC têm substituído a BE no que diz respeito ao acesso e uso da informação; não há cultura escolar que valorize e compreenda a biblioteca como aparato pedagógico necessário ao processo de ensino e aprendizagem; o alto custo para montar e manter uma biblioteca na escola; o desconhecimento da Lei 12.244 de 2010; a inabilidade docente no uso da biblioteca, tornando-a dispensável à prática docente; o distanciamento da ação da BE das expectativas dos nativos digitais.

Todas essas hipóteses são passíveis de confirmação quando da ausência da BE, hipóteses que necessitam serem pesquisadas para que o âmago da questão que se dirige ao desaparecimento da BE pudesse ser melhor compreendida.

A terceira categoria de análise evidenciou a necessidade em saber quem eram os responsáveis pelas bibliotecas nas escolas. Obteve-se como resposta que das sete escolas que afirmaram possuir biblioteca, seis escolas disseram possuir bibliotecários(as) como os gestores. Apenas uma escola em exceção afirmou que a biblioteca está sob a responsabilidade da coordenadora pedagógica até que se contrate um bibliotecário.

Um dado altamente significativo é a presença de bibliotecários em seis das sete escolas, sendo que a escola em exceção reconhece a necessidade do bibliotecário. Esse cenário corrobora às discussões nesta tese quando afirma-se que bibliotecários escolares, quando existem na malha educativa, têm realizado seu papel de tal forma que as bibliotecas estão tendo sobrevidas nesses ambientes. Esse fato, sugere fortemente, que a presença de capital intelectual enquanto gestores dessas bibliotecas poder-se-á mantê-las vivas na escola, bem como, dirigi-las a uma ação efetiva no cenário pedagógico.

Sente-se, infelizmente, ter como resultante de 176 questionário encaminhados, apenas 89 retornados e, deles, apenas sete escolas possuírem bibliotecas. Inclusive, uma das hipóteses da baixa taxa de respostas, pode ter sido, também, a própria ausência da biblioteca, como também, o receio de apresentar tal realidade em detrimento de legislação específica sugerida no questionário, como o caso da Lei 12.244 de 2010.

A próxima categoria diz respeito a maneira como os respondentes compreendiam o papel da BE no processo de ensino e aprendizagem. Nessa categoria, além dos respondentes que disseram possuir bibliotecas, outros se posicionaram em relação a pergunta, dados que serão apresentados a seguir.

De maneira bastante específica, tem-se que dois dos respondentes que possuem bibliotecas em suas escolas, afirmaram que [...] a BE possui como atribuição fomentar e a leitura, dinamizar o ambiente escolar com ações lúdicas, de caráter comemorativos, constituindo-se em importante instrumento pedagógico ao desenvolvimento da competência leitura e do letramento”, o qual pode ser entendido, sob a perspectiva pedagógica, como a capacidade do sujeito em compreender o que se lê.

Três dos respondentes apenas evidenciaram que “[...] a BE tem importante papel no desenvolvimento da leitura”. Dois deles, ainda dos quais possuem bibliotecas em sua escolas, afirmaram que “[...] a BE é o ambiente propício ao encantamento dos estudantes, muito contribui aos projetos de leitura desenvolvidos nas escolas, sendo uma importante ferramenta à pesquisa escolar”.

Os discursos, mesmo que enfatizando aspectos específicos da BE, apresentam evidências de uma prática efetiva de tais bibliotecas. A compreensão institucionalizada na cultura escolar é, mais uma vez, trazida em evidência, quando sugere-se à BE a própria leitura, o letramento, a ludicidade e, por fim, a ação de pesquisar. Todas essas variáveis são determinantes a ação de uma BE e, sugere-se que essas bibliotecas têm se firmado nas respectivas escolas ao passo que sustentam os referidos projetos de leitura e contribuem para um cenário lúdico e de pesquisa.

O movimento desta tese, é tentar compreender a ação da BE para além desses clássicos aspectos, dando a ela, uma concepção ainda mais dirigida a manifestação dos objetivos inerentes ao projeto pedagógico da escola, bem como, do próprio currículo, por meio de programas de educação de interagentes que de fato se articulem ao planejamento escolar, contribuindo efetivamente ao desenvolvimento de habilidades e competências que têm sido cada vez mais sugeridas pelos documentos oficiais do próprio Ministério da Educação MEC para a educação brasileira, como pode ser visto na BNCC (2017).

É importante ressaltar, também, que cinco dos respondentes que não disseram possuir biblioteca em suas escolas, afirmaram serem elas dispensáveis no atual momento educacional brasileiro. Um deles afirmou que: “[...] a **biblioteca serviu a um modelo educativo onde as tecnologias digitais ainda não eram presentes**, hoje portanto, **elas não mais fazem diferença**, sobretudo porque as escolas, como a que dirijo, **cada vez mais tem se apropriado de novas tecnologias**, como bibliotecas digitais, Google for education, laboratório de robótica, como é o caso de nossa escola”. (Grifo nosso). A resposta é pragmática sobre a condição ultrapassada da BE na perspectiva do respondente. Fica sugerido que na concepção dele, de fato as TDIC suprimiram a necessidade da BE, citando, inclusive, outros recursos pedagógicos como capazes de substituí-la.

Outro respondente, corroborando a resposta anterior, disse: “[...] a **BE não responde mais às demandas dos alunos atuais**, esses alunos, são oriundos de um cenário tecnológico, sendo mobilizados às novas tecnologias, e não mais à BE, a escola deverá oportunizar outras atividades de leitura, utilizando das TDIC como suporte a essas atividades [...]”. (Grifo nosso). Para esse respondente, a ineficácia da BE reside na mudança do sujeito educativo, sugerindo que o estudante nativo de um cenário tecnológico, não compreende mais a BE e, portanto, a escola precisa se dirigir às essas novas expectativas dos estudantes, os quais não mais demandam por bibliotecas.

É evidente que ninguém pode demandar por aquilo que não se conhece, furtar do estudante a BE a partir da prerrogativa de que ele não à busca é, no mínimo, uma autossugestão para não tê-la. De toda forma, é fato que se o cenário educacional não vê a biblioteca como instrumento pedagógico necessário, ela não irá existir, não se pode imputar ao estudante a inexistência da BE, antes porém, é preciso revisitar os educadores para saber deles se a BE ainda faz sentido à sua prática pedagógica.

Ainda assim, percebe-se que outras perspectivas educacionais têm sustentado as decisões daqueles que podem mudar o cenário da BE. Sendo que, se o sugerido é a substituição da BE em função das novas tecnologias e da pseudo necessidade dos estudantes por elas, pouco se poderá fazer em prol de sua permanência na malha educativa privada.

Outros dois corroboram da mesma perspectiva ao afirmarem que “[...] as bibliotecas escolares foram importantes quando da ausência da internet, não havendo outros meios de pesquisa, todavia, na atualidade a pesquisa está disponível em *Smartphones*, ajudando muito o fazer docente [...]”, ainda segundo eles, “as escolas possuem laboratórios de informática, banda larga dedicada exclusivamente à pesquisa e que os professores recebem formação externa de consultores educacionais para a aplicação e desenvolvimento de metodologias ativas com o uso de inúmeros aplicativos específicos aos fins pedagógicos”.

Mais uma vez, o discurso das tecnologias se faz presente. A concepção apresentada pelos respondentes em relação a BE é a mesma dos demais, uma vez que sugere-se que a BE é inapropriada aos novos desafios educacionais, os quais, segundo eles, se dirigem fortemente às TDIC. Nota-se que um deles sugerem que a pesquisa está às mãos, disponível em *Smartphones*, dando conta de que esse papel, até então desenvolvido pela e por meio da BE, também tenha sido suprimido pelas tecnologias de informação e comunicação.

Ainda em relação a essa questão, um respondente apenas afirmou que “[...] assim como o mundo tem mudado abruptamente, a educação efetiva precisa mudar e a biblioteca escolar, por não ter mudado, tornou-se pouco importante [...]”.

A objetividade da resposta lança inquietudes indispensáveis a área da Biblioteconomia e, sobretudo, aos bibliotecários(as), pois, quando sugere-se que a BE não acompanhou as mudanças do mundo contemporâneo, de certa forma, sugere-se que ela, de fato, tornou-se inapropriada, conforme dito por outro respondente. Será que essa sugestão não se dirige ao fato sustentado nesta tese de que a BE não se sustentaria na malha educativa apenas fomentando a leitura, a ludicidade e a pesquisa? Da mesma forma com que é possível perceber um forte movimento em dar novo sentido à educação brasileira, buscando novas metodologias, tecnologias e recursos educativos para o enfrentamento das novas demandas sociais, não seria o momento de revisitar os cursos de formação de bibliotecários(as) no país em busca de dá-los novos sentidos, dirigindo-os à formação de um bibliotecário(a) capaz de mobilizar seus conhecimento teóricos, técnicos, comportamentais e atitudinais à ressignificação das bibliotecas escolares?

É notório que, se até aqui, após mais de 100 anos de Biblioteconomia no país, não se conseguiu encontrar o lugar da biblioteca na escola, algo disruptivo necessita ser feito a esse respeito, ou, se poderá ter bibliotecas escolares como sinônimo de uma educação do século XX em um cenário

marcado por novas concepções educacionais, características inerentes ao século XXI, fazendo com que elas não passem de instrumentos para revisitar o passado educacional brasileiro.

A próxima categoria refletiu a pergunta sobre o conhecimento da Lei 12.244 de 2010, a qual trata da universalização da BE nas escolas brasileiras. Todos os respondentes, unânimes, afirmaram não conhecer e nem ter ouvido falar da referida lei. Ou seja, 89 respondentes afirmaram categoricamente que não sabiam da referida lei. Esse dado sugere que o simples fato de legislar sobre a BE é pouco significativo, uma vez que não fora estabelecido nenhum mecanismo de fiscalização e/ou acompanhamento da aplicação da referida lei. Esse cenário, denota, mais uma vez, que muitas das leis promulgadas no país sequer se tornam de conhecimento do povo brasileiro, sugerindo ser mais uma lei que não será cumprida. Ainda diante do fato que segue, é necessário formular hipóteses, outras variáveis, tais quais: a ausência de conhecimento da lei poderia ser uma forma de não se responsabilizar pela ausência da biblioteca na escola, todavia, os gestores das escolas que possuem biblioteca também afirmaram desconhecer a lei. Uma outra hipótese possível é a própria ausência de fiscalização da Secretaria de Estado de Educação, uma vez que ela mesma também não consegue cumprir a referida lei. Há de se ressaltar, da mesma forma, que o desconhecimento da lei fomenta o discurso desta tese de que não será por força de lei que a biblioteca escolar assumirá o seu papel no contexto escolar.

Essa condição, da presença efetiva das bibliotecas, necessariamente, como dito outrora, precisa ser a resultante de um forte movimento educacional pela existência, em totais condições, dessas bibliotecas. A voz capaz de mobilizar a sociedade para a necessidade de bibliotecas efetivas deve ser da própria educação, não se poderá inserir bibliotecas nas escolas simplesmente pela prerrogativa de lei. Esse foi o discurso do entrevistado pela SED/MS, quando afirmou que “não pode ser por força de lei que a biblioteca se estabeleça, mas, pela capacidade de biblioteca evidenciar sua contribuição ao processo educativo”.

Diante de tamanho desconhecimento em relação a Lei 12.244 de 2010, a pergunta que se pode fazer é se conhecendo a lei, os agentes educacionais da rede de escolas privadas em Campo Grande se mobilizariam para tê-las em suas escolas.

Outra pergunta realizada por meio do questionário, e respondida apenas por 52 dos respondentes, tratava da perspectiva dos responsáveis pelas escolas em criar bibliotecas em suas escolas. Somente o respondente da escola possuidora de três unidades afirmou ter planos de instalar mais um biblioteca na unidade que ainda não a possui, todos os demais, 51 respondentes afirmaram não haver plano para instalação de bibliotecas em suas escolas. Trinta e sete participantes não responderam esta questão.

Mais uma vez, o discurso de salas de leitura, e outros ambientes para a leitura foram citados. Um dos respondentes afirmou possuir na escola “[...] projeto de leitura onde os estudantes são mobilizados a leitura ao ar livre, e em espaços diversificados no próprio ambiente da escola”. Outro respondente disse “[...] não haver espaço na escola para uma biblioteca, e que outras ações dirigidas a leitura eram desenvolvidas como parte das atividades escolares[...]”.

O fato é que somente um respondente, de 51, afirmou possuir a intenção de instalar uma nova biblioteca em uma de suas unidades. Os dados evidenciam certa descrença e ruptura com o conceito da biblioteca, uma vez que nem a intenção de tê-la faz parte da concepção dos pesquisados. Esses dados, denotam que a biblioteca a cada dia se distancia mais do ambiente escolar e, em consequência, esse cenário vai substituindo-a por outros recursos de aprendizagem que a priori, tendem a substituí-la de fato.

Ressalta-se ainda, que os 37 pesquisados que não responderam essa pergunta, provavelmente, não quiseram se comprometer em dizer que teria planos para instalar uma biblioteca, quando na verdade não o possuíam, declinando da resposta.

A próxima categoria explorada no questionário diz respeito ao uso das TDIC como ferramentas capazes de substituir a BE nos processos pedagógicos desenvolvidos no âmbito escolar; ao uso das TDIC pelas escolas e o possível enfrentamento entre as TDIC e a BE.

Essa questão em congruência com a questão anterior, confirma os dados anteriores, uma vez que todos os 89 respondentes dirigiram seus discursos a uma paulatina substituição da BE pelas TDIC.

Três respondentes afirmaram que: “[...] mesmo sabendo da inevitabilidade do uso das novas tecnologias de informação na educação, a BE possui um espaço diferenciado, o seu objetivo é outro e ambas, biblioteca e novas tecnologias, devem coexistir no ambiente escolar”. Esse discurso sugere uma boa compreensão da diferença dos objetivos que devem se dirigir em função do uso da biblioteca e das novas tecnologias no ambiente escolar. Ambos os recursos pedagógicos devem, de fato, serem pensados como complementares e não em substituição um do outro. Fica sugerido, de certa forma, que esses respondentes são os mesmos que possuem bibliotecas em suas escolas e que elas, as bibliotecas, tenham cumprido um papel importante no fazer pedagógico da escola, fato esse que sugere, inclusive, pesquisas específicas sobre a ação dessas bibliotecas nos seus devidos cenários.

Isso porque vários outros respondentes afirmaram que é um processo natural a substituição da BE pelas novas tecnologias, como se pode perceber: “[...] sem dúvidas as TDIC vieram para dinamizar o processo de ensino e possuem todas as características para substituir a BE”; “[...] em nossa escola, além dos laboratórios de informática e internet *wi fi* disponível a todos, inúmeros são os recursos tecnológicos, utilizamos de plataformas de ensino para complementar a aprendizagem, temos e ofertamos aos nossos alunos, pais e responsáveis ambientes virtuais de aprendizagem etc, todos

esses investimentos em tecnologia têm melhorado a dinâmica com os pais e responsáveis, bem como, oportunizado aos docentes e estudantes novas possibilidades de ensino”; Outro respondente por sua vez afirmou que “[...] **aqui na escola não possuímos biblioteca, e não sentimos a falta dela** (grifo nosso) pois, nossos professores têm utilizados de recursos tecnológicos que suprem o desenvolvimento da competência leitora, nossos estudantes possuem recursos tecnológicos de última geração e nossos professores são capacitados para utilizar esses recursos como novas estratégias de ensino. Além disso, possuímos parceiros pedagógicos que ofertam a professores e estudantes bancos de informações especializados nas disciplinas e conteúdos propostos em nosso currículo, tudo isso por meio de plataforma de acesso remoto, acessada via login específico, sendo possível, inclusive, uma maior interação da família com o processo de aprendizagem do estudante”; “[...] **sabemos que a biblioteca foi muito importante quando da ausência das tecnologias** (grifo nosso) que temos hoje, imagine que em nossa escola, desenvolvemos um projeto de leitura onde cada um de nossos alunos receberam um leitor de e-books com forma de motivá-los a leitura. Isso porque essa juventude é nativa das tecnologias e, por força desse projeto, sentimos que o nível de leitura da maioria melhorou muito, uma vez que os professores de área acompanham o processo de leitura de cada estudante”; “[...] acho que esse é o futuro, a educação não pode ficar fora do desenvolvimento das tecnologias, sobretudo porque temos a responsabilidade de educar para uma sociedade tecnológica”.

Atente-se para o discurso desse outros respondentes: “[...] **nossa escola se sustenta nas novas tecnologias**, são elas que atestam nossos diferenciais, disponibilizamos laboratórios de informática, robótica, ciências, adotamos metodologias ativas em todas as nossas disciplinas, utilizamos parceiros para interação remota, como o Google for Education, possuímos plataforma própria de objetos digitais de aprendizagem – ODAS; nossos docentes são capacitados semestralmente por profissionais do Google e renomados professores disseminadores de novas metodologias, possuímos impressora 3D para nossos alunos desenvolverem projetos de forma colaborativa e, dessa forma, **entendemos que a biblioteca é um recurso que não mais cabe há uma proposta de educação sustentada em novas tecnologias** [...] (grifo nosso). “[...] **substituímos nossa biblioteca por um sala menor de leitura**, bastante aconchegante, isso porque utilizamos o espaço da biblioteca para criarmos um espaço *marker*. Esse espaço foi proposto pelos próprios docentes que entenderam ser mais dinâmico e propício ao desenvolvimento de habilidades práticas no que tange a capacidade de resolver problemas que buscamos desenvolver em nossos estudantes. O espaço tem sido utilizado por todos os docentes, de todas as disciplinas, o que nunca aconteceu quando da presença de nossa biblioteca, hoje a escola tem em seu espaço *maker* o principal espaço de mobilização de uma aprendizagem significativa e pensamos em aumentá-lo por conta da grande demanda pelo uso, ressaltando que vários professores desenvolvem projetos interdisciplinares

utilizando-se dos recursos disponíveis no espaço *marker*, o qual, sobre nosso entendimento, cumpre de maneira mais abrangente e global o papel em estabelecer a interdisciplinaridade em nossa escola”.

Pode-se perceber nas respostas que a presença das TDIC nas escolas da rede privada de Campo Grande é uma realidade. Novas concepções metodológicas têm sido buscadas, implementadas e como visto, desenvolvidas como parte do processo educativo. Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC, não somente dirigidas ao processo educativo, mas, também, para auxílio à interação com os pais e responsáveis são cada vez mais presentes nas escolas. As plataformas de ensino à distância – AVA – ofertando outras ambiências e possibilidades de aprendizagem também é uma realidade. Espaços diferenciados, como o citado por um dos respondentes, espaço *maker* já é real nas escolas da rede privada, como era de se esperar, a rede privada, no que sugere a implantação de novas tecnologias avança a passos largos, em detrimento do cumprimento da Lei 12.244 de 2010, da qual nenhum dos respondentes afirmaram ter conhecimento e, o pior, em sua maioria, não veem a necessidade de biblioteca em suas escolas, uma vez que as novas tecnologias têm assumido o seu papel, pelo menos na perspectiva deles gestores.

Vale a pena revisitar os grifos nossos nos discursos dos respondentes. Todos os grifos chamam a atenção para um processo natural de substituição da BE, de seu desaparecimento, da sua insignificância, quando da proposição pelos respondentes de outras ferramentas e recursos pedagógicos capazes de suprir sua função pedagógica.

A última pergunta, conclusiva por si mesma, buscou evidências sobre o futuro da BE junto aos respondentes do questionário. De maneira objetiva, pragmática e concisa, 71 dos respondentes afirmaram que “[...] não há futuro”. Pouco pode se dizer sobre essa expressão, “~~não há futuro...~~”, uma vez que ela vem daqueles que são em sua maioria os tomadores de decisão junto às escolas privadas da rede de ensino de Campo Grande. Essa expressão é categórica, “não há futuro”. Seria a BE um instrumento pedagógico capaz de permanecer vivo somente ao cenário público da educação brasileira? Essa pode ser uma possibilidade, caso se consiga dar a ela uma nova concepção, como defendido nesta tese.

Em outra vertente, 16 dos respondentes afirmaram que “há possibilidades de ambas coexistir, uma vez que se pode **redefinir o papel da BE**”, (grifo nosso), a expressão redefinir o papel da BE sugere mudanças, rupturas como o que até então a BE tem ofertado ao processo educativo, sugere uma possibilidade de permanência, “luz no fim do túnel”, por isso, aqui, defende-se uma biblioteca totalmente integrada ao currículo e cumpridora de sua manifestação na malha educativa. Entende-se, inclusive, que a própria BE deveria se tornar espaços *makers*, mobilizando todo o aparato pedagógico existente ao fim do ensino e da aprendizagem, sendo a real protagonista no fazer educacional.

Todavia, o cenário que se apresenta torna essa compreensão, também, ufanista do próprio pesquisador, pois a realidade é muito mais desafiadora do que se pode imaginar.

Ainda sobre a pergunta, dois dos respondentes afirmaram não saber qual seria o futuro das BE, eximindo-se de qualquer julgamento e/ou projeção em relação a sua permanência no cenário educativo.

O que se evidencia, a partir dos dados e análises da pesquisa é o que se já se percebia empiricamente no cenário sul-mato-grossense em relação a BE. Diante da busca por novos caminhos à educação sul-mato-grossense, processo esse que coaduna com as próprias inquietudes relacionadas a deficiência da educação básica brasileira, apresenta-se as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, articuladas às novas metodologias de ensino, como as ativas, como uma espécie de nova “esperança” à educação brasileira e, ao que tudo indica, a BE não faz parte desse novo cenário, condição que além de mantê-la às margens do processo educativo, poderá extingui-la do contexto educacional.

Ressalta-se, mais uma vez, que é preciso olhar para essa situação com abertura, criticidade e sustentados pela realidade que cerca a realidade do movimento da educação básica brasileira, sem ufanismos, sem ideação, sem discursos classistas e, sobretudo, sem ações oportunistas de égides políticos descompromissados com o objeto de estudo aqui propositado. É preciso, sobretudo, dar a BE um lugar de destaque na estrutura hierárquica educacional brasileira. A BE precisa se tornar objeto de uma possível secretaria especial junto ao Ministério da Educação e dela, da secretaria, políticas, programas e projetos que deem a BE meios, condições para se tornarem reais instrumentos pedagógicos, pudessem ser desencadeados de maneira global a todo o país. Sob a concepção desta tese, a BE não pode continuar sendo resultado de ações pontuais, fragmentadas e, sobretudo, sustentadas, apenas, pelo ideal de alguns profissionais da educação, os quais em sua maioria são bibliotecários(as) que insistem em acreditar no papel de tais bibliotecas.

Para efeitos de melhor compreensão dos dados e análises apresentados nesta tese, o quadro 15, abaixo, apresenta as congruências percebidas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, tornando a percepção do todo melhor compreendida. O objetivo é reduzir os dados a conceitos globais, os quais melhor poderão representar as variáveis dos discursos dos sujeitos da pesquisa, oportunizando novas perspectiva em torno dos resultados, contribuindo ainda mais à real compreensão totalizante das análises e direcionamentos conclusivos da tese.

Quadro 15 Congruências nos discursos dos sujeitos da pesquisa

ITEM	REDE ESTADUAL	REDE MUNICIPAL	REDE PRIVADA
1 - Concepção de BE	A SED/MS, evidencia categoricamente que a BE se dirige ao processo de fomentar a leitura, oportunizando o acesso ao livro e a literatura.	A SEMED, da mesma forma, entende que o papel da BE se sustenta no desenvolvimento da leitura, contribuindo ao processo de letramento e da ludicidade, se firmando com estratégias como a contação de histórias, uma vez que o município oferta os níveis educacionais que vão da educação infantil ao ensino fundamental II, ou seja, 9º ano.	Somente sete respondentes afirmaram ter bibliotecas em suas escolas. Sob a concepção deles, a BE além do fomento à leitura, enfatiza a criatividade e oportuniza o processo de pesquisa de maneira efetiva
2 - Cultura Escolar	No discurso do entrevistado pela SED/MS aspectos que evidenciam a cultura escolar institucionalizada sobre a BE é notório, expressões como: a condição dos alocado nas bibliotecas, em sua maioria profissionais readaptados; a substituição, sempre que necessária, do espaço da BE por salas de aula; o silêncio docente, em não considerar a BE como algo importante à sua prática pedagógica; O discurso de que o estudante se adere melhor as TDIC como instrumentos pedagógicos, evidenciam	No discurso da entrevistada pela SEMED/MS, todos os aspectos ditos pelo entrevistado pela SED/MS, também se evidenciaram, a única diferença foi que, sendo a entrevistada bibliotecária, seu discurso sugeriu ser menos realista, ainda ideário e ufanista em torno do papel da BE. Todavia, sugeriu, também, que as BE só estão em funcionamento por conta dos profissionais concursados no cargo de auxiliares de	Na rede privada, vê-se a cultura escolar de maneira culminante, uma vez que apenas 7 escolas possuem biblioteca, ou seja, a rede privada, hipoteticamente, já resolveu o problema da ausência da BE, não mais tendo-a em suas escolas, condição resultante de um processo cultural escolar que invariavelmente marginalizou a BE e, portanto, tem a levado ao desaparecimento.

	aspectos da cultura escolar institucionalizada em torno da BE.	bibliotecas, sem os quais, provavelmente grande parte delas já estariam desmobilizadas, há a presença, também, de profissionais readaptados e, segundo o discurso da entrevistada, docentes pouco têm valorizado as ações em torno da BE.	
3 - Realidade da BE	Precária quando existente, ocupando, ainda espaços adaptados, tendo em seus responsáveis profissionais readaptados, possuidores de incapacidade físicas e/ou emocionais, sendo, sempre que demandado, substituídas por salas de aulas. Não há projetos, programas, bem como, nenhuma ação efetiva para o desenvolvimento de tais bibliotecas.	Encontram-se melhor disseminadas na rede municipal, uma vez que dos 190 educandários, 90 possuem bibliotecas, todavia, segundo a entrevistada, não estão nas condições conceituais sugeridas pela tese. Seus responsáveis, também, em grande parte são professores readaptados. Da mesma forma, não se encontrou nenhum projeto, programa e/ou ação efetiva em relação ao desenvolvimento das bibliotecas. Há de se ressaltar, que até o final desta tese, a entrevistada já havia sido exonerada de sua função e as BE voltaram a tutela do Núcleo de Tecnologias Educacionais da referida	Há sete bibliotecas que sugerem estar em boas condições de funcionamento, uma vez que os respondentes atestam sua importância na malha educativa, mesmo que os discursos estejam dirigidos aos fazeres clássicos dessas bibliotecas. Se não fosse por essas sete escolas, não haveria realidade de BE na rede privada, pois elas não existiriam.

		secretaria, sem que pudesse ter nenhum outro dados colhido.	
4 - Papel da BE	Clássico: desenvolver a leitura, contribuir ao letramento e oportunizar acesso ao livro e a literatura.	Clássico: com a adição da contação de histórias como a principal prerrogativa delas, uma vez que o município oferta a educação infantil até o 9º ano.	Clássico: com a adição da concepção do fazer criativo e da pesquisa escolar.
5 - Lei 12.244 de 2010	Nada tem sido feito ao seu cumprimento, percebe-se grande resistência em sua implementação, uma vez que no próprio discurso do entrevistado, a lei foi promulgada sem apontar as fontes de recursos para o seu cumprimento.	Nada tem sido feito, segundo a entrevistada, sua contratação foi resultante da prerrogativa da própria lei, todavia, a entrevistada, como já informado, não mais está a frente das BE e, pelo que sugere, nada tem sido feito a esse respeito.	Nenhum dos 89 respondentes sabiam da lei, ou, pelo menos, responderam desconhecerem-a categoricamente, até mesmo àqueles que possuem bibliotecas instaladas em suas escolas.
6 - Impacto da TDIC	Está sugestionado nos próprios investimentos do governo federal e estadual. Se evidencia no discurso do entrevistado quando imputa ao docente o movimento em direção às TDIC e ao abandono da BE. O discurso é velado, não explícito, mas, denota que as TDIC tem impactado, inclusive, nos programas e projetos educacionais propostos pelo Estado, deixando de lado a BE enquanto recurso	De forma subjetiva, pode-se perceber o impacto das TDIC à contribuição da marginalização da BE. Fica evidenciado que ações dirigidas às TDIC têm sido fomentas pelo município e, a BE, nesse cenário, foi sugerida como não impactada, por força do ideal da entrevistada em defendê-la, uma vez que ela é bibliotecária de formação.	É latente, notório e justificam os discursos pela ausência das bibliotecas nas escolas. Grande parte dos respondentes argumentaram que as TDIC têm criado novas possibilidades de ensino e aprendizagem que superem a existência da BE.

	pedagógico.		
7 - Futuro das BE	Sob a perspectiva da SED/MS, um cenário difícil, sem muitas perspectivas, há não ser que haja direcionamento de recursos financeiros específicos a esse fim.	Uma incógnita, uma vez que a entrevistada afirma categoricamente que o município tem se preocupado com essa questão, sugerindo até que já houve discussões para oferta de concurso público para o cargo de bibliotecários, todavia, a entrevistada nem mais está a frente das BE, as quais não se sabe como têm sido conduzidas pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais.	Como categoricamente afirmado pela maioria, não há futuro. A BE fez parte de um cenário educacional do século XX, não comportando as demandas de aprendizagem do século XXI.

Fonte: Própria, (2018)

Como pode-se perceber a realidade da BE sul-mato-grossense é extremamente desafiadora. Urge que discussões específicas sejam desencadeadas pela classe educacional sul-mato-grossense a esse respeito. Causa inquietude, se deparar com o mesmo cenário e realidade, potencializado, da década de 1980, quando Silva (1992) apresentou a miséria da BE brasileira. Parece que o cenário tem se problematizado ainda mais, pois, à época não havia a prerrogativas das TDIC, sugestionando que a BE deveria, de fato, ter um papel determinante a educação brasileira e, já naquela época, foi tida como uma miserável. Na atual conjuntura tem-se, ainda, as TDIC como novos recursos de mediação, interação, colaboração, oferta e disseminação de informação que para muitos, desprovidos da correta compreensão do fazer de BE, atestam sua substituição, argumentando que o atual cenário demanda novas perspectivas educacionais cujas tecnologias constituem como o principal suporte ao seu desenvolvimento, renegando a BE uma vez mais, e, dessa vez, pode ser que ela não mais consiga se estabelecer.

Entende-se, também, que não será por força de Lei que as BE irão se perpetuar globalmente na educação brasileira, é preciso trilhar um caminho de evidências, e não tão somente legal, o que causa ainda mais distanciamento entre a ação dos agentes responsáveis pela implementação da lei da própria compreensão da necessidade em se ter uma biblioteca escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa percorreu um caminho que pudessem apresentar evidências capazes de levar a uma melhor compreensão do estado atual das bibliotecas escolares, sobretudo, no cenário propositado, o qual foi definido como o Estado de Mato Grosso do Sul, sem contudo, compreender a realidade evidenciada restritamente ao Estado lócus da pesquisa, uma vez que se percebe congruências com outros Estados brasileiros quando o assunto é a biblioteca escolar.

Por assim dizer, a pesquisa revisitou a biblioteca escolar sob uma perspectiva histórica, buscando as bases para a institucionalização de uma cultura escolar que em algum momento desse percurso optou-se por não valorar a biblioteca escolar. De fato, algumas evidências puderam ser percebidas, as quais, até os tempos atuais se fazem presentes na malha educativa, quais sejam: a indissociável compreensão de que são locais para o armazenamento de livros, de que a leitura é sua precípua e, na maioria das vezes, a única atividade a ser desenvolvida, instrumento pedagógico que ainda remete a erudição e a própria literatura, evidências que fazem parte do imaginário da biblioteca escolar sul-mato-grossense, sustentadas pela cultura escolar institucionalizada.

Percorreu-se, também, o caminho que levasse a compreensão da biblioteca escolar enquanto instrumento pedagógico. Esse percurso sugeriu, fortemente, como nos próprios discursos dos pesquisadores da biblioteca escolar no país e fora dele, que a biblioteca escolar é possuidora de elementos propícios ao fomento efetivo da ação pedagógica, capazes de contribuir efetivamente ao desenvolvimento e aprimoramento do processo educativo em todos os seus cenários, lançando luz sobre o seu papel pedagógico.

Em função dessa perspectiva, sob a qual acredita-se nesta tese, foi proposto articular o potencial natural da biblioteca escolar a uma abordagem pedagógica ativa sustentada pelo desenvolvimento da competência informacional, por meio da estruturação de programas de educação de interagentes.

Tais programas são capazes de propiciar a biblioteca escolar a integração a cultura escolar por meio da contribuição em manifestar, por meio de atividades dirigidas aos objetivos da educação brasileira, em congruência aos objetivos sugeridos nos devidos projetos pedagógicos, o próprio currículo escolar, tornando-se em relevante instrumento pedagógico.

A biblioteca escolar deve ser capaz, inclusive, de apresentar suas evidências em relação ao processo de aprendizagem, tornando-se, sob a perspectiva de teóricos da biblioteca escolar, o que se tem chamado de bibliotecas por evidências. Sob a perspectiva desta tese, esse é o caminho que resta a biblioteca escolar brasileira, portanto, altamente desafiador, uma vez que para se alcançar tal nível pedagógico, desde sua compreensão até a mobilização de recursos de toda monta, deverão se dirigir a

esse realidade buscada, sendo-a inviável sem a ação determinante do Estado em todas as suas esferas.

Ainda no percurso da pesquisa, revisitou-se as discussões que tangenciam a cultura escolar. Essa escolha se apresentou de maneira determinante a pesquisa, pois, ao revistar a cultura escolar pode-se entender melhor o processo de marginalização da biblioteca escolar. Esse fato deve-se, em grande parte, em função do cenário escolar não compreender o real papel da biblioteca, bem como, de não ter sido possível, até então, obter evidências de sua importância direta à aprendizagem. Fatos assim, condicionaram a biblioteca escolar um papel menos importante, sem propósitos específicos, ficando claro essa situação quando se percebe a realidade de tais bibliotecas, sendo representadas por profissionais incapacitados fisicamente e emocionalmente, sem que haja praticamente nenhum programa, projeto e/ou ação efetiva em prol de tais bibliotecas.

Chama a atenção, de maneira latente, o silêncio docente e do próprio Estado em relação a biblioteca escolar, subjugando-a ao desaparecimento. Indubitavelmente, a cultura escolar institucionalizada desprestigia a biblioteca escolar por não compreendê-la, por não ter tido a oportunidade de obter dela evidências de sua ação, por ter como resultante histórica de um processo educativo que se desenvolveu e continua sendo desenvolvido sem a presença de bibliotecas, mesmo diante de evidências quantitativas baixíssimas do ponto de vista das avaliações internacionais cujo o país é participante.

Somando-se a esse cenário pouco sugestivo do ponto de vista da biblioteca escolar, vivencia-se um forte movimento nacional em prol das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, sendo propostos programas e projetos governamentais em níveis federal, estadual e municipal. Somando-se a isso, as ações das empresas que desenvolvem e comercializam tecnologias aplicadas à educação no cenário privado, transformando as escolas privadas em ambientes altamente tecnológicos, desde a mais tênue idade, sendo oportunizado ao fazer docente novas perspectivas em torno do ensinar e do aprender. Esse cenário visto por muitos educadores, como percebido nesta pesquisa, como o caminho inevitável ao futuro da educação, no qual a biblioteca escolar não mais faz parte, ou seja, não pode ser compreendida, uma vez que ela não se fez compreender em épocas em que não havia tal aparato tecnológico disponível à educação e a toda a sociedade.

Assim sendo, o realidade da biblioteca escolar sul-mato-grossense não é das mais interessantes do ponto de vista da Biblioteconomia e da própria Educação enquanto áreas do conhecimento que se debruçam, de certa maneira, em contribuir ao aperfeiçoamento do processo educativo brasileiro.

Alguns pontos desse percurso de pesquisa precisam ser revisitados e devem gerar inquietudes àqueles que compactuam com um percurso qualitativo no que diz respeito à educação. Sob a

concepção desta tese, o Estado brasileiro precisa se posicionar em relação às bibliotecas escolares, não apenas promulgando leis que tratem de sua universalização, mas, criando estrutura administrativa para tratar de maneira especial com o tema, propondo alguma secretaria específica dentro do próprio Ministério de Educação para que a biblioteca escolar brasileira possa ser ressignificada. Devendo haver investimentos, programas, projetos e políticas públicas efetivas para torná-las globalmente reais e em condições de desenvolverem programas efetivos de educação de interagentes nos mais diversos cenários educativos.

Precisa-se, também, criar políticas de educação dirigidas à formação do educador para que se possa desenvolver uma concepção correta da missão e propósitos da biblioteca escolar, bem como, para seu uso assertivo em colaboração de bibliotecários(as). Esses últimos, necessitam de momentos especiais em seu processo de formação para que consigam articular a biblioteca escolar como instrumento pedagógico efetivo, dirigindo-as a um contexto de evidências, gerindo programas de educação de interagentes que estabeleçam um novo marco da ação bibliotecária escolar. Essa necessidade também sugere aos cursos de Biblioteconomia no país que se debrucem sobre essa questão, oportunizando outros momentos à formação desses profissionais, uma vez que a temática também tem sido marginalizada nos próprios cursos de graduação em Biblioteconomia do país.

Para além dessas variáveis, os resultados da pesquisa, se dirigem ao seu paulatino desaparecimento, uma vez que não se pode identificar nenhuma ação efetiva do Estado em nível estadual e municipal em função da biblioteca escolar. No cenário privado, a realidade é ainda mais calamitosa, uma vez que das 89 representantes escolares que responderam ao chamado desta pesquisa, apenas sete deles disseram possuir bibliotecas em suas escolas.

Soma-se ao descrito acima, o discurso tecnológico apresentado pela maioria de que tais ferramentas são capazes de substituir a biblioteca escolar, não sendo ela capaz de se apresentar como parte do processo educativo por conta das novas demandas por aprendizagem, sugerindo, até, que os estudantes deste tempo não mais necessitam da biblioteca escolar e, nem mesmo, a compreende como parte de seu processo de aprendizagem.

Resgatando a tese estabelecida nesta pesquisa, qual seja: “Considerando o percurso histórico da Educação brasileira, gerador de uma cultura escolar de desprestígio à BE, cenário potencializado pelo discurso desenvolvimentista das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação aplicadas à educação, fomentado pelas empresas de base tecnológica, e de alta aderência junto ao gestores das escolas públicas e privadas no Estado de Mato Grosso do Sul, presencia-se o abandono de projetos de criação e implementação de BE, distanciando o Estado do cumprimento da Lei 12.244 de 2010, a qual trata da universalização da BE brasileira, sugerindo fortemente o seu desaparecimento do cenário educacional sul-mato-grossense e, também, brasileiro”. Infelizmente, depara-se com a sua

confirmação, sendo evidenciada, de forma paulatina, pelos discursos apresentados nesta pesquisa a partir de seus sujeitos, corrobora o discurso da tese. A própria realidade das bibliotecas escolares no Estado de Mato Grosso do Sul, as quais encontram-se em condição marginal, quando elas existem, não possuem nenhuma proposta efetiva de intervenção sobre essa realidade. Assim, se torna sugestivo deduzir que, de fato, a biblioteca escolar constitui-se em um aparato pedagógico fora de seu próprio tempo, se é que lhe houve algum tempo no contexto nacional, desacreditada e não sendo percebida nem por força de lei.

Dessa forma, sustenta-se que o caminho da biblioteca escolar brasileira precisa ser trilhado de “cima para baixo”, ou seja, é preciso que haja um forte clamor da educação brasileira e da própria sociedade representada pelos pais e responsáveis dos estudantes brasileiros, em torno da biblioteca escolar, capaz de mobilizar o governo federal em oportunizar a biblioteca escolar mais uma chance. Que dessa vez possam ser dadas todas as reais condições para sua operacionalização no cenário educacional brasileiro. Sem tais ações, dificilmente tornar-se-á a ver bibliotecas nas escolas brasileiras, fato esse que já se tornou um grande desafio na rede privada de Campo Grande.

Assim sendo, considera-se que a tese em questão ao propor a biblioteca escolar como objeto de estudo, torna-se ao seu tempo, mais um “grito”, em prol da urgência de resgatá-la, a partir de uma nova compreensão, como a proposta apresentada no capítulo terceiro desta mesma tese. Apesar do cenário desalentador, acredita-se ser possível o seu resgate, sendo necessário para isso, que a comunidade escolar brasileira se sensibilize à questão, sem a qual, de fato, não se poderá vislumbrar futuro a biblioteca escolar.

REFERÊNCIAS

AACRL - ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Information literacy competency for higher education**. Chicago: ALA, 2000. Disponível em <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>. Acesso em: 23 abr. 2018.

AASL - AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS/ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. **Information power: building partnerships for learning**. Chicago, 1998. Disponível em: <https://www.alastore.ala.org/content/information-power-building-partnerships-learning>. Acesso em: 23 abr. 2018.

ACERO, Efrén. La evaluación integral: una propuesta de enfoque en aras de la excelencia. In: **Nueve problemas de cara a la renovación educativa: alternativas de solución**. Bogota: Libros y libres, 1996.

ALEXANDERSSON, M.; LIMBERG, L. The school library as a space for learning. **School Library Worldwide**, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2003. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.6966&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2262/2229>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

ALMEIDA JÚNIOR, Oswaldo Francisco de. **Sociedade e Biblioteconomia**. São Paulo: Pólis, APB, 1997.

ALVES, Manoel. Disrupção digital e educação. **Linha direta**, 2015. Disponível em: <<http://www.linhadireta.com.br/publico/images/pilares/a250e37ff6235f62da777f0646be4da9.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

AMARAL, Renilda Gonçalves do. **A função da biblioteca pública escolar no contexto da formação integral do educando: estudo de caso**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3052>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION - ALA. Presidential Committee on Information Literacy: final report. Washington, D.C., 1989. Disponível em: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cf> m#importance. Acesso em: 23 abr. 2018.

ANNEL, C. F.; KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L.; KATZ, D. **A pesquisa da psicologia social**. Rio de Janeiro, EFGV. 1974.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. Estudos de usuários: pluralidade teórica, diversidade de objetos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 9., 2008, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2008. Disponível em:<

<http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/1313/Estudos.pdf?sequence=1>>. Acesso em 17 out. 2018.

_____. O que é Ciência da Informação? **Inf. Inf.**, Londrina, v. 19, n. 1, p. 1-30, jan./abr. 2014. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/15958/14205>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

ARENAS, Judith Licea. La evaluación de la alfabetización informacional: principios, metodologías y retos. **Anales de Documentación**, n. 10, 2007, p. 215-232. Disponível em: < <http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/view/1161> >. Acesso em: 10 de dez. 2009.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BARROS, Aidil J. da Silveira; LEHFELD, Neide A. de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BAUTISTA, Antonio Carpallo. La formacion de usuarios en las bibliotecas escolares. 2006. Disponível em: <http://www.cesdonbosco.com/revista/congreso/03-Antonio%20Carpallo%20Bautista.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BAWDEN, D. Information and digital literacies a review of concepts. **Journal of Documentation**, v. 57, n. 2, 2001, p. 218–259.

BEHRENS, S. J. A conceptual analysis and historical overview of information literacy. **College & Research Libraries**, v. 55, n. 4, p. 309-323, 1994.

_____. Librarians and information literacy. **Mousaion**, v.10, n. 1, 1992.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia Educação?** 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOHN, C. S. **A mediação dos jogos eletrônicos como estímulo do processo de ensino-aprendizagem**. (Dissertação) Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis, 2011. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95785>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto de Lei. 93, de 21 de dezembro de 1937 – Exposição de motivos**. Brasília, DF, 1937. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-93-21-dezembro-1937-350842-exposicaodemotivos-75476-pe.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. _____. **Projeto de Lei nº 9.484 de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=7028A44D59526361859856E090F627D8.proposicoesWebExterno2?codteor=1639337&filename=PL+9484/2018. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Plano Nacional da Educação**. Brasília-DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. _____. **Base Nacional Curricular Comum**. 2017. Disponível em: <
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#apresentacao>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

_____. _____. Secretaria de Educação Básica. **Avaliação de Bibliotecas Escolares no Brasil**. Brasília-DF: MEC, 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: 24 abr. 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei 12244 de 24 de maio de 2010**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=240379&norma=261310>. Acesso em: 24 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Casa Civil. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm. Acesso em: 18 dez 2018.

BREIVIK, P. S.; GEE, E. G. **Information Literacy: revolution in the library**. New York: Collier Macmillan, 1989.

BRUCE, Christine Susan. **Information Literacy as a catalyst for educational change**. 2003. Disponível em: <www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/bruce-fullpaper.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2018.

_____. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Anales de documentación**, Murcia, Espanha, n. 6, p. 289-294, 2003.

BURCHINALL, L. **The communications revolution: America's third century challenge**. The future of organising knowledge, Texas and M. University Library, Texas, USA, 1976.

CAMPELLO, Bernadete dos Santos. **Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários do ensino básico**. 2009. 209 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <
<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7UUPJY/tesebernadetesantoscampello.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 out. 2017.

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

_____. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 28-37, set./dez. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2017.

CAMPELLO, Bernadete Santos. Bibliotecas Escolares e Biblioteconomia escolar no Brasil, **Bibl. Esc. em R.**, Ribeirão Preto-SP, v. 4, n. 1, p. 1-25, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106613/105207>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CAMPO GRANDE-MS. Prefeitura Municipal. **Diário Oficial**. Ano XVIII, n. 4.299 de 24 de junho de 2015. Suplemento I. Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Campo Grande-MS. 2015. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/54/2018/01/PME-campogrande-PDF.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CANINO-FLUIT, Ana. School library makerspaces: making it up as I go. **Teacher Librarian**, Lawrence, KS v. 41, n. 5, p. 21-27, jun. 2014. Disponível em: < <https://www.slav.vic.edu.au/synergy/volume-13-number-2-2015/perspectives-local/570-creating-school-library-makerspaces.html>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

CASTRO, Maria Céres Pimenta Spínola. A biblioteca na Escola Plural. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 1998, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG: Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998. p. 7-8. Disponível em: < <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/102.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2017.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CORRÊA, Elisa C. D. Usuário, não! Interagente: uma proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 19, n.41, p. 23-40, set./dez., 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2014v19n41p23/28292>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC: UNESCO, 2006.

DICIO. **Dicionário Online de Língua Portuguesa**, 2018. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/evidencia/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DOYLE, C. S. **Information Literacy in an Information Society**: a concept for the information age. New York: Syracuse University, 1994.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. 2001. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. **Information Literacy as an emancipatory process directed to social inclusion in a knowledge society**. In: IFLA GENERAL CONFERENCE AND COUNCIL, 72., 2006. Seoul, Korea, 2006. Disponível em: <<http://eprints.rclis.org/archive/00009165>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-19652003000100003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 17 out. 2017.

ENJIU, Andrea Jolly. **Biblioteca escolar como espaço de letramento**. 2012. 79 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e audição: modelos fonoaudiológicos) - UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_0ce40250774c9c062e40dbddb67dba7d>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ESRENKO, Felipe. **O futuro da educação: nosso próprio futuro**. O futuro das coisas: o futuro visível para todos, São Paulo-SP, 2017. Disponível em: <<http://ofuturodascoisas.com/o-futuro-da-educacao-nosso-proprio-futuro/>>. Acesso em: 24 abr. 2018.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30. P 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FÉLIX, Andreza Ferreira; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. A biblioteca escolar como espaço diferenciado: a perspectiva da cultura escolar. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 1-14. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106607/105201>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FERNANDES, Luciane Alves; GOMES, José Mário Matsumura. **Relatórios de pesquisa nas ciências sociais: características e modalidades de investigação**, ConTexto, Porto Alegre-RS, v. 3, n. 4, 2003. Disponível em: file:///C:/Users/User/Google%20Drive/DOUTORADO/Fernandes%20-%20Pesquisa%20qualitativa.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

FERRAREZI, Ludmila. **A biblioteca escolar nas teias do discurso eletrônico**. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. doi:10.11606/D.59.2010.tde-12112013-163230. Acesso em: 18 abr. 2018.

FERRAZ, Wanda. **A biblioteca**. 3. ed. rev. e aum. São Paulo: Saraiva, 1949.

FIGUEIREDO, N. M. de. **Estudo de uso e usuários de informação**. Brasília: IBICT, 1994. Disponível em: <<http://livroaberto.ibict.br/handle/1/452>>. Acesso em: 17 out. 2018.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias; CASARIN, Helen de Castro Silva. Bibliotecas escolares, tendências globais. **Em questão**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 36-55, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/60697>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

GERMAN, C. (1999). **On-line e off-line**: Internet e democracia na sociedade da informação. Disponível em: <<http://www.infojus.com.br/area1/german1.htm>>. Acesso em: 01 jan. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIRALDO, Nora Elena Rendón. La información de usuarios de la información: una propuesta curricular. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 23, n. 1-2, jan. 2000.

GOMES, Sonia de Comti. Bibliotecas e sociedade na Primeira República. São Paulo: Pioneira, 1983.

GONSALVES, Elisa. Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alínea, 2001.

HOWARD, J. K. The relationship between school culture and the school library program: four case studies. **American Library Association**, v. 13, p 1-14, out. 2010. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol13/SLR_RelationshipBetween.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
<http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/view/1161>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANSHIP - IASL. **Declaração política da IASL sobre bibliotecas escolares**. 1993. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Google%20Drive/DOCTORADO/rbe5.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2009.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **School Library Guidelines**. 1999. Disponível em: < <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. **Guidelines on Information Literacy for lifelong learning**. 1999. Disponível em: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2018.

_____. **Information Literacy**: an International State-of-the Art Report. 2002. Disponível em: <http://www.uv.mx/usbi/ver/unesco>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS AND INSTITUTIONS. **Guidelines for Information Literacy Assessment**. 2005. Disponível em: <http://bivir.uacj.mx/DHI/DoctosNaciolInter/Docs/Directrices.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.

INSTITUTO DE NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 20 dez 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUHLTHAU, Carol. C. **Information skills for an Information Society**: a review of research. ERIC Clearinghouse, 1987.

_____. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. Tradução e adaptação de Bernadete Santos Campello et al. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LANCASTER, F. W. Avaliação da instrução bibliográfica. In: _____. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos, 2004.

_____. The paperless society revisited. **AMER LIBR**, v. 16, n.8, p. 553-555, Sept. 1985.

LANCE, Keith Curry. **Powerful libraries make powerful learners**: the Illinois study. 2005. Disponível em: < <https://www.islma.org/pdf/ILStudy2.pdf> >. Acesso em: 15 nov. 2017.

LANCE, Keith Curry; RODNEY, Marcia J.; HAMILTON-PENNEL, Christine. How School librarians help kids achieve standards. the second Colorado study. **A Closer View**, 2000. Disponível em: < <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445698.pdf> >. Acesso em: 15 nov. 2017.

LANZI, Lucerene Andréa Catini. **Apropriação das tecnologias digitais de informação e comunicação em bibliotecas escolares em busca de um espaço dinâmico**. 2012. 158 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: < <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93647> >. Acesso em: 05 jan. 2018.

LAU, Jesús. Learning Assessment. In: **Guidelines on Information Literacy for lifelong**. Universidad Veracruzana, Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información, 2006. Boca del Río, Veracruz, México Revived, 2006. cap. 9, p. 42-47. Disponível em: < <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006.pdf> >. Acesso em: 20 abr. 2018.

LAUDON, K. C.; LAUDON, J. P. **Sistemas de informação gerenciais**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Portugal; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1940.

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. V. 7. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

LEMOS, Antonio Agenor Briquet de. Bibliotecas. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra. (Org.). **Introdução às fontes de informação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINDAUER, Bonnie Gratch, Los três âmbitos de evaluación de La alfabetización informacional. **Anales de Documentación**, v. 9, p. 69-81, 2006. Disponível em: < <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=63500905> >. Acesso em: 29 jan. 2009.

LINS, Letícia; VIEIRA, Leonardo. Censo: 65% das escolas brasileiras não têm biblioteca. **O Globo**, Rio de Janeiro, RJ, 25 maio 2014. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/centro-65-das-escolas-brasileiras-nao-tem-biblioteca-12594751> >. Acesso em: 17 abr. 2018.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário breve de pedagogia**. 2. ed. rev. aum. Porto, Portugal: Presença, 2000.

MATA, Marta Leandro da. **A competência informacional de graduandos de biblioteconomia da região sudeste: um enfoque nos processos de busca e uso ético da informação**. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: < https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciadaInformacao/Dissertacoes/mata_ml_me_mar.pdf >. Acesso em: 15 nov. 2017.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar**. Número de Escolas em Mato Grosso do Sul. 2016. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>. Acesso em: 20 Abr. 2018.

_____. _____. **Diário Oficial**, n. 8.828 de 26 de dezembro de 2014. Lei. n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

MATTELART, Armand. **História da sociedade da informação**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**, 2018. Disponível em: < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=55wL> >. Acesso em: 17 abr. 2018.

MILANESI, Luis. **Ordenar para desordenar: centros de cultura e bibliotecas públicas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MONTEIRO, Gisele Camargo. **A biblioteca escolar na formação de competências em informação: contribuições e perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro-RJ, 2016. Disponível em: < <http://ridi.ibict.br/handle/123456789/881> >. Acesso em: 06 jan. 2018.

MONTIEL-OVERALL, P. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). **School libraries worldwide**, v. 11, n. 2, p 24-48, jul. 2005. Disponível em: < <https://pdfs.semanticscholar.org/e7c7/907d2ef3e7ea7babf67b0d13e4fb2b2f5717.pdf> >. Acesso em: 16 nov. 2017.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MORO, Eliane Lourdes da Silva, et al. (Org.). Contextos formativos e operacionais das bibliotecas escolares e públicas brasileiras. Brasília, DF: Sistema CFB/CRB, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.cfb.org.br/bitstream/123456789/587/3/LIVRO%20BIBLIOTECAS%20ESCOLARES.pdf> >. Acesso em: 16 abr. 2018.

NADAL, Beatriz Gomes. **Cultura escolar**: um olhar sobre a vida na escola. 2007. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: < <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10060> >. Acesso em: 17 nov. 2017.

NEWSON, G.; NEWSON, E. **Four years old in a urban community**. Penguin Books, London. 1976.

NOGUEIRA, Maria Christina de Almeida. Considerações sobre o interagente da biblioteca escolar. **Boletim ABDF Nova Série**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 147-150, abr./ jun. 1986. Disponível em: < http://bases.eci.ufmg.br/cgi-bin/wxis/?IsisScript=/xampp/htdocs/bases/bibeci_search.xis&search_action=mostrat&search_from=0000001816 >. Acesso em: 05 set. 2017.

OECD. Programme for International Student Assessment. Resultados do PISA 2015 por país. (2016). Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 1 nov. 2018.

OTA, M. E. C. Educação de interagentes em bibliotecas universitárias brasileiras: revisão de literatura nacional. **Revista de Biblioteconomia e Documentação**, v. 23, n. 1/4, p. 38-57, jan./dez. 1990. Disponível em: < <http://www.brapci.inf.br/index.php/arTDICle/download/18787> >. Acesso em: 15 set 2017.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, Papirus, 1997.

PALACIOS SALINAS, Carolina; VEGA DÍAZ, Maria Guadalupe. **Factibilidad de educación de usuarios de la información en escuelas primarias públicas del Distrito Federal (México)**. México: UNAM, Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, 1996.

PASSARELLI, Brasilina; JUNQUEIRA, Antonio Helio; ANGELUCI, Alan César Belo. Os nativos digitais no Brasil e seus comportamentos diante das telas. **Matrizes**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/1430/143031143010.pdf> >. Acesso em: 16 abr. 2018.

PEREIRA, Rodrigo. **Aplicação da competência em informação no contexto escolar: uma experiência no Colégio Militar de Campo Grande - MS**. 2010. 244 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/93628>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PEREZ, C. Technological revolutions and techno-economic paradigms. **TOC/TUT Working Paper**, Tallinn, n. 20, p. 1-15, 2009. Disponível em: < <http://e-tcs.org/wp-content/uploads/2012/04/PEREZ-Carlota-Technological-revolutions-and-techno-economic-paradigms1.pdf> >. Acesso em: 22 abr. 2018.

POLKE, Ana Maria Athayde. A biblioteca escolar e o seu papel na formação de hábitos de leitura. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 60-72, mar. 1973. Disponível em: < <http://www.brapci.inf.br/index.php/arTDICle/view/0000002615/22b078f97df180f856ff160dd09c4c02/> >. Acesso em: 15 out. 2017.

PRIMO, A. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. **Limc**, Porto Alegre, n. 45, 2005. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Tecnologia/cibercultura/Enfoques%20e%20desfoques%20n40o%20estudo%20da%20intera%C3%A7%C3%A3o%20mediada%20por%20computador.pdf>>. Acesso em: 15 out 2017.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do "indizível ao "dizível". **Ciência e Cultura**, São Paulo, 39(3):272-28. 1987.

RUTGERS UNIVERSITY. Dr. Ross J. Todd. **New Brunswick**, 2012. Disponível em: <http://comminfo.rutgers.edu/~rtodd/home_new.html>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SABBAG, Paulo Yazigi. **Espiraís do conhecimento**: ativando indivíduos, grupos e organizações. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANTOS, Gildenir Carolino. **Estudo da interlocução entre biblioteca-escola-tecnologia, baseada na Internet**: um estudo de caso na Escola Estadual Sergio Pereira Porto. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253510/1/Santos_GildenirCarolino_M.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SCHUCHTER, Lúcia Helena. **Biblioteca escolar e laboratório de informática**: espaços para diferentes letramentos. 2010. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/2942>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS. Divisão de Tecnologia de Educacional. **Institucional**. 2019. Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/divisao-de-tecnologia-educacional/>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SHAPIRO, J. J.; HUGHES, S. K. Information literacy as a liberal art: enlightenment proposals for a new curriculum. **Educom Review**, v. 31, n. 2, p. 31-35, 1996. Disponível em: <<http://www.educause.edu/pub/er/review/reviewArticles/31231.html>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>>. Acesso em: 15 set 2017.

SILVA, Monica do Amparo. Biblioteca escolar e a educação. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: espaço de ação pedagógica, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG: Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/323.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2017.

SILVA, Waldeck Carneiro da. **Miséria da biblioteca escolar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SIMÃO, Maria Antonieta Rodrigues; SCHERCHER, Eroni Kern; NEVES, Iara Conceição Bitencourt.

Ativando a Biblioteca Escolar. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1993.

SOARES, Simária de Jesus. O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, 2015. Montes Claros, MG. Anais... Montes Claros, MG, 2015. p. 145-155. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_145.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

THOMÉ, Débora. **Educação conectada: inovação tecnológica impulsionando a educação pública brasileira**. São Paulo: InovEduc, 2018.

Disponível em: <http://inoveduc.com.br/mec-investira-20-milhoes-em-tecnologia-para-escolas/>. Acesso em: 20 dez 2018.

TODD, Ross J. School librarianship and evidence-based practice: progress, perspectives, and challenges. **Evidence Based Library and Information Practice**, v. 4, n. 2, p. 78-96, 2009. Disponível em: <<https://journals.library.ualberta.ca/ebliip/index.php/EBLIP/article/viewFile/4637/5318>>. Acesso em: 10 jan 2018.

_____. **O que queremos para o futuro das bibliotecas escolares**. Lisboa: Rede Bibliotecas Escolares, 2011. 23 p. (Biblioteca RBE). Disponível em: http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/396/01_bibliotecarbe.pdf. Acesso em: 17 nov. 2014.

_____. Evidence-based practice and school libraries: interconnections of evidence, advocacy and actions. **Knowledge Quest**, v. 43, n. 3, p. 8-15, Jan. 2015. Disponível em: <<http://web.a.ebscohost.com/vlib.interchange.at/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=0deac11e-79bf-4d3d-8c5e-e446edb1dea0%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4206>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

_____. Information Literacy: Concept, Conundrum, and Challenge. In: Booker, D. (ed). **Concept, Challenge, Conundrum: From Library Skills to Information Literacy**. Proceedings of the fourth national information literacy conference conducted by the University of South Australia Library and the Australian Library and Information Association Information Literacy Special Interest Group, 3-5th December, 1999. Adelaide: University of South Australia Library, 2000, 25-34. Disponível em: https://archive.org/details/ERIC_ED443439. Acesso em: 13 abr. 2018.

TODD, Ross J.; GORDON, Carol A.; LU, Ya-Ling. **Report on findings and recommendations of the New Jersey school library study phase 2: once common goal: student learning**. Rutgers University: CISSL, 2011. Disponível em: <http://www.njasl.info/wp-content/NJ_study/2011_Phase2Report.pdf>. Acesso em: 21 jan 2018.

TODD, Ross. J.; KUHLETHAU, Carol. **Student learning through Ohio school libraries: background, methodology and report of findings**. Columbus: OELMA, 2004. Disponível em: <<http://webfiles.rbe.sk.ca/rps/terrance.pon/OELMAReportofFindings.pdf>>. Acesso em: 10 dez 2017.

TOMÉ, Maria da Conceição Dinis Alves Ferreira. **A biblioteca escolar e o desafio da literacia da informação: um estudo empírico no Distrito de Viseu**. 2008. 194 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Universidade Aberta, Lisboa, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁLIO, Else Benetti Marques. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Transinformação**, v. 2, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 1990. Disponível em: < <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/arTDICle/view/1670>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VEIGA, I. et al. **Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares**. Lisboa: ME, 1996.

VÉLEZ, Edilma Naranjo; GIRALDO, Nora Elena Rendón. Explorando El panorama de La información de usuários de La información. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, Medellín, v. 26, n. 2, jul./dez. 2003. Disponível em: <

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/3066/2840>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

WALSH, Andrew. Information literacy assessment: where do we start? *Journal of Librarianship and Information Science*, v. 41, n. 1, 19-28. 2009. Disponível em: <

<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0961000608099896>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

WERTHEIN, Jorge. Leitura e cidadania. In.: **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-Livro, 2008. Disponível em: <http://www.prolivro.org.br/images/antigo/1815.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

ZURKOWSKI, P. **The information service environment**: relationships and priorities. Washington, DC: National Commission on Libraries and Information Science. 1974. Disponível em: <

<https://eric.ed.gov/?id=ED100391>>. Acesso em: 10 abr. 2018.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

APÊNDICE A – Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Perguntas

- 1 Quantas são as escolas sob a responsabilidade da Secretaria de Educação?
- 2 Dessas escolas, quantas possuem bibliotecas?²⁵
- 3 Quem são os agentes educacionais responsáveis pelas bibliotecas existentes?
- 4 Como a secretaria de educação entende o papel da biblioteca?
- 5 Qual tem sido o papel educativo das BE na rede de educação?
- 6 Tem havido alguma ação institucionalizada em função da Lei 12.244 de 24 de maio de 2010? A qual trata da universalização da BE e estabelece o ano de 2020 para o seu cumprimento?
- 7 As Tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC têm se tornado cada vez mais presente no ambiente escolar, esse fato tem impactado diretamente nas ações dirigidas às BE?
- 8 Como as Tecnologias digitais de informação e comunicação têm sido implementadas nas escolas?
- 9 Diante das novas perspectivas educacionais, sobretudo no que diz respeito a forte inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, como você visualiza a BE?

²⁵ Entende-se como biblioteca para efeitos dessa pesquisa o que afirma Lemos (2005, p. 101-102), [...] para haver uma biblioteca, no sentido de instituição social, é preciso que haja três pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização; uma comunidade de usuários, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último, mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os usuários e os serviços da biblioteca.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

APÊNDICE B – Carta de Apresentação

Marília-SP, 02 de dezembro de 2017.

Prezados(as) Senhores(as),

Por meio do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência da Informação - PPGCI, vinculado a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - Campus de Marília-SP, eu, **Rodrigo Pereira**, aluno matriculado no Curso de Doutorado da respectiva instituição, sob a orientação da **Profª. Drª. Helen de Castro Silva Casarin**, estamos desenvolvendo uma pesquisa no cenário sul-mato-grossense, em especial nas escolas públicas e privadas, intitulada de: **Biblioteca Escolar: evidências de seu desaparecimento na educação brasileira**.

A pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo, de caráter exploratório, sob a perspectiva descritiva, utilizando-se deste questionário como parte dos instrumentos de coleta de dados.

O objetivo geral da pesquisa é revisitar o percurso histórico da institucionalização das bibliotecas nas escolas, questionando seu possível desaparecimento diante do desenvolvimento e implantação de tecnologias digitais de informação e comunicação nos espaços escolares.

É nossa intenção coletar dados de pelo menos 10% das escolas privadas situadas em Campo Grande-MS, bem como, entrevistar o superintendente de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e a Bibliotecária gestora e responsável pelas bibliotecas da Rede Municipal de Ensino dessa mesma cidade.

Acreditamos que além de trazer uma contribuição significativa as discussões em torno da Biblioteca Escolar, poderemos elencar caminhos possíveis ao seu aprimoramento e permanência, a partir de evidências, no contexto escolar.

Para tal, o link para resposta ao questionário segue abaixo. Bastará clicar sobre ele e responde-lo. Acreditamos não exigir mais do que 15 minutos para ser respondido.

➡ Link: <https://pt.surveymonkey.com/r/KFDGMFL>

Em tempo, informamos que todos os dados informados pela escola serão tratados com total confidencialidade pelo pesquisador e pela Universidade, devendo-se destacar que os resultados serão apresentados de forma global para o cenário educacional e biblioteconômico, sem qualquer possibilidade de identificação de informações específicas de cada escola participante da pesquisa.

Após a conclusão da pesquisa e sua homologação pela UNESP-Marília, caso seja do interesse

da escola participante na pesquisa, teremos o maior prazer em enviar cópia do trabalho.

A participação de cada escola convidada é vital para o sucesso da pesquisa e para que cheguemos a um cenário fidedigno sobre a condição da biblioteca escolar sul-mato-grossense e suas perspectivas de futuro, assim sendo, contamos com a sua adesão a nossa pesquisa.

Qualquer dúvida quanto ao questionário ou outras informações sobre a pesquisa, não hesitem em nos contatar.

e-mail: rodrigo.pereira@funlec.edu.br

(67)3204-2119 / 98138-6093

Antecipadamente, externamos nossa gratidão!

Rodrigo Pereira

Aluno do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação – PPGCI - UNESP-Marília.





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

APÊNDICE C – Questionário

Prezado(a) respondente,

Este questionário é o instrumento de coleta de dados da pesquisa de campo, de caráter exploratório, intitulada de: **Biblioteca Escolar: evidências de seu desaparecimento na educação brasileira**, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Helen de Castro Silva Casarin, desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência da Informação – PPGCI da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP-Marília.

Sua participação voluntária é fundamental ao sucesso da pesquisa. Assim sendo, antecipadamente, externamos nossa gratidão!

PERGUNTAS:

- 1 Quantas são as escolas sob a sua responsabilidade?
- 2 Dessas escolas, quantas possuem bibliotecas?²⁶ Se não existir biblioteca em sua(s) escola(s), por favor, pule para a questão de nº 6.
- 3 Quem são os agentes educacionais responsáveis pelas bibliotecas existentes?
- 4 Como a escola, a partir de seu quadro de educadores, entende o papel da biblioteca?
- 5 Qual tem sido o papel da BE no processo de ensino e aprendizagem?

²⁶ Entende-se como biblioteca para efeitos dessa pesquisa o que afirma Lemos (2005, p. 101-102), [...] para haver uma biblioteca, no sentido de instituição social, é preciso que haja três pré-requisitos: a intencionalidade política e social, o acervo e os meios para sua permanente renovação, o imperativo de organização e sistematização; uma comunidade de interagentes, efetivos ou potenciais, com necessidades de informação conhecidas ou pressupostas, e, por último, mas não menos importante, o local, o espaço físico onde se dará o encontro entre os interagentes e os serviços da biblioteca.

6 A escola conhece a Lei 12.244 de 24 de maio de 2010? A qual trata da universalização da BE e estabelece o ano de 2020 para o seu cumprimento? Se a resposta for sim, responda à questão seguinte. Se for não, pule para a questão de nº 8.

Sim

☐

Não

☐

7 Em função da Lei citada, há alguma estratégia sendo pensada pela escola para a criação da biblioteca?

8 As Tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC têm se tornado cada vez mais presente no ambiente escolar, esse fato, de certa forma, pode inviabilizar a criação de bibliotecas? Justifique:

9 Como as Tecnologias digitais de informação e comunicação têm sido implementadas em sua(s) escola(as)?

10 Diante das novas perspectivas educacionais, sobretudo no que diz respeito a forte inserção de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, como você visualiza a biblioteca escolar?

