

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

EDUARDO VALADARES DA SILVA

**O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA ESCOLAR E O
CURRÍCULO**

Belo Horizonte
2019

EDUARDO VALADARES DA SILVA

**O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA ESCOLAR E O
CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ciência da Informação, na linha de pesquisa Usuários, Gestão do Conhecimento e Práticas Informacionais. Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo. Coorientadora: Prof. Dra. Bernadete Santos Campello.

Belo Horizonte
2019

S586p	<p>Silva, Eduardo Valadares da.</p> <p>O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo [recurso eletrônico] / Eduardo Valadares da Silva. – 2019. 1 recurso online (166 f. : il. ; graf.,) : pdf.</p> <p>Orientador: Carlos Alberto Ávila Araújo Coorientadora: Bernadete Santos Campello Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação. Referências: f. 157-164. Apêndice: f. 165-166. Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.</p> <p>1. Ciência da informação – Teses. 2. Bibliotecas escolares – Teses. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. 4. Integração escolar – Teses. I. Título. II. Araújo, Carlos Alberto Ávila. III. Campello, Bernadete Santos. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 027.8:371.214</p>
-------	---

Ficha catalográfica: Biblioteca Profª Etelvina Lima, Escola de Ciência da Informação da UFMG.



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

FOLHA DE APROVAÇÃO

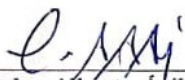
"O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO ENTRE A BIBLIOTECA ESCOLAR E O CURRÍCULO"

Eduardo Valadares da Silva

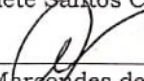
Tese submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "doutor em Ciência da Informação", linha de pesquisa "Usuários, gestão do conhecimento e práticas informacionais".

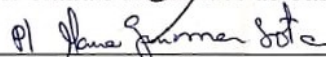
Tese aprovada em: 18 de novembro de 2019.

Por:

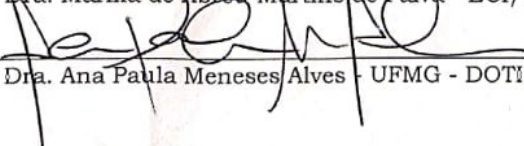

Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo - ECI/UFMG (Orientador)

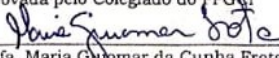

Profa. Dra. Bernadete Santos Campello - ECI/UFMG

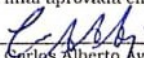

Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho - Universidade São Paulo


Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Moraes - UFES - Por videoconferência


Profa. Dra. Marília de Abreu Martins de Paiva - ECI/UFMG


Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves - UFMG - DOTI

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI

Profa. Maria Guimaraes da Cunha Frota
Coordenadora

Versão final aprovada em 02/12/19

Prof. Carlos Alberto Ávila Araújo
Orientador



UFMG

Universidade Federal de Minas Gerais
Escola de Ciência da Informação
Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

ATA DA DEFESA DE TESE DE **EDUARDO VALADARES DA SILVA**, matrícula: 2017661451

Às 14:00 horas do dia 18 de novembro de 2019, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 17/10/2019, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado **O processo de integração entre a biblioteca escolar e o currículo**, requisito final para obtenção do Grau de DOUTOR em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Informação, mediações e cultura, Linha de Pesquisa: Usuários, gestão do conhecimento e práticas informacionais. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra ao candidato para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores com a respectiva defesa do candidato. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença do candidato e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

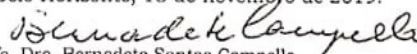
Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo - Orientador	APROVADO
Profa. Dra. Bernadete Santos Campello	APROVADO
Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho	APROVADO
Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Moraes	APROVADO
Profa. Dra. Marília de Abreu Martins de Paiva	APROVADO
Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves	APROVADO

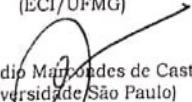
Pelas indicações, o candidato foi considerado APROVADO.


O resultado final foi comunicado publicamente ao candidato pelo Presidente da Comissão. Nada mais havendo a tratar, o Presidente encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ATA que será assinada por todos os membros participantes da Comissão Examinadora.

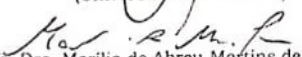
Belo Horizonte, 18 de novembro de 2019.

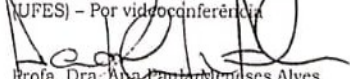

Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo
(ECI/UFMG)


Profa. Dra. Bernadete Santos Campello
(ECI/UFMG)

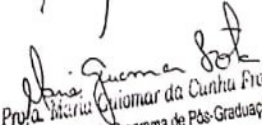

Prof. Dr. Cláudio Marcondes de Castro Filho
(Universidade São Paulo)


Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Moraes
(UFES) - Por videoconferência


Prof.ª Dra. Marília de Abreu Martins de Paiva
(ECI/UFMG)


Profa. Dra. Ana Paula Meneses Alves
(ECI/UFMG)

Obs: Este documento não terá validade sem a assinatura e carimbo da Coordenadora.


Profa. Inárcia Guimarães da Cunha Faria
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Ciência da Informação

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me conduzido em minha vida espiritual, pessoal e na constituição de minha carreira profissional na condição de bibliotecário escolar, contador de histórias, professor e pesquisador.

Agradeço aos meus orientadores, professora Bernadete Santos Campello por sua sabedoria, generosidade e humildade manifestadas em diversas condições e momentos de minha vida acadêmica e profissional, um exemplo de profissional para mim. Ao professor Carlos Alberto Ávila Araújo, pela sua amizade, presteza e altruísmo em ter me acolhido na ocasião do falecimento da professora Adriana Bogliolo, à qual também presto minha homenagem e agradecimento à sua memória.

Aos membros da banca examinadora, professora Ana Paula Menezes, pela sua contribuição neste momento e em nossas conquistas e caminhadas como novos professores na ECI. À professora Marília Paiva, pelas suas contribuições para esta pesquisa e pela sua perseverança em defesa da biblioteconomia escolar. Ao professor Fabiano de Oliveira Moraes, pela sua presença em mais este momento e por toda nossa trajetória pessoal e profissional, meu mestre contador de histórias. E ao professor Cláudio Marcondes, por compor esta banca, pela sua alegria, engajamento e importantes parcerias em favor da biblioteconomia escolar no Brasil.

Às bibliotecárias Maria e Licéria, por terem se disponibilizado em colaborar conosco compartilhando suas histórias de vida e profissional.

Agradeço à minha mãe Maria Luiza, pelo seu permanente e incondicional carinho e preocupação, e que mesmo fisicamente distante, sempre me apoia, me incentiva e me encoraja nesta trajetória.

Ao Vinicius, um presente de Deus em minha vida. Obrigado pelos seus gestos singelos e carinhosos que demonstram seu amor por mim e que me estimulam a me esforçar em ser uma pessoa melhor.

Aos meus irmãos de coração, Eliane e Antônio Jorge, pessoas cujo tempo ou distância jamais separarão de minha vida.

Ao Alimateia, uma pessoa de coração sem tamanho, cuja gratidão que tenho por ele, minhas palavras não conseguem expressar.

À Kelly, ao Mardoche e ao Bruno, com os quais compartilhei momentos únicos de amizade na convivência diária, nos desabafos, nas dificuldades, nas alegrias e tudo que o tempo que convivemos juntos nos proporcionou. À Deia de Santa Catarina, pelos nossos longos anos de amizade. Aos amigos e colegas que Belo Horizonte me deu, que aqui os represento na Keyla e Paula, pessoas que são para mim, bases de afeto desde que iniciei esse desafio em terras mineiras. À Raisal, pela nossa amizade desde os primeiros momentos que cheguei a Belo Horizonte. E ao Chico, uma pessoa fenomenal por sua simplicidade e carinho para comigo.

Aos colegas do PPGCI, representados pela turma de 2018 que me acolheu com tanto carinho e com os quais compartilhei momentos tão felizes.

Aos professores da ECI, aqueles com os quais tive o prazer de vivenciar experiências como aluno e/ou colega de profissão, que aqui os represento na pessoa do Cláudio Paixão, companheiro de gabinete, cuja alegria, simpatia e simplicidade são suas principais marcas, da Lili com nossas boas conversas nos intervalos do trabalho e da Gercina com seu carinho e boas energias.

Aos servidores técnicos e terceirizados que atuam na ECI, pela parceria e disponibilidade em colaborar neste período de tantas transformações. Agradeço em especial a Lucimary, pessoa que em tantos momentos disponibilizou seu ombro amigo e suas palavras experientes e encorajadoras.

Aos meus alunos da ECI e, por extensão, aos alunos que passaram por minha vida quando professor na UFES e bibliotecário na PMV e no Colégio São José. Para mim, ter a oportunidade de compartilhar conhecimentos com vocês é a principal razão pela busca de uma formação permanente e de qualidade.

E, por fim, agradeço à Universidade Federal de Minas Gerais e à Universidade Federal do Espírito Santo, instituições públicas, de qualidade e gratuitas, que ofertam a milhares de cidadãos uma formação de qualidade e que também por esse motivo merecem o respeito e a gratidão de toda sociedade.

“Apesar de você
Amanhã há de ser outro dia”

(Francisco Buarque de Hollanda)

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que analisa como se dá o processo de integração da biblioteca escolar ao currículo da escola, partindo da concepção de biblioteca como um organismo imprescindível à formação do estudante no espaço-tempo escolar. Objetiva analisar o processo de integração entre a biblioteca e o currículo escolar por meio de documentos curriculares e em espaços-tempos escolares potentes, tomando como objeto de estudo as relações tecidas por bibliotecários escolares. Metodologicamente configura-se como uma pesquisa qualitativa, esperando-se a compreensão profunda de um fenômeno específico e de maior relevância no que diz respeito ao aspecto da subjetividade da ação social. Sistematiza-se em dois momentos principais: o primeiro ocorre por meio de uma análise documental, inspirada pelo método de análise de conteúdo, no qual são perscrutados os principais documentos curriculares do Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Propostas Pedagógicas que orientam e sistematizam o trabalho das escolas pesquisadas para se observar como a biblioteca escolar é contemplada nessa diversidade de documentos; e o segundo momento orientado por estudos de casos múltiplos, no qual foram coletadas junto a bibliotecárias de duas escolas privadas de Educação Básica na cidade de Belo Horizonte, narrativas que auxiliam a compreender como se dão cotidianamente os processos de integração das bibliotecas escolares aos currículos a partir do olhar desses sujeitos. Conclusivamente, apresenta que a adoção da perspectiva tradicional de currículo é um fator que pode inviabilizar que a biblioteca escolar se integre a ele de forma efetiva, e em contraponto, propõe que a adoção de perspectivas alternativas de currículo, como o narrativo, viabilize a integração da biblioteca escolar aos currículos. Com relação documentos curriculares nacionais, conclui que os mesmos não explicitam a importância das bibliotecas para além de um equipamento físico e de apoio aos demais setores da escola, tampouco às vinculam a fazeres diretamente pedagógicos. Com base nos estudos que tratam de experiências de integração entre a biblioteca e o currículo escolar, em âmbito nacional e internacional, apresentaram-se uma relação de fatores que podem contribuir e aqueles que podem dificultar essa integração. A partir dos estudos de casos, foram apresentadas 11 categorias analíticas que compõem os fatores que tornam possível perceber empiricamente, como se dá a efetivação da integração das bibliotecas ao currículo escolar nos espaços-tempos pesquisados. Por fim, propõe que se pense uma nova forma de apresentar a biblioteca nesses documentos nacionais, para que gradativamente, os frutos dessas mudanças reflitam nos documentos locais e nos das escolas, e como possibilidade de continuidade da pesquisa, sugere que se definam níveis de integração da biblioteca escolar ao currículo, assim como já são definidos os níveis de colaboração entre bibliotecários e professores.

Palavras-chave: Biblioteconomia escolar. Biblioteca escolar. Currículo. Integração.

ABSTRACT

This research analyzes how the process of integrating the school library with the school curriculum takes place, starting from the conception of the library as an indispensable organism for the student's formation in the school space-time. It objects, in general, to analyze the integration process between the library and the school curriculum through curricular documents and in powerful school spaces-times, taking as object of study the relationships woven by school librarians. Methodologically it is configured as a qualitative research, expecting a deep understanding of a specific phenomenon and of greater relevance with regard to the subjectivity aspect of social action. It is systematized in two main moments: the first occurs through a documental analysis, inspired by the content analysis method, which examines the main curricular documents in Brazil (National Curriculum Guidelines for Basic Education, Common National Curriculum Base of Elementary School, Education Guidelines and Bases Law, National Education Plan and National Curriculum Parameters) and the Pedagogical Proposals that guide and systematize the work of the researched schools to observe how the school library is contemplated in this diversity of documents; and the second moment guided by multiple case studies, which were collected from the librarians of two private schools of Basic Education in the city of Belo Horizonte, narratives that help to understand how the processes of integration of school libraries with the curriculum are daily performed from the look of these subjects. Conclusively, it presents that the adoption of the traditional curriculum perspective is a factor that can make it impossible for the school library to integrate effectively with it, and in contrast, it proposes that the adoption of alternative curriculum perspectives, such as the narrative, makes possible integration from the school library to the curriculum. Regarding national curriculum documents, it concludes that they do not explain the importance of libraries beyond physical equipment and support to other sectors of the school, nor do they link them directly to pedagogical doings. Based on studies addressing integration experiences between the library and the school curriculum, both nationally and internationally, are presented a relation of factors that can contribute and those who can hinder this integration. From the case studies, 11 analytical categories were presented that compose the factors that make it possible to perceive empirically, as the effect of the integration of libraries to the school curriculum in the researched spaces-times. Finally, it proposes to think of a new way of presenting the library in these national documents, so that, gradually, the fruits of these changes reflect in the local and school documents, and as a possibility of continuity of the research, it suggests to define levels of integration from the school library to curriculum, as well as the levels of collaboration between librarians and teachers are already defined.

Keywords: School Librarianship. School library. Curriculum. Integration.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias relacionadas à biblioteca nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica	73
Quadro 2 - Categorias relacionadas à leitura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica	74
Quadro 3 - Categorias relacionadas à pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica	76
Quadro 4 - Categorias relacionadas à biblioteca na Base Nacional Comum Curricular	77
Quadro 5 - Categorias relacionadas à leitura na Base Nacional Comum Curricular	78
Quadro 6 – Categorias relacionadas à pesquisa na Base Nacional Comum Curricular .	79
Quadro 7 – Categorias relacionadas à biblioteca na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	80
Quadro 8 – Categorias relacionadas à biblioteca no Plano Nacional de Educação.....	81
Quadro 9 – Categorias relacionadas à leitura no Plano Nacional de Educação	81
Quadro 10 – Categorias relacionadas à pesquisa no Plano Nacional de Educação.....	82
Quadro 11 – Categorias relacionadas à biblioteca na Proposta Pedagógica do Colégio A	84
Quadro 12 – Categorias relacionadas à leitura na Proposta Pedagógica do Colégio A .	85
Quadro 13 – Categorias relacionadas à pesquisa na Proposta Pedagógica do Colégio A	85
Quadro 14 - Esquema narrativo 1	90
Quadro 15 – Esquema narrativo 2	91
Quadro 16 – Esquema narrativo 3	91
Quadro 17 – Esquema narrativo 4	92
Quadro 18 – Esquema narrativo 5	92
Quadro 19 - Esquema narrativo 6.....	93
Quadro 20 - Esquema narrativo 7.....	94
Quadro 21 - Esquema narrativo 8.....	95
Quadro 22 – Esquema narrativo 9	96
Quadro 23 – Esquema narrativo 10	96
Quadro 24 – Esquema narrativo 11	97
Quadro 25 – Esquema narrativo 12	99
Quadro 26 - Esquema narrativo 13.....	100
Quadro 27 - Esquema narrativo 14.....	101
Quadro 28 – Esquema narrativo 15	102
Quadro 29 - Esquema narrativo 16.....	103
Quadro 30 - Esquema narrativo 17.....	104
Quadro 31 - Esquema narrativo 19.....	104
Quadro 32 - Esquema narrativo 20.....	105
Quadro 33 - Esquema narrativo 21.....	106
Quadro 34 - Esquema narrativo 22.....	107

Quadro 35 - Esquema narrativo 23.....	108
Quadro 36 - Esquema narrativo 24.....	109
Quadro 37 - Esquema narrativo 25.....	109
Quadro 38 - Esquema narrativo 26.....	111
Quadro 39 - Esquema narrativo 27.....	111
Quadro 40 - Esquema narrativo 28.....	112
Quadro 41 - Esquema narrativo 29.....	113
Quadro 42 - Esquema narrativo 30.....	114
Quadro 43 - Esquema narrativo 31.....	114
Quadro 44 - Esquema narrativo 32.....	116
Quadro 45 - Esquema narrativo 33.....	118
Quadro 46 - Esquema narrativo 34.....	118
Quadro 47 - Esquema narrativo 35.....	119
Quadro 48 - Esquema narrativo 36.....	121
Quadro 49 - Esquema narrativo 37.....	121
Quadro 50 - Esquema narrativo 38.....	122
Quadro 51 - Esquema narrativo 39.....	123
Quadro 52 - Esquema narrativo 40.....	123
Quadro 53 - Esquema narrativo 41.....	125
Quadro 54 - Esquema narrativo 42.....	125
Quadro 55 - Esquema narrativo 43.....	126
Quadro 56 - Esquema narrativo 44.....	127
Quadro 57 - Esquema narrativo 45.....	128
Quadro 58 - Esquema narrativo 46.....	129
Quadro 59 - Esquema narrativo 47.....	129
Quadro 60 - Esquema narrativo 48.....	130
Quadro 61 - Esquema narrativo 49.....	131
Quadro 62 - Esquema narrativo 50.....	135
Quadro 63 - Esquema narrativo 51.....	136
Quadro 64 - Esquema narrativo 52.....	136
Quadro 65 - Esquema narrativo 53.....	137
Quadro 66 - Esquema narrativo 54.....	140
Quadro 67 - Esquema narrativo 55.....	141
Quadro 68 - Esquema narrativo 56.....	142
Quadro 69 - Esquema narrativo 57.....	145
Quadro 70 - Esquema narrativo 58.....	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases principais da entrevista narrativa	64
---	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC.....	Base Nacional Comum Curricular
CFB.....	Conselho Federal de Biblioteconomia
DCNEB.....	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
FIOCRUZ.....	Fundação Oswaldo Cruz
GESTRADO/UFMG.....	Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais
IFLA/UNESCO.....	Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEU.....	Programa de Educação de Usuários
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PPP.....	Projeto Político Pedagógico
UE.....	Unidades de Estudo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CURRÍCULO E DIÁLOGOS COM A BIBLIOTECA ESCOLAR	18
2.1 INÍCIO DOS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO	20
2.2 O CURRÍCULO COMO FERRAMENTA DE VIGILÂNCIA E INTERDIÇÃO ..	26
2.3 CURRÍCULO NARRATIVO COMO POSSIBILIDADE DE ROMPIMENTO COM AS PRESCRIÇÕES	30
3 INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COM O CURRÍCULO	38
4 PERCURSO METODOLÓGICO	53
4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	55
4.2 ESTUDOS DE CASO	58
4.2.1 Coleta e análise de dados	59
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOCUMENTAIS	68
5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL	72
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO CAMPO	89
6.1 CURRÍCULO	89
6.2 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	95
6.3 BIBLIOTECÁRIO EDUCADOR	100
6.4 FORMAÇÃO INTEGRADA	107
6.5 APOIO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES.....	110
6.6 RELAÇÃO DE APOIO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E ADMINISTRAÇÃO....	115
6.7 RELAÇÃO DE APOIO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E EQUIPE PEDAGÓGICA...	119
6.8 PESQUISA ESCOLAR COMO ATIVIDADE INTEGRADORA DA BIBLIOTECA AO CURRÍCULO	124
6.9 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS.....	132
6.10 INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	138
6.11 UNIDADES DE ESTUDO.....	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	156

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propõe a analisar como se dá o processo de integração da biblioteca escolar ao currículo da escola, partindo da concepção de biblioteca, que se caracteriza como um organismo imprescindível à formação do estudante no espaço-tempo escolar e que, portanto, necessita ser considerada precipuamente por sua dimensão educativa e como uma estrutura organizacional que favoreça múltiplas aprendizagens, por meio de ações que ultrapassem os limites possíveis aos recursos físicos. Para tanto, o fator humano, personificado na figura do bibliotecário, constitui-se como um catalizador, que promove iniciativas vinculadas às diversas possibilidades de integração e materialização do currículo escolar.

A justificativa para seu desenvolvimento se dá em função da limitada compreensão com relação à biblioteca escolar observada nos documentos curriculares nacionais e locais, no Brasil, que destoam das potencialidades da biblioteca escolar como colaboradora no processo de ensino-aprendizagem e das formas de integrá-la aos currículos. Acredita-se que esse fato seja uma barreira basilar à mudança da concepção da biblioteca por professores e gestores públicos, demandando que se tragam à baila reflexões que subsidiem a compreensão relacionada à transformação desse cenário.

A dissonância existente entre as potenciais ações contemporâneas a serem levadas a efeito pela biblioteca escolar, e aquilo que se expressa nos documentos curriculares norteadores dos sistemas de ensino do Brasil no que tange a expectativa que se tem das bibliotecas escolares não é recente. Desde os anos 1950, esforços têm sido empreendidos na tentativa de se evidenciar a importância da biblioteca na escolarização.

Campello (2009, p. 23) constatou que há muito tempo se apregoava a necessidade de ações sistematizadas e de integração da biblioteca ao currículo.

O antigo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), que na época [1950] exercia liderança na Biblioteconomia do país, publicou Ensinando o uso de livros e bibliotecas: manual para professores e bibliotecários, traduzido pelo bibliotecário e professor Sylvio do Valle Amaral. O livro, de autoria de duas bibliotecárias norte-americanas, tinha o objetivo de preparar bibliotecários e professores para, com base em

conhecimentos biblioteconômicos, desenvolver nos alunos habilidades para usar bibliotecas e seus recursos. Embora de natureza predominantemente prática, contendo sugestões de atividades, exercícios, estratégias didáticas e de avaliação, o livro explorava a ideia de que os conteúdos biblioteconômicos deveriam ser integrados ao currículo e não ensinados esporadicamente, ponto central no conceito de letramento informacional atualmente (CAMPELLO, 2009, p. 23).

Diante do tímido desenvolvimento das concepções e expectativas do papel da biblioteca escolar na escolarização, principalmente no que diz respeito ao seu papel educativo, Silva (1986) citado por Campello (2009), identificou uma questão relativa ao entendimento de professores e bibliotecários no que diz respeito às limitações das corresponsabilidades desses profissionais serem naquela época pouco definidas. Diante disso

[...] a classe bibliotecária começava a propor para si função pedagógica mais ativa, devendo o bibliotecário participar do planejamento curricular, em discussões com os professores sobre os recursos mais adequados para cada unidade de ensino. A biblioteca passava a ter envolvimento direto no desenvolvimento do currículo e no processo de aprendizagem (CAMPELLO, 2009, p. 33-34).

Visto a importância dos documentos que serão apresentados mais adiante, no que diz respeito ao estabelecimento de orientações norteadoras à formação básica no Brasil, a construção dos projetos político-pedagógicos, que são a base teórica e prática para o dia-a-dia das escolas e os processos de formação dos profissionais que atuarão nas escolas do país, é preocupante que esses abordem a biblioteca escolar estritamente no rol de equipamentos de apoio nas escolas e não com a mesma importância que se atribuiu às salas de aula.

A partir do exposto, o problema de pesquisa que se apresenta é: como se dá o processo de integração da biblioteca ao currículo escolar nos documentos norteadores e em suas práticas? Não se pretende propor uma resposta definitiva para o enfrentamento da questão ora apresentada, mas construir reflexões que contribuam com a necessária aproximação das práticas educativas promovidas por bibliotecários escolares em suas diversidades de espaços-tempos de atuação com os demais educadores da escola.

Pretende-se, no decurso da pesquisa, não só analisar as prescrições dos documentos “oficiais” e institucionais que são elementos essenciais aos currículos, mas também

lançar um olhar problematizador com a intenção de deslocar o foco da ideia de currículo exclusivamente como documento oficial. Espera-se destacar e ampliar a noção de currículo também como redes de saberes, fazeres e poderes, manifestados em ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares e por meio das narrativas produzidas nesse contexto, que não se findam nesses cotidianos, mas se prolongam para além deles (FERRAÇO; CARVALHO, 2012), para que com esse movimento de compreensão e adoção dessa perspectiva, se vislumbre a concretização de uma integração da biblioteca escolar com o currículo.

Diante das questões anteriormente mencionadas, propõem-se o seguinte objetivo geral para esta pesquisa:

- Analisar o processo de integração entre a biblioteca e o currículo escolar por meio de documentos curriculares, em espaços-tempos escolares potentes, tomando como objeto de estudo as relações tecidas entre bibliotecários escolares.

E como objetivos específicos, apresentam-se:

- Analisar os principais documentos curriculares da Educação Básica nacionais no que diz respeito à integração da biblioteca escolar com o currículo;
- Compreender como se dão as práticas da biblioteca escolar nos casos analisados, considerando principalmente os processos de integração da biblioteca escolar com o currículo.

A investigação pretende se apoiar em dois vieses de perspectivas curriculares. O primeiro viés analisado apresenta um olhar sobre o currículo que se caracteriza como fundamentalmente prescritivo e conteudista, que estabelece uma série de impossibilidades para a inclusão da biblioteca como um espaço necessário e protagonista ao processo de ensino-aprendizagem.

O segundo viés curricular que se apresenta parte de uma ótica chamada de narrativa, que possui características que potencializam e podem expandir as possibilidades da biblioteca escolar atuar integradamente ao currículo como um organismo ativo, inversamente às características anteriormente elencadas. A importância dessas primeiras análises emerge em função da ampla possibilidade de efeitos positivos a serem produzidos pela realização desses currículos, tendo a biblioteca escolar como espaço ativo nos processos de ensino-aprendizagem, pela riqueza de construções e desconstruções que podem ser efetivadas nos espaços-tempos escolares por meio dos sujeitos que neles se constituem.

Apoia-se também em uma revisão de literatura que socializa experiências práticas e pesquisas teóricas realizadas no contexto norte-americano e brasileiro, que demonstram tentativas de estabelecimento de integração da biblioteca ao currículo, apontando fatores facilitadores e dificultadores nessas tentativas.

No que diz respeito à análise documental, apresenta uma pesquisa inspirada no método de análise de conteúdo, na qual se analisam os principais documentos curriculares nacionais do Brasil e de uma das escolas pesquisadas, a fim de compreender de que forma a biblioteca escolar encontra-se explicitamente apresentada nesses materiais.

Em seguida, são trazidas 11 categorias analíticas que emergiram com base nas entrevistas narrativas realizadas junto a duas bibliotecárias escolares, em diálogo com a pesquisa bibliográfica e revisão de literatura com o intuito de compreender como se dão as práticas de integração da biblioteca escolar ao currículo.

2 CURRÍCULO E DIÁLOGOS COM A BIBLIOTECA ESCOLAR

A noção de biblioteca como espaço de aprendizagem, com uma função educativa – e não apenas como uma coleção de materiais – implica na sua presença no currículo escolar, considerando que as aprendizagens que ali se realizam constituem parte de um currículo, mesmo que não formal.

O currículo, que se julga ser o mais potente para os processos de aprendizagens, não se caracteriza puramente a partir de uma ótica prescritiva e conteudista, mas é recheado de vida e contradições. Acredita-se na importância de se pensar numa perspectiva curricular que vá

[...] para além dos documentos-textos escritos, incluindo nesse pensamento-entendimento os diferentes e inesgotáveis processos espaço-temporais vividos nas redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas pelos sujeitos praticantes dos/nos/com os cotidianos escolares. [...] queremos provocar outros sentidos para o currículo que possam favorecer movimentos em direção à desconstrução, à rasura de conceitos enclausurados que, de tão acostumados a esse confinamento, costumam a perceber a potência e a riqueza da vida direcionada para se pensar-sentir o que é currículo (FERRAÇO, 2011, p. 11).

É necessário partir da ideia de que, nas escolas, educadores, estudantes e demais envolvidos nos processos educativos (inclusive bibliotecários), reinventam permanentemente noções de currículos diversas, que se hibridizam com aquelas trazidas pelos textos governamentais, dentre outras (FERRAÇO, 2011).

Em pesquisa de mestrado, Silva (2015) já observou a escassa presença explícita da biblioteca escolar nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013). Quando encontramos o termo biblioteca, percebemos “[...] um cenário preocupante que ora reduz a biblioteca a um equipamento acessório ou que ora nem ao menos faz referência a ele” (SILVA, 2015, p. 30): tais documentos não destacam as contribuições que a biblioteca pode dar ao processo de ensino-aprendizagem.

Em contrapartida, a comunidade bibliotecária tem destacado a importância da biblioteca na formação dos sujeitos. O Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB) lançou em

2008 o “Projeto mobilizador: biblioteca escolar construção de uma rede de informação para o ensino público” (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2008). Tal publicação é direcionada à sociedade como um todo, com o objetivo de desencadear ações que levem à criação de bibliotecas nas escolas, que possam influenciar a formação de cidadãos críticos. Direciona-se ainda aos bibliotecários, que deverão garantir um serviço que garanta a universalização e acesso à informação à população em fase escolar.

No documento, o CFB propõe que se realize um esforço nacional para proporcionar maior qualidade de ensino público por meio da implantação de uma eficiente rede de informação por meio de bibliotecas escolares de qualidade em termos de equipamentos, instalações e pessoal qualificado. Defende ainda que no contexto do projeto de ensino-aprendizagem, a biblioteca escolar se apresente como um centro de aprendizagem, e não apenas um equipamento físico. Contudo, até o momento, não há evidências de que tenha havido ações ou articulações mais efetivas no que diz respeito consecução das propostas defendidas por este manifesto.

Sendo a proposta apresentada pelo CFB, em relação à importância da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem, observa-se que considerando

[...] o papel da biblioteca na escola bem como o fazer desta escola descrito na concepção de suas diretrizes, é fato que a natureza da função da biblioteca escolar é ser um espaço constituído para, uma vez assimilado pelo aluno, professor e demais entes que constituem os atores do ambiente escolar, possibilitar a interação com os processos de conhecimento de modo a contribuir para uma formação satisfatória do indivíduo, favorecendo o aprender a aprender, ou seja, corroborando para a aquisição da habilidade de aprender, saber obter, utilizar e gerar novas informações (CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA, 2012, p. 6-7).

É importante considerar as práticas curriculares também como políticas de currículo, implicando com isso não questionar simplesmente as dicotomias excludentes, mas trazer à baila propostas para que a prática potencialize a efetivação de relações mais horizontalizadas (FERRAÇO, 2011). Observa-se que as principais marcas constantes do que se denomina de memoriais de práticas de curriculares, não se dá em sala de aula, mas em espaços de subjetivação dos sujeitos, de relação entre o real e o imaginário e espaços educativos como um todo (MARTINS, 2007).

Acredita-se ser possível que as ações de resistência tramadas nos cotidianos escolares, emergjam, em grande medida, das relações que se constituem por meio dos sujeitos praticantes com os usos que fazem dos documentos instituídos, criando uma incontrollável proliferação de significâncias que conduzem a uma antidisciplina (CERTEAU, 1994). Com base em Silva (2015), essa resistência aos mecanismos controladores e disciplinadores do sistema instituído, ocorre pois eles normalmente não tem dedicado a atenção necessária para o potencial papel da biblioteca e do bibliotecário na escola básica.

2.1 INÍCIO DOS ESTUDOS SOBRE CURRÍCULO

Compreender alguns significados do que é currículo, não parece ser uma tarefa trivial, mesmo porque, uma simples definição, segundo Silva (1999, p. 14), “[...] não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” Com base em Ivor F. Goodson propõe-se trabalhar com a perspectiva de **currículo narrativo**, que se baseia em um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade.

Buscando compreender a origem da palavra currículo com base em Goodson (1995), identificou-se que ela vem do termo latino *Scurrere*, que significa correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). Etimologicamente isso implica que o currículo desde o surgimento de sua definição, significa

[...] um curso a ser seguido, ou, mais especificamente, apresentado. Como observa Barrow (1984, p. 3), “no que se refere à etimologia, portanto, o currículo deve ser entendido como ‘o conteúdo apresentado’ para estudo”. [...] O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado (GOODSON, 1995, p. 31).

Silva e Rosa (2009) afirmam que o conceito de currículo se dá por uma construção histórica, cultural e socialmente determinada, contudo, observam-se definições mais

corriqueiras para o termo, como experiência de aprendizagem e conhecimento escolar. Ao relacionar-se o termo currículo com o termo conhecimento, corre-se o risco de se estabelecer uma relação próxima com uma extrema “pedagogização”¹ do conhecimento com o que se espera que os estudantes aprendam. “Esse foi o sentido mais dominante para a palavra currículo no decorrer da história. Por outro lado, é ainda recente a utilização da palavra currículo entendida como experiência da aprendizagem” (SILVA; ROSA, 2009, p. 4).

Goodson, no decorrer de seus textos, nos quais se percebe a busca pela proposição de uma aprendizagem significativa, que atenda às necessidades dos sujeitos escolares e com base nas reformas curriculares ocorridas nas Inglaterra, remete à história da escolarização, que possui significativas marcas de exclusão social.

Além de Goodson, Martins (2007) compreende que

[...] mesmo com alguns esforços empreendidos recentemente, a existência de uma escolarização que incluiria os distintos sujeitos – tal como tem sido amplamente difundido pelas reformas educacionais contemporâneas – é uma operação social não realizada de fato, porque os currículos atuais são excludentes, como também eram excludentes antes das demandas (e discursos) sobre a educação escolar ampliada, referência constante para a formação social e intelectual dos homens e das mulheres contemporâneos/as (MARTINS, 2007, p. 40).

De acordo com Silva (1999), os estudos que iniciaram as reflexões sobre currículo surgiram nos Estados Unidos, na década de 1920, balizados por uma tendência embrionária, que se caracterizava por um perfil conservador, que, fundamentado nos ideais de John Franklin Bobbit, pretendia praticamente igualar o sistema educacional ao sistema industrial, com base no modelo proposto por Taylor e apoiado em alguns suportes teóricos de Tyler e Dewey. Respectivamente, esses teóricos defendiam uma visão de organização curricular precipuamente técnica, e com a preocupação de construir uma democracia liberal para propiciar às crianças e jovens uma postura mais progressista na sociedade.

¹ A “pedagogização” do ensino na sociedade disciplinar e autocrática que reproduz os padrões epistemológicos do modelo representacionista, visa a comensuração, a verdade objetiva da metodologia única, que ensina uma ciência unidimensional, e que se baseia no exame, no teste empírico, na vigilância, na normalização (ARAÚJO, 2002, p. 5).

A partir dos anos 1960 importantes alterações e questionamentos passaram a ocorrer quanto a esse modelo, que foi percebido como uma ferramenta de consolidação de tradicionalidade e tecnicismo. Tendo ciência do potencial atribuído à escola, no que diz respeito à reprodução de uma sociedade capitalista, foi possível que se acreditasse nesse modo social como desejável a todos.

Após as teorias críticas e pós-críticas do currículo, foram desenvolvidos estudos apontando o currículo como uma questão de saber, poder e identidade (SILVA, 1999). Compreende-se aí, que as diversas relações que se estabelecem no âmbito escolar, passam a constituir o território do currículo. Os saberes ensinados pela escola, portanto, somam-se a todas as situações vivenciadas pelos sujeitos.

Jahen e Ferreira (2012) partem do pressuposto que os estudos propriamente ditos sobre história do currículo se originaram a partir de outras áreas de conhecimento, produzindo sentidos que se intermeiam com matrizes oriundas da sociologia, da epistemologia social e da história cultural e social. Os autores compreendem que os argumentos teóricos de Popkewitz² incluem-se numa perspectiva crítico-educacional, com vertente neomarxista, ainda que seus estudos, em meados dos anos 1990, apontem para aproximações com a teoria social contemporânea em consonância com as tendências internacionais do campo. Para essas autoras, as pesquisas históricas de Popkewitz integram um corpo teórico mais recente, caracterizado como uma releitura e ressignificação dessas teorias, visando à continuidade de um projeto emancipatório, visto a realidade educacional e social que se apresenta.

Considerando o currículo como uma política cultural, Giroux (1986) apresenta uma proposta que defende a pedagogia da possibilidade e que seria capaz de sobressair-se sobre as teorias consideradas como de reprodução. Para tanto, propondo compreender-

² Thomas S. Popkewitz estudou principalmente o modo como as ideias no campo educacional se produzem, como são divulgadas e implementadas por meio da formulação de currículos e reformas educativas e teve como um de seus principais objetivos produzir instrumentos analíticos para a compreensão das relações entre saber e poder nos processos de escolarização.

se o currículo em função de perspectivas libertadoras e emancipatórias, destaca seu potencial campo cultural de lutas.

Especificamente no Brasil, incipientes estudos curriculares no final dos anos 1980, fomentaram

[...] o surgimento de grupos de estudos e pesquisa que têm dialogado tanto com vertentes francesas de História do Currículo, principalmente André Chervel e Dominique Julia, quanto com a vertente inglesa de Ivor Goodson. A partir do final dos anos noventa, as contribuições da vertente americana, com Thomas Popkewitz, tem sido uma alternativa para este tipo de estudos, principalmente porque nos desafiam a expandir o horizonte teórico-metodológico por meio de aproximações com as perspectivas contemporâneas da teoria social (JAHEN; FERREIRA, 2012, p.257-258).

Ainda no Brasil, o estudo da história do currículo a partir dos anos 1990, vem promovendo um debate por um viés de teorizações de matriz crítica, mas com enfoques pós-críticos de matriz pós-estruturalistas e pós-modernas.

Para Silva e Rosa (2009), não é possível que no contexto brasileiro se afirme que houvesse em vigor apenas uma proposta de pensamento sobre o currículo, mas múltiplas propostas. Dentre elas, aponta-se o currículo narrativo, já que a realidade educacional do Brasil é composta em muitos casos por uma diversidade de histórias de vida dos sujeitos que a constituem. Segundo as autoras, no processo de elaboração de propostas curriculares, é imprescindível que se delimite a dimensão da nossa humanidade e que essas sejam garantidas pela possibilidade de autonomia exercida por cada pessoa em sua capacidade crítica e criativa, em sua condição de sujeito da história e na constituição de sua linguagem e narrativa.

Todavia, na década de 1990, Silva e Rosa (2009) acreditam que não houve reformulações relevantes para o estudo do campo do currículo, uma vez que a preocupação relativa ao conhecimento curricular permanecia aparente nos textos, mas com foco nos estudos culturais. O relativo distanciamento entre as reformas e o cotidiano das escolas foi flagrante, exceto nas retraídas inclusões de temas como o multiculturalismo.

Observa-se com isso, a existência de conflitos e limitações acerca não só de concepções de currículo, mas também com relação à sua definição, principalmente no que diz respeito ao seu significado escrito. Com relação a esse significado, não é mais do que um testemunho visível, público e sujeito a alterações, uma lógica que se define, para que perante a sua retórica, se legitime a escolarização. Ele “promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições” (GOODSON, 1995, p. 21). Sinteticamente, esse modelo de currículo proporciona um testemunho, uma fonte documental, um guia do terreno passível de alterações; configurando-se como um dos mais adotados roteiros estabelecidos para a estrutura institucional de escolarização.

Silva e Rosa (2009) concluem que, após a apresentação de diferentes significados atribuídos por diversos autores, é necessário reconhecer que a existência de uma fragmentação do campo curricular se compreenderá pela inexistência de um consenso e não pelo o que significa de fato e objetivamente. Dessa maneira, é preciso sim considerar nesses estudos a epistemologia, a política, a economia, a ideologia, a técnica, a estética e a história e não uma consensualidade. Para Pacheco (2005, p. 39), “o currículo é um projeto de formação (envolvendo conteúdos, valores/atitudes e experiências), cuja construção se faz a partir de uma multiplicidade de práticas inter-relacionadas”.

Goodson (1995) antes mesmo de propor a perspectiva de currículos narrativos, já alertava para os riscos de se estudar restritamente o currículo escrito, pois essa seria a forma de lê-lo e interpretá-lo erradamente, tomando-o como um catálogo, algo sem vida, desencarnado, desconexo e por vezes intencionalmente enganoso. Por vezes, Goodson ousa afirmar em seu texto que o currículo escrito, em um sentido real, é irrelevante para a prática: a dicotomia entre currículo adotado por escrito e aquele tal como é realmente vivenciado, é praticamente inevitável.

Em função dessa afirmação de Goodson (1995), acreditamos que os modos como os currículos são vividos não necessariamente impliquem a extinção de um currículo escrito. Acredita-se na importância de se tomar o escrito não por uma perspectiva

limitadora, mas como uma indicação norteadora que demanda ser agenciada pelos sujeitos que o vivenciam segundo suas necessidades.

O conjunto das críticas desenvolvidas pelas teorias, representadas, por exemplo, por Michael Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet relacionadas ao objeto de estudo aqui apresentado, possibilitam uma reflexão sobre as organizações curriculares vigentes até então, bem como a forma como os saberes são contemplados pelo currículo (SILVA, 1999). A partir dessas teorias, é possível vislumbrar como as bibliotecas escolares podem se apropriar desses olhares, ainda que haja algumas divergências entre eles. Contudo, percebe-se uma busca por compreender a influência dos sistemas econômicos dominantes nas ênfases que são dadas no processo de organização curricular que objetivam nortear a escolarização.

Foi no campo das teorias críticas que se destacou Louis Althusser que, de acordo com Silva (1999), estabeleceu as relações entre educação e ideologia. Para ele,

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através das disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática [...] (SILVA, 1999, p. 31-32).

Nesse aspecto, ao se voltar para a organização curricular, depara-se com a percepção da existência de poder inserido no currículo. Nesse caso, “[...] o poder, inevitavelmente ligado às relações sociais de produção, às relações econômicas, é visto como sendo responsável por introduzir um viés, fundamentalmente de classe social, no conteúdo do currículo [...]” (APPLE, 1989, p. 24).

Na percepção de Martins (2007), há o uso do currículo como um potente recurso de manutenção da hierarquia social vigente e dos mecanismos excludentes nas sociedades contemporâneas, que têm como referência uma escolha tendenciosa de conteúdos para essa finalidade. Para Martins (2007, p. 41), os estudos de Goodson sobre essa temática “[...] estão ligados à possibilidade de uma reconceptualização, movidos pela influência que Basil Bernstein exerceu sobre eles”.

2.2 O CURRÍCULO COMO FERRAMENTA DE VIGILÂNCIA E INTERDIÇÃO

Pensando na transmissão de uma semicultura³ na sociedade atual, observa-se um contexto de indivíduos que se tornam cada dia mais dependentes de novas tecnologias, não como um recurso a mais para a formação do conhecimento, mas por um viés que pretende apenas a “transmissão de informação”. Tal ideologia faz com que praticamente o mundo inteiro, seja influenciado a se configurar como uma sociedade denominada por uma indústria cultural.

Para Adorno e Horkheimer (2006, p. 105), o termo indústria cultural está relacionado “a tradução estereotipada de tudo, até mesmo do que ainda não foi pensado, no esquema da reprodutibilidade mecânica que supera em vigor e valor todo verdadeiro estilo”. A partir dessa definição, aproximamos nossas ideias para uma análise de currículo que também não está distante de determinar conteúdos que possuem um valor cultural reduzido à “informação”. Tem-se percebido que o processo de formação escolar, balizado na recepção sistematizada de conteúdos e na tentativa de vigilância na sua realização, não se preocupa em formar e desenvolver a capacidade crítica de pensar, e sim como esses processos

[...] têm feito isso desde tempos imemoriais, sem nenhuma esperança de que a consciência recém-adquirida venha a fazer qualquer diferença para o que é, em tese, o atributo epistemológico, genérico, do modo humano de ser e estar no mundo (BAUMAN, 2012, p. 196).

Qualquer processo formativo que se baseie em imediatismos e em instrumentalização escolar relacionado ao trabalho é tentativa de implantação de uma semicultura nos sujeitos, o que aqui se denomina como um processo de semiformação⁴. Segundo

³ O conceito de semicultura de Adorno (1999) constitui uma crítica à divulgação em massa dos bens culturais (música erudita no rádio, livros de filosofia em edições de bolso, a ciência em revistas de curiosidades, etc.) por um viés elitista, negando o caráter democratizante dessa divulgação, ou seja, uma cultura apropriada pela metade, que, quando absorvida como semiformação, acaba por bloquear o acesso à cultura em seu sentido ampliado.

⁴ Para Adorno (1999), o conceito de semiformação, não como elemento que antecede a formação, mas que permeia tal processo, necessita ser contrabalançado com o próprio conceito de formação. Nestes

Bauman (2012, p. 7), Deleuze “introduziu a expressão ‘sociedade de controle’, na qual a vigilância cresce menos como uma árvore – relativamente rígida, num plano vertical, como o pan-óptico [...]”.

Acredita-se que os processos de formação escolar instituídos exclusivamente por meio dos documentos curriculares caracterizam-se como estratégias de controle intenso sobre a realização das práticas educativas, ainda que sejam recorrentes as tentativas de disfarçá-los como meras referências e norteadores dos processos de ensino-aprendizagem.

A partir do exposto, destaca-se uma perspectiva de currículo que coaduna com tais tendências restritivas. Como base na reflexão de Apple (2006), nota-se que se caso as escolas, seus educadores e currículos, fossem mais rigidamente controlados e vigiados, se esses fossem inteiramente colocados a serviço das demandas das empresas e indústrias, direcionados aos valores tradicionais e às interdições, a sociedade teria maiores chances de ter seus problemas de aproveitamento escolar e de competitividade econômica quase totalmente resolvidos. Assim, Apple (2006) nos provoca a pensar na necessidade de se construir maior criticidade com relação às justificativas apresentadas pelos sistemas dominadores para que se amplie o controle nos processos educativos, não com fins de potencializá-lo ou de promover a autonomia e criticidade dos sujeitos, mas sim para garantir um modo de trabalho que atenda aos anseios desses sistemas.

Reduzir o currículo à função de estar a serviço das finalidades mercadológicas da cultura: considerar a cultura com uma função meramente de aplicação imediatista para o mundo laboral, faz com que a potencialidade crítica dos sujeitos fique comprometida e à disposição de uma cultura que simplesmente reproduz mecanicamente instâncias sociais alheias. Com a simples e pragmática linearidade com a qual os conteúdos são mecânica e instrumentalmente transmitidos, pode-se perceber o quanto está distante do que se define como cultura.

termos, formação se refere à ação emancipada para a transformação da realidade e cultura como um conhecimento necessariamente a-pragmático.

Concorda-se com Bauman (2012, p. 62) quando ele afirma que “nós reprovamos uma pessoa que não tenha conseguido corresponder aos padrões do grupo pela ‘falta de cultura’. Enfatizamos repetidas vezes a ‘transmissão da cultura’ como principal função das instituições educacionais”. O que não significa que a cultura careça de um fim em si mesma, pois assim seu conteúdo seria transformado em uma espécie de bem cultural. Para Adorno (2007), cultura remete ao rompimento da objetivação, pois ela própria surge da separação radical entre trabalho intelectual e trabalho braçal, extraindo dessa separação a sua força. Para o autor, cultura está ligada à crítica, com a finalidade de criar uma situação na qual a liberdade emancipadora seja exequível.

Pensar em um processo educacional com fins de instrumentalização dos estudantes para simples operação, significa caminhar para um esvaziamento de relações políticas, sociológicas e sociais que poderiam relacionar-se à tecnologia e à ciência. Assim, ficaria evidente uma educação muito aquém do que poderíamos associar a uma cultura científica, mas que ainda é reforçada por muitos educadores (inclusive bibliotecários).

Diante desse contexto, ousa-se afirmar que as recorrentes crises produzidas e reproduzidas por mudanças culturais contemporâneas têm fomentado discussões sobre as mudanças paradigmáticas que Bauman (2001) aponta, ao mencionar a passagem de uma modernidade sólida para uma líquida que supõe a necessidade de se evitar a transformação e naturalização de coisas em hábitos. Tal racionalidade determina uma cultura da descontinuidade, do desengajamento e da obsolescência.

Fundamentado em Bauman (2001), critica-se os discursos estritamente pedagogizados e a função da escola. Todavia, segundo o autor, não se observam questionamentos intensos à sociedade capitalista e reprodutivista que busca se consolidar cada vez mais fortemente, tampouco à corresponsabilidade da escola na preservação dessa sociedade gradativamente mais voltada a consumir e cumprir seu papel passivo.

Considerando a existência de uma modernidade líquida, pode-se afirmar que os currículos inseridos nesse contexto, estão a serviço do mercado: a velha sabedoria perdeu seu pragmático valor, e os sujeitos preocupados com as aprendizagens ou com

sua promoção se vêm coagidos por instrumentos de vigilância a transferirem seu foco de atenção. Isso porque há a necessidade de aprender rapidamente em grandes volumes, bem como a capacidade de esquecer rapidamente o que foi aprendido.

Bauman (2009) afirma que as aprendizagens, para se tornarem úteis ao ambiente líquido-moderno, necessitam ser perenes e durarem a vida toda, sendo praticamente impensáveis de outra forma que não em um perpétuo e contínuo modo de ser. Em tempos de sociedade líquida, importantes modificações no campo educacional, e até mesmo no significado de informação e na forma como ela é produzida, mediada e assimilada, precisam se intensificar.

A tentativa de imposição de uma característica utilitarista e vitalícia imposta às aprendizagens é refutada por Martins (2007) quando o mesmo defende que o currículo prescritivo não se restringe àquele escrito como documento oficial, mas também como fruto de políticas e negociações acerca do que deve ser ensinado e aprendido em um recorte temporal da vida escolar. Martins (2007), baseada em Goodson, apresenta a prescrição como uma marca específica de transmissão e perpetuação da cultura dominante, cujas seleções marcam o que deve compor as heranças culturais.

O currículo como prescrição corresponde à era moderna, na medida em que se refere à história da escolarização e também às tentativas de consolidação das formas do conhecimento nesse período, com suas fortes tintas desenhando a instrução e o ensino (MARTINS, 2007, p. 42).

Acredita-se que os currículos necessitam não apenas se nutrir de conhecimento estanque, mas, principalmente, serem capazes de potencializar pensamento crítico e de subverter os modelos fragilizados no que tange o diálogo com o momento presente. A educação, sistematizada nas suas diretrizes, encontra-se em meio de grandes ideais de metanarrativas modernas. Contudo percebe-se que tais metanarrativas não se mantêm com firmeza nos pilares modernos, que se encontram estremecidos diante das transformações ocorridas na modernidade líquida e que não podem ser ignoradas.

Pensando em uma possibilidade de subversão com relação a essas rígidas sistematizações que reverberam também na forma como os currículos são concebidos,

Goodson (2007) apresenta a ideia da valorização das narrativas, e aponta para a necessidade de se refletir sobre novas especificações para o currículo. Para Silva e Rosa (2009, p. 4-5), ao se referirem a Goodson (2007), o mesmo

[...] afirma que o currículo prescritivo já está acabando, devido às mudanças constantes na ordem social mais ampla que desestabilizam a confortável aliança entre poder e prescrição. Para o autor, estamos entrando numa nova era que ainda está longe de ser definida. Ao relatar sobre um projeto intitulado “aprendizagem narrativa”, o autor afirma que essa pode ser uma saída. O tipo de aprendizagem que ele chama de narrativa é aquela que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade (SILVA; ROSA, 2009 p. 4-5).

Essa mudança de perspectiva em embrionária constituição, não significa a escrita de novas prescrições, visto a perda de espaço para um currículo baseado em um olhar rígido numa sociedade instável e de permanentes mudanças. Dessa forma, a apresentação de uma aprendizagem relacionada ao contexto da vida ou de aprendizagem narrativa torna-se mais potente como será apontado na próxima seção.

2.3 CURRÍCULO NARRATIVO COMO POSSIBILIDADE DE ROMPIMENTO COM AS PRESCRIÇÕES

A proposta apresentada por Ivor F. Goodson consiste que na escola o currículo concebido como prescrição seja substituído por um currículo como narração, que possui como característica fundamental o envolvimento pessoal no processo de constituição. A adoção dessa prática de gestão curricular atribui à escola e educadores, inclusive bibliotecários, uma autonomia para decidirem os modos de organização e condução dos processos de ensino-aprendizagem, em contrapartida ao currículo prescritivo que é compreendido como um conjunto de determinações em caráter oficial, rígidas, uniformes e que tem como referência a integral ordenação do sistema curricular e o desenvolvimento de seus materiais.

Uma possibilidade apresentada pelas pesquisas de Goodson busca mover metodologicamente a dinâmica do que ele chama de testemunhos, para alcançar outras possibilidades coletivas. Operacionalmente, esse movimento se dá por meio das entrevistas e outras fontes que emanam dos entrevistados, procurando conhecer além da

cultura que é transmitida e que se aprende, mas também como são refletidas, como seria possível quebrar as irregularidades, reorganizar as experiências e se apropriar do seu currículo.

E nesse sentido retoma a possibilidade das narrativas, porque elas fariam o diferencial, na medida em que permitiriam romper com as prescrições “pré-determinadas”. A entrada nesse campo, para estudos curriculares, é certamente uma atitude mais que corajosa, pelas possibilidades políticas e acadêmicas que representa (MARTINS, 2007, p. 47).

Em pesquisa realizada por Jaehn e Ferreira (2012), que analisam as contribuições de Goodson para a análise da história do currículo, constata-se que o autor

[...] vem defendendo um programa de pesquisas – o “construcionismo social” – que prevê uma análise que combina tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da prática. Segundo afirmação do próprio autor, o que se deseja é a constituição de uma “história de ação dentro de uma teoria de contexto” (GOODSON, 1995, p. 72), focalizando aspectos relacionados às histórias de vida e às carreiras dos indivíduos, que influenciam a constituição de grupos como, por exemplo, as profissões ou as disciplinas acadêmicas e escolares (JAEHN; FERREIRA, 2012, p. 260).

As perspectivas de currículo narrativo apontam para a possibilidade de pensá-lo de forma que se possa romper com concepções que se encontram cristalizadas e em vigência na maioria dos espaços de aprendizagem e nos seus documentos curriculares. Para Goodson (1999), um processo de mudanças curriculares ocorre muitas vezes em espaços específicos, ainda que não se possa desconsiderar que em alguns momentos haja transformações globais. Para além disso, Goodson (1999, p. 109-110) nota que em

[...] circunstâncias históricas as forças de mudança emergem, e podemos verificar se estas são progressivas ou regressivas. Como exemplo, aponto um modelo de ondas de mudança no qual um período inclusivo mais aberto e democrático é normalmente seguido por um movimento contrário mais reacionário.

Novas iniciativas de elaboração de currículos necessitam passar por avaliações em nível de ação simbólica, visto que modelos de ensino segmentados, focados em conteúdos e disciplinas, atuam de forma a silenciar a tentativa de instituírem-se modelos alternativos como o de currículo narrativo, por exemplo. Mesmo assim, a significação simbólica da centralização do que se denomina matéria, não tem reconhecimento nos debates sobre novas iniciativas (GOODSON, 1999).

A origem do olhar de currículo baseado em narrativas, surge a partir do projeto “Learning Lives”, realizado por Ivor F. Goodson com recursos do Economic and Social Research Council como parte do “Teaching and Learning Programme” do governo britânico. Tal programa consiste em um estudo longitudinal de quatro anos, cujo objetivo foi aprofundar a compreensão acerca do sentido e significado da aprendizagem para além de métodos hierarquizantes e prescritivos. Nesse projeto, Goodson pôde verificar como é possível a história de vida das pessoas trazer respostas às dúvidas quanto à aprendizagem, por meio de estratégias de responder aos diversos acontecimentos da vida, fazendo com que o engajamento com essas questões seja dado como certo.

A proposta de Goodson (2007) diferencia-se de outras, uma vez que para ele a aprendizagem não é vista como uma tarefa formal e não relacionada com os interesses dos alunos. Dessa forma, acreditar nesse processo como algo ligado à história da vida das pessoas, significa entender que ela está situada em um contexto e que é dotada de uma história, não só no que diz respeito à vida dos sujeitos, mas também nas trajetórias das organizações que disponibilizam oportunidades formais de aprendizagem, nas histórias de suas comunidades e de situações nas quais a aprendizagem informal se desenvolve.

Goodson (2007) citando David Layton (1973) já observava a tentativa de implementar um currículo denominado de “Ciência de coisas comuns”, no qual as experiências dos estudos acerca da natureza, ambiente familiar, vida e outras ocupações cotidianas estruturavam a base das pesquisas escolares sobre ciências. Assim, percebem-se os primeiros indícios de se propor um currículo que valorizasse a história de vida das pessoas e não as prescrições impostas a elas.

A ênfase nas prescrições que despotencializam as inventividades de ensinantes e aprendizes, reforça a necessidade de se questionar em que medida tais prescrições têm validade num mundo em permanentes transformações. Diante disso, Goodson (2007, p. 242) afirma que é necessário “mudar de um currículo prescritivo para um currículo

como identidade narrativa; de uma aprendizagem cognitiva prescrita para uma aprendizagem narrativa de gerenciamento da vida”.

A partir de Goodson (2007), observa-se que um currículo estritamente prescritivo perpetua a lógica da especialização e do controle, da transmissão sistematizada de elementos e da intensa tentativa de vigilância de sua efetivação, com conceitos e teorias imediatistas de aplicação na cotidianidade do trabalho. Além disso, tal proposta não é empregada com tanta energia na formação e desenvolvimento da capacidade crítica de pensar, uma característica típica de um poder centralizador que reforça a implementação de burocracias também nos sistemas educativos. Observa-se que a junção processual entre poder e prescrição, foi detalhadamente construída, fazendo com que o currículo se consolidasse como uma ferramenta de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Para Goodson, a substituição de velhas hierarquias de capital cultural rumo ao que pode se chamar de capital narrativo, pode ser ilustrada pela história de Cameron⁵, que se preocupou com o fato de sua vida ter influenciado na construção do contexto no qual ele estava inserido, e, por conseguinte, na vida das pessoas que ali estavam presentes. Assim, observa-se que as histórias de vida das pessoas têm também a possibilidade de influenciar as formas educacionais que reverberarão na construção de um capital narrativo. Esse exemplo é de importância para a presente pesquisa, pois reforça a ênfase que se atribui aos sujeitos que dela participarão para que se vislumbre a transformação de perspectivas e diretrizes curriculares que valorizem esses sujeitos praticantes.

Conceber as aprendizagens como relacionadas ao contexto de vida das pessoas, significa atribuir sentido ao engajamento desses dois espaços de vivência. Assim, a possibilidade de sucesso quando se atrela aprendizagem às situações de vida cotidiana, pode ser tida como uma assertiva, visto o interesse e pertencimento dos alunos e professores que fazem parte de sua constituição. Considera-se que a proposta de Goodson (2007) represente uma possibilidade de passagem de uma aprendizagem classificada por ele como primária, que seria um “primeiro nível de aprendizagem” de

⁵ David Cameron, político britânico, líder do partido Conservador de 2005 a 2016 e primeiro ministro do Reino Unido de 2010 a 2016.

conteúdos do currículo formal, por assim dizer” (GOODSON, 2007, p. 241), para uma aprendizagem terciária, que indica como se

[...] aprender a ‘quebrar a regularidade, reorganizar as experiências fragmentadas, até então considerados padrões não-familiares’. Essa aprendizagem diz respeito a viver sem hábitos ou aprendizagens rotineiras, a romper com as prescrições predeterminadas do currículo, a voltar-se para a definição, apropriação e narrativa contínua de seu próprio currículo (GOODSON, 2007, p. 241).

Essa segunda forma de aprendizagem soa capaz de valorizar as potencialidades de aprendizagens, envolvendo inclusive a biblioteca escolar como espaço essencial ao estabelecimento de um currículo no novo futuro social que está em constituição. Assim, a aprendizagem narrativa constitui-se como aquela

[...] que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem formal ou informal. Na investigação da aprendizagem narrativa, é nesse ponto que começamos a desenvolver o conceito de capital narrativo (GOODSON, 2007, p. 248).

Corroborando a proposta de currículo narrativo de Goodson, apresentam-se uma série de fatores destacados por Olinda (2010) que evidenciam pontualmente a importância da efetivação do uso sistemático das narrativas também como um aporte instrumental nos processos formativos. São eles:

- a) Todos os espaços/tempo de interação humana são formadores;
- b) O aprendente é o centro da formação;
- c) A potência narrativa; – ao narrar o sujeito toma consciência de suas escolhas, ancoragens, dos seus referenciais e das aprendizagens desenvolvidas;
- d) As narrativas de vida geram projetos pessoais, familiares, profissionais e formativos;
- e) Para compreender o processo formativo do outro é necessário, antes, compreender o seu próprio processo;
- f) Existem processos inconscientes na formação – “saberes que não se sabem”;
- g) Valorização da experiência – potencial heurístico e formador da abordagem experiencial;

- h) Convite à reflexividade crítica – reflexão sobre o que vivemos para termos clareza do que aprendemos e como aprendemos;
- i) Os sujeitos envolvidos na pesquisa-formação tomam consciência das aprendizagens experienciais – aprendem que “podem aprender consigo a aprender”; e
- j) Potencial transformador – a consciência reflexiva sobre nossas experiências e sobre nosso processo formativo nos permite alterar ideias cristalizadas, superar o modelo escolarizado de formação, abrindo-nos a inovação em diferentes planos: pessoais, sociais e profissionais (OLINDA, 2010, p. 14).

Acredita-se que vivemos em tempos de importantes transformações do currículo baseado em óticas prescritivas e de aprendizagens primárias. Contudo, ainda não se pode afirmar que uma nova forma de se praticar o currículo já é uma realidade nos espaços de ensino. Concorda-se com Goodson que esses movimentos teórico-reflexivos são ainda um começo, mas que trazem o alento de que é possível rever as certezas cristalizadas pela crença da eficiência prescritivo-autoritária de aprendizagem, à qual fomos levados a compreender como a mais adequada às nossas realidades.

Roca (2012, p. 19) afirma que praticamente ninguém ousa questionar “[...] a asserção que diz que a biblioteca escolar deve conceituar-se como um recurso educacional, porque é uma evidência que argumenta seu desenvolvimento”. Analisando as Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar (FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES, 2015), pode-se observar que existem recomendações que evidenciam a necessidade de estabelecer vínculos da biblioteca com a prática educacional, o que demanda um processo de integração permanente entre bibliotecários e professores.

No entanto, as justificativas que normalmente são apresentadas para a não efetivação dessas potentes parcerias, remetem para o despertencimento da biblioteca por parte dos professores, em razão da necessidade de cumprirem as prescrições de conteúdo do currículo (SILVA, 2015). Sem defender uma perspectiva meramente “conteudista”, de um currículo passivo, acredita-se na realização equilibrada de ações em nível curricular continuamente sistematizadas, por meio de parceria pedagógica entre professores, bibliotecários e estudantes.

Para Roca (2012), a atividade biblioteconômica precisa articular-se com a diversidade de situações de aprendizagem que podem emergir das atividades programadas na escola, a fim de que as ações de parceria se consolidem e a colaboração não passe simplesmente pela utilização de recursos materiais, mas que vise a um processo educativo, por parte tanto dos educadores quanto dos estudantes. Assim, é necessário

[...] que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo (FREIRE, 1989, p. 48).

Apoiando-se nas perspectivas de currículo narrativo apresentadas até esse momento, supõe-se que haja nas escolas uma riqueza de possibilidades de realização de trabalhos colaborativos, integrados e de múltiplas aprendizagens envolvendo todos os sujeitos que se caracterizam como docentes na escola, inclusive o bibliotecário escolar. Considera-se que o currículo se materializa em espaços que extrapolam a sala de aula e é influenciado por agenciadores que vão além da figura do professor regente de classe.

Considerando esses múltiplos olhares, pode-se considerar a atuação do bibliotecário como um docente⁶ na escola, uma vez que embasados no conceito de trabalho docente do dicionário de verbetes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), aprendemos que esse tipo de trabalho

[...] abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir

⁶ Destaca-se que ao apresentar o conceito de trabalho docente, não se pretende igualar as funções do bibliotecário a de um professor, por exemplo, mas propor a reflexão de que as atividades exercidas no ambiente escolar caracterizam-se em sua essência como educativas respeitando as peculiaridades de cada formação profissional.

o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (OLIVEIRA, 2010, p.1).

Para a efetivação dessa prática, faz-se necessária uma maior aproximação entre esses sujeitos, com vistas a um trabalho verdadeiramente integrado. Ainda assim, percebe-se que há necessidade de adensamento de reflexões sobre as condições práticas e teóricas que potencializam ou enfraquecem esse processo.

3 INTEGRAÇÃO DA BIBLIOTECA ESCOLAR COM O CURRÍCULO

Considerando as perspectivas de currículo que possuem caráter prescritivo e limitador, que servem como instrumentos de controle e afirmação de poder e caracterizam uma extrema “pedagogização” do processo de ensino-aprendizagem, levanta-se o pressuposto de que a biblioteconomia escolar, a reboque dos documentos, diretrizes e perspectivas curriculares adotados pela maioria dos sistemas de ensino do Brasil, adota essa filosofia de currículo, o que impossibilita cada vez mais a inclusão ativa da biblioteca escolar como um espaço relevante à constituição do currículo. Pode-se observar essa situação empiricamente, quando analisada a textualidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Comum Curricular Nacional do Ensino Fundamental, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Plano Nacional de Educação e de outros documentos curriculares que apresentam uma visão de biblioteca escolar que, na maioria das vezes, a limita a um recurso físico ou acessório na escola e não lhe atribui funções dinâmicas.

Em contraponto a esse contexto, foram apresentadas algumas possibilidades de se pensar o currículo pela perspectiva das narrativas, pois assim é possível percebê-lo como instrumento capaz de potencializar o pensamento, subverter aqueles equivocados modelos de educação adotados há décadas e, principalmente, no que diz respeito às questões que mais nos interessam, podem permitir a sua integração com a biblioteca escolar de maneira potente. Para além disso, vislumbra-se um currículo, como um recurso de orientação às diversas práticas educativas que demandam um olhar mais próximo aos sujeitos, pensando na criação de alternativas diferentes das que se perpetuam na educação, não acatando normas e regulamentos como fatores limitadores às práticas vigentes, mas que tenham como ponto de partida o respeito às diversas interações que se criam a cada dia no cotidiano da escola.

Considerando esses olhares sobre o currículo, foram buscados estudos que pudessem apresentar como tem se comportado o tema de integração da biblioteca escolar ao currículo, contudo constatou-se uma reduzida existência de trabalhos que se debruçassem específica e exaustivamente sobre essa questão no que diz respeito às

peculiaridades da biblioteca escolar, constatação essa que motivou ainda mais o desenvolvimento desta pesquisa.

Contudo, para que fosse possível pensar como o trabalho de integração da biblioteca ao currículo tem sido realizado, independentemente da categoria de biblioteca em questão, foram trazidos a tona alguns estudos sobre a possibilidade de integração da biblioteca ao currículo, revelando que esse não é um interesse historicamente recente na Biblioteconomia, especialmente em bibliotecas universitárias e vinculadas a instituições de pesquisa científica. Na década de 1980, Kuhlthau (1987) já demonstrava essa preocupação, em um texto em que discutia o letramento informacional no que diz respeito à sua relação com as bibliotecas que, nos Estados Unidos, se tornaram fundamentais para integrar competências e recursos com as matérias do currículo e propiciar aos estudantes o desenvolvimento de habilidades de pesquisa. A autora apontou que intensas transformações ocorreram desde a inserção mais efetiva da tecnologia no universo informacional, tornando as bibliotecas escolares lugares-chave nos quais habilidades e recursos se integram para fornecer aos alunos acesso a informações sobre os assuntos abordados em todo o currículo.

Kuhlthau (1987) notou que as respostas dadas pelo governo norte-americano a essas novas realidades foram inadequadas. Contudo, nas práticas dos educadores, percebeu-se o surgimento da consciência da necessidade de as crianças aprenderem a lidar habilmente com as informações. Em resposta a isso, várias transformações ocorreram na educação daquele país, e, dentre elas, destacam-se as ações propostas pela Federação Americana de Sociedades de Processamento da Informação, que consistiram basicamente em “reconhecer a necessidade de uma abordagem mais integrada das habilidades informacionais da biblioteca ao currículo” (KULHTHAU, 1987, p. 7, tradução nossa).

Quando se pensa em uma abordagem integrada, é necessário inicialmente romper com o tradicionalismo, que normalmente associa a localização da informação como a principal habilidade a ser desenvolvida pelo trabalho da biblioteca. Reinventando esse olhar, Kuhlthau (1987) propõe que se trabalhe mais fortemente pelo viés da interpretação da

informação, ensinando aos alunos uma série de habilidades, como lembrar, resumir, parafrasear e complementar. O desenvolvimento de uma habilidade interpretativa ocorre quando, depois que um aluno localiza a informação para um trabalho escolar, ele lê o texto e, em seguida, consegue escrever sobre o que considerou mais importante e interessante. Não é simplesmente copiar palavra por palavra do texto, como normalmente os alunos fazem, pois isso não pode ser considerado uma interpretação, uma vez que essa habilidade envolve o processamento significativo de informações.

Inúmeros estudos têm sido realizados para entender como estudantes passam por esse processo, como, por exemplo a pesquisa realizada por Campello *et al.* (2010) que teve como um de seus objetivos compreender como alunos do ensino médio realizam o percurso de uma pesquisa escolar e quais habilidades são empregadas nesse processo. A análise dos textos elaborados como tarefa final pelos alunos, em um experimento da pesquisa, permitiu perceber que os mesmos não conseguiam interligar as partes copiadas, tampouco alcançavam a fase de elaboração própria dos temas pesquisados: não demonstraram a capacidade de parafrasear e reproduzir ideias de autores com suas próprias palavras. Para além dessas limitações, observou-se ainda que os professores não contribuíram com estratégias de estímulo à interpretação e síntese dos textos. Por outro lado, percebeu-se que os relatórios de pesquisa apresentados pelos alunos, foram elaborados seguindo uma estrutura normalizada e com indicação das fontes utilizadas, habilidades que aprenderam na biblioteca.

Como um todo, o estudo de Campello *et al.* (2010) demonstrou que o processo desenvolvido despertou habilidades de diversas naturezas, como a reflexão por parte dos alunos acerca de suas aprendizagens e a consciência de como ela se dá e a capacidade de solicitar ajuda quando preciso. Diante disso, concluiu-se a partir deste trabalho, que a pesquisa escolar, se bem orientada, pode constituir uma potente estratégia de aprendizagem processual que privilegia a atuação ativa dos alunos na construção do conhecimento por meio da ação.

Dando prosseguimento à análise da pesquisa apresentada por Kuhlthau em 1987, observa-se que já era possível perceber indícios de que o processo educativo naquela

época se encontrava em mudança. Fica evidente a tentativa de afastá-lo de uma lógica de linha de montagem industrial oferecida pelo ensino baseado em livros didáticos, para um ambiente permeado pela riqueza de informações e pelo processo de integração da biblioteca com o currículo, em função da aprendizagem fundamentada em recursos e do planejamento cooperativo. A autora chamou atenção para a importância do planejamento cooperativo no processo de integração das atividades da biblioteca no currículo, que deveria reunir bibliotecários, professores e administradores escolares, em uma comissão encarregada de planejar e acompanhar a implementação do projeto, que garantisse a viabilidade tanto na perspectiva da sala de aula quanto da biblioteca (KULHTHAU, 1987, p. 3). A defesa de Kuhlthau ratifica a crítica feita por nós com base em Silva (1999), que se contrapõe a John Franklin Bobbit, que pretendia praticamente igualar o sistema educacional ao sistema industrial, com base no modelo Taylorista já citado anteriormente.

Para que essa transformação, que privilegia a integração, pudesse ocorrer, Kuhlthau (1987) inferia que a equipe seria o componente crítico. Assim, a frequência da participação ativa do bibliotecário nas atividades curriculares estaria diretamente relacionada ao tamanho da equipe da biblioteca.

Ainda que se pensem programas complexos para serem implementados em bibliotecas escolares com investimentos em estrutura, documentos, acervos, equipamentos e outros, para que se alcance sucesso com estes recursos, é necessário ter como ponto de partida, a composição de uma equipe para atuar na dinamização desses elementos, e que essa seja composta por profissionais habilitados para se alcançar o impacto esperado na aprendizagem de maneira efetiva. Em uma pesquisa realizada por Bard (1983, citado por Kuhlthau, 1987), na qual foram analisados estudos realizados em diversos estados norte-americanos, o pesquisador identificou que o Havaí era o único a contar com bibliotecas que possuíam bibliotecários compondo as equipes escolares de todas as suas escolas. Tal conquista resultou na maior integração desses profissionais ao currículo escolar regular, que foi gradualmente qualificada com o oferecimento de programas de formação continuada ministrados por especialistas da área a esses sujeitos.

No que diz respeito à distribuição de responsabilidades no processo de integração da biblioteca com o currículo escolar, há que se destacar que se acredita que essa atribuição não deve recair exclusivamente sobre um segmento, mas ser compartilhada por bibliotecários, professores e pedagogos que demandam uma formação inicial e continuada que lhes despertem o entendimento da potencialidade de se integrar habilidades de uso da biblioteca às habilidades presentes nos currículos. No que diz respeito principalmente à formação desses profissionais, Kuhlthau (1987) mencionou um programa das Nações Unidas que desenvolveu diretrizes para orientar de que maneira os professores, tanto na educação inicial quanto na continuada, deveriam ser preparados para desenvolver consciência da importância da informação e para serem capazes de integrar o uso de bibliotecas escolares e as habilidades de informação no currículo. O programa previa três áreas de formação dos professores: “(1) habilidades de informação e o desenvolvimento profissional dos professores; (2) habilidades de informação e a biblioteca escolar; e (3) aprender a aprender e a biblioteca escolar” (KULHTHAU, 1987, p. 24).

No que tange à diversidade e explosão de informações disponíveis nas redes, atualmente já não se pode esperar que estudantes tenham acesso durante as aulas a todos os fatos relacionados ao assunto trabalhado naquele momento. Diante disso, destaca-se a importância de formações iniciais e continuadas para bibliotecários e professores que despertem a consciência desses profissionais para que se trabalhe sob a premissa do “aprender a aprender”, principalmente no que diz respeito à intensificação da tentativa de se integrar a biblioteca ao currículo escolar.

Uma das possibilidades que cabe à biblioteca nesse processo, diz respeito à orientação dos estudantes na identificação de uma necessidade de informação, localização, seleção e coleta daquelas definidas como as mais relevantes para serem aplicadas na resolução de um problema em questão (KULHTHAU, 1987). Burrows *et al.* (1989) detalham esse processo esclarecendo que ele

[...] aperfeiçoa a aprendizagem ativa de habilidades cognitivas importantes, tais como técnicas de resolução de problemas, pensamento crítico e analítico, e habilidades orais e escritas. Ao encontrar informações sobre um conceito, os alunos desenvolvem habilidades de informação apropriadas a uma área de conhecimento e como usá-las como estratégias de solução de problemas. Ao

revisar e sintetizar a literatura recuperada, os estudantes usam e desenvolvem suas habilidades críticas e analíticas; escrevendo e apresentando um artigo sobre o conceito, suas habilidades de comunicação são mobilizadas e desenvolvidas (BURROWS *et al.* 1989, p. 246, tradução nossa).

Kuhlthau (1987) identificou a implementação de técnicas de mapeamento de informações, que acredita ser uma tarefa complementar àquelas relacionadas ao uso das informações, pois combinam recursos disponíveis nas coleções das bibliotecas com o que está previsto nos currículos. Essa técnica de mapeamento proposta por Loertscher *et al.* (1986) e que Kuhlthau (1987) apresenta, é pensada para determinar como a coleção da biblioteca pode responder às demandas das unidades curriculares de uma determinada escola. Outra forma de aplicação dessas técnicas tem sido utilizada para implementar a instrução integrada de habilidades formativas nas atividades cotidianas da sala de aula, além de reunir e avaliar informações diversas relacionadas ao currículo.

Vistas as questões propostas por Kuhlthau (1987) relativas ao surgimento da preocupação com a integração da biblioteca ao currículo escolar, a necessidade do desenvolvimento de habilidades interpretativas como alternativa de materialização dessa forma de trabalho, a importância de se promover um afastamento da lógica de produção industrial e a necessidade de uma formação dos profissionais envolvidos nessas questões, serão apresentados os estudos de Burrows *et al.* (1989) e Lindstrom e Shonrock (2006), como casos de tentativas de implementação dessa integração.

Em bibliotecas universitárias, a preocupação relacionada à integração com o currículo parece mais visível. Exemplo disso é o trabalho de Burrows *et al.* (1989) que descreveu a ação da biblioteca da Faculdade de Medicina da Universidade de Miami, cujo programa iniciava-se com o ensino de um conjunto de habilidades informacionais básicas, e introduzia sequencialmente em todo o currículo habilidades mais complexas e específicas. Assim, durante os dois primeiros anos do curso, os alunos aprendiam uma gama de habilidades informacionais e tinham muitas oportunidades de utilizar diferentes fontes de informação. Percebe-se que é uma metodologia apoiada em teorias de aprendizagem, na qual o desenvolvimento de habilidades se dá de forma sistemática e sequencial.

A equipe da biblioteca, juntamente com os professores da instituição, definiu durante uma série de encontros que o ensino dessas habilidades e competências informacionais deveria ser gradativamente aprimorado para que se tornassem tão ativas quanto exequíveis, possibilitando que tais habilidades fossem integradas ao currículo do curso da faculdade de medicina. Para tanto, foi realizada uma análise dos programas de curso que possuíam características que demandassem trabalhos de pesquisa que exigissem buscas bibliográficas para sua efetivação. Houve também a preocupação de identificar professores com predisposição de trabalhar colaborativamente com a equipe da biblioteca, que ministrava essas disciplinas.

O relato de Burrows *et al.* (1989) dá conta de que, com a gradativa implementação deste método de trabalho, o professor de uma das disciplinas dos anos iniciais do curso de medicina obteve aprovação da comissão de currículo da instituição para incorporar um componente denominado de habilidades de informação na estrutura do seu programa de ensino. Percebe-se que essa forma de integração foi bem-sucedida, uma vez que superou os obstáculos existentes à sua efetivação. A partir de então, houve uma crescente aceitação desse componente que passou a ser ensinado pela biblioteca em diversas disciplinas do curso.

A avaliação do programa mostrou resultados positivos, confirmando o que os autores haviam encontrado na literatura, que apresentava evidências de que

Na literatura recente sobre instrução bibliográfica, há ampla documentação evidenciando que a integração curricular aprimora a aprendizagem da habilidade de informação que está sendo ensinada, do conteúdo dos anos iniciais do curso e das habilidades cognitivas que são geralmente consideradas como habilidades centrais de aprendizado no nível de pós-graduação, ou seja, aprendizagem de conceitos, resolução de problemas e pensamento crítico. Ao integrar-se o ensino de habilidades de informação com o ensino dos anos iniciais do curso alcançam-se dois objetivos educacionais: aprender habilidades de informação e adquirir habilidades de informação para aprender (BURROWS *et al.*, 1989, p. 245-246, tradução nossa).

Por outro lado, os referidos autores também identificaram na literatura fatores que dificultavam o processo de integração, embora tenham percebido a crescente aceitação de uma abordagem educacional relacionada às habilidades de informação integradas ao currículo existente na escola, ainda que se admita que a maioria desses currículos ainda

se baseie em perspectivas prescritivas. A integração curricular de habilidades informacionais e de outras habilidades de aprendizagem, em certa medida, já vem sendo praticada em diversas faculdades e universidades norte-americanas, ou ao menos já se configura como um de seus objetivos, fato que leva a crer na possibilidade de se poder ampliar essa metodologia também para a Educação Básica.

Passados quase 20 anos do trabalho de Burrows *et al.* (1989), Lindstrom e Shonrock (2006), realizaram uma revisão de literatura que evidenciou maneiras de efetivação de trabalhos colaborativos, destacando novos desenvolvimentos de interação nos quais o papel do bibliotecário é o de um parceiro fundamental em sala de aula para promover um processo integrado. Na pesquisa, os autores apontaram que ainda não há uma aceitação consolidada com relação ao papel do bibliotecário no planejamento curricular, bem como em sua aplicação, mesmo que as instituições de ensino reconheçam a importância dessa nova forma de atuação biblioteconômica.

Dentre os autores analisados por Lindstrom e Shonrock (2006), destacam-se Bell e Shank (2004), que adotaram o conceito de integração como um passo adiante, apresentando a ideia de uma espécie de “bibliotecário misturado” (*blended librarian*), que pode ser caracterizado como um bibliotecário que combina as habilidades tradicionais dessa profissão às de um instrutor educacional que domina conhecimentos de tecnologias adequadas ao processo de ensino/aprendizagem. Os autores entendem que bibliotecários e professores têm se tornado mais conscientes da importância de oferecerem disciplinas que desenvolvam habilidades de comunicação e pesquisa. Contudo, a necessidade desses sujeitos se integrarem está emergindo recentemente, juntamente com a necessidade de se compreender o que leva ao êxito nos processos de colaboração.

Nos demais textos analisados por Lindstrom e Shonrock (2006), percebe-se que a integração da biblioteca com o currículo se deu fundamentalmente por meio do estabelecimento de parcerias e colaboração entre bibliotecários e professores. Dentre as ações realizadas, cita-se a criação de disciplinas ou unidades que pretendiam: desenvolver habilidades não apenas de localizar, mas também de avaliar criticamente as

informações; promover o uso da aprendizagem baseada em problemas para ajudar os alunos a descobrir soluções por meio da exploração da coleção da biblioteca, seus recursos e abordagens variadas de pesquisa; oferecer atividades na biblioteca que complementassem as aulas dadas pelos professores, com o objetivo de integrar as estratégias de pesquisa de maneira transparente aos seus projetos; e criar “comunidades de aprendizagem”, que se caracterizavam como uma variedade de estruturas curriculares que ligavam vários cursos juntos ou realmente reestruturar o currículo completamente para que os alunos tivessem oportunidades para uma compreensão mais profunda e mais oportunidades de interagir uns com os outros.

Nessa última ação elencada – as “comunidades de aprendizagem” – percebe-se o emprego de uma variedade de modelos de colaboração que permitem a integração incluindo: estudos coordenados, cursos interligados, grupos de interesse de calouros, grupos de aprendizagem, comunidades de aprendizagem regionais e variações desses coletivos. Acredita-se que essas comunidades também estão desempenhando um papel importante para a integração das habilidades informacionais ao currículo.

Conclusivamente, Lindstrom e Shonrock (2006) apontam que, na condição de parceiros na sala de aula, os bibliotecários têm se envolvido em uma variedade de esforços, principalmente colaborativos, em prol de uma integração total da competência informacional no processo de ensino e aprendizagem. Os modelos identificados pelos autores são variados e o ímpeto pela sua implementação vem de várias direções: bibliotecários, professores e administradores educacionais.

Para além dos estudos de Burrows *et al.* (1989) e Lindstrom e Shonrock (2006), que foram realizados no contexto norte-americano, também se destacam alguns trabalhos realizados no Brasil que pretenderam integrar a biblioteca ao currículo. No contexto do primeiro caso brasileiro apresentado, verifica-se que o bibliotecário escolar assumiu o papel de regente de turma, responsabilizando-se por disciplinas que se propõem a formar um aluno que pesquise, produza e divulgue conhecimento desde os anos finais da Educação Básica. Este caso é compartilhado por Benedetti (2013) que relata a experiência de uma bibliotecária como docente em uma escola técnica de Porto Alegre

no Rio Grande do Sul que tinha a responsabilidade de lecionar a unidade temática de Metodologia de Pesquisa em dois cursos técnicos, além de oferecer aulas de elaboração de estratégias de busca, uso de descritores e identificação das principais bases de dados relacionadas aos cursos.

No relato apresentado, a autora salienta que como consequência desse trabalho, obteve-se uma ampliação do número de usuários frequentando e demandando os serviços da biblioteca. Para Benedetti (2013, p. 5):

[...] a docência é mais uma área de atuação a ser conquistada, pois o bibliotecário pode ser sim um educador e não necessariamente em uma biblioteca escolar. Área esta que exige sim muito conhecimento, mas que traz como resultado pessoal um grande aprendizado [...]

A diferença entre esse modelo e os analisados anteriormente, é que o bibliotecário assumiu a responsabilidade de ministrar uma disciplina independente, a qual dá indícios de uma não integração da biblioteca ao currículo escolar. Constitui a criação de um componente curricular isolado, parecendo reforçar o processo de compartimentalização dos conhecimentos, prática esta já em vigor na maioria dos sistemas educativos, sem que isso agregue fatores que venham a promover uma integração curricular que se espera.

Um segundo trabalho relata a tentativa de integração da Biblioteca da Escola de Engenharia de São Carlos-USP ao currículo do curso de pós-graduação em engenharia elétrica, nos moldes de um Programa de Educação de Usuários (PEU), assumindo a Biblioteca em 2016 a coordenação compartilhada de uma disciplina denominada de

Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia Elétrica” e tem como objetivo geral fornecer subsídios aos pós-graduandos e conhecimentos nas áreas de formação pedagógica para que possam desenvolver e aprimorar as habilidades necessárias à prática docente (ARAÚJO; COLETTA; ALBERTO, 2016, p. 8).

Gradativamente a oferta dessa disciplina foi ampliada para outros cursos nos quais a equipe da biblioteca passou a participar de 5 (cinco) dos 8 (oito) encontros ocorridos. Com esse trabalho, além de se atenderem às demandas das novas diretrizes curriculares

da instituição, buscou-se uma consolidação do papel da biblioteca enquanto centro de apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Além desse trabalho específico, há 20 anos a equipe da biblioteca dessa instituição compõe o grupo responsável pela elaboração de disciplinas de pesquisa bibliográfica da faculdade. Segundo os autores, a parceria firmada entre professores e bibliotecários, ratifica a continuidade do trabalho educativo desenvolvido “junto à comunidade acadêmica, e tem a oportunidade de perpetuar-se visto o interesse da Instituição que estuda as diretrizes curriculares visando melhorias quanto ao caráter didático-pedagógico dos cursos que mantém” (ARAÚJO; COLETTA; ALBERTO, 2016, p. 12). Outro trabalho sobre integração da biblioteca ao currículo, foi apresentado por Martinez-Silveira; Vaz Sampaio; Boa Morte (2016) e relata as atividades desenvolvidas por uma biblioteca do Centro de Ciências Biomédicas de uma unidade da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) na Bahia. Criado em 2011, esse programa oferece aulas compactas ao longo do semestre que tratam de diversos temas que envolvem a busca e o manejo da informação científica, visando à instrumentalização da pesquisa científica, bem como uma maior habilidade dos estudantes no desenvolvimento de seus artigos, dissertações e teses.

A dinâmica das aulas se dá por meio de encontros com cerca de 2 horas de duração com foco no uso de recursos ou aulas teórico-práticas sobre um tema previamente definido. À medida que surgem mais alunos interessados no tema, as aulas se repetem, e portanto são possíveis alterações no calendário de oferta durante o mês, mas os assuntos relacionados ao tema daquele período são únicos, visando um conteúdo pontual e aprofundado.

O desenvolvimento desse programa oferecido aos alunos da área de saúde, demanda dos bibliotecários envolvidos não apenas conhecimentos sobre as especificidades da biblioteconomia, mas também aqueles próprios sobre medicina e saúde para que os temas trabalhados sejam atrativos e prontamente úteis aos estudantes.

Nos dois últimos trabalhos, observa-se que a integração da biblioteca ao currículo se deu em bibliotecas universitárias. De acordo com o segundo relato, nota-se que ainda que tenha sido criada uma disciplina específica para auxiliar no desenvolvimento e aprimoramento das habilidades necessárias à prática docente, houve uma integração da biblioteca junto aos professores do curso, o que, mesmo que não tenha sido explicitamente relatado pelos autores, dá indícios de um processo de planejamento e desenvolvimento das aulas de forma mais integrada.

No último relato, observa-se a integração da biblioteca com o currículo a qual consideramos como tradicional, à medida que a biblioteca oferece aulas que pretendem instrumentalizar os alunos do curso no uso de ferramentas tecnológicas específicas da área da biblioteconomia, mas tendo como matéria-prima para desenvolvimento da atividade, temas diretamente relacionados aos interesses acadêmicos dos estudantes e provavelmente constantes no currículo dos cursos desses alunos.

A partir do conceito de trabalho docente, proposto por Oliveira (2010), que concebe o trabalho educativo extrapolando a regência de classe, ratifica-se que as habilidades de informação ensinadas pela equipe da biblioteca são a maneira pela qual esse equipamento pode se integrar, personificado na figura do bibliotecário escolar, ao programa educacional da escola. Com isso, o docente que atua em sala de aula, terá a possibilidade de se familiarizar com os recursos disponíveis na biblioteca, e assim torna-se possível que as habilidades de informação passem a ser efetivamente relacionadas aos conteúdos curriculares (BURROWS *et al.* 1989).

Com o permanente crescimento da importância do conhecimento e da informação no meio acadêmico, percebe-se o papel dos bibliotecários como sujeitos corresponsáveis pela missão de promover integradamente com os professores o ensino-aprendizagem de habilidades informacionais em todos os níveis de ensino. Há uma crescente ênfase nas tentativas de inserção efetiva da biblioteca no currículo paralelamente ao incremento de processos colaborativos, conforme atestam Lindstrom e Shonrock (2006).

Há um crescimento na colaboração envolvendo bibliotecários e corpo docente, num esforço para alcançar maior número de alunos. Ao invés de se

limitar ao trabalho tradicional de referência, em encontros pontuais individuais e instrução formal da biblioteca, bibliotecários estão trabalhando para promover a colaboração com o corpo docente e com as diversas unidades universitárias, em um esforço para integrar a competência informacional no currículo (LINDSTROM; SHONROCK, 2006, p. 18, tradução nossa).

A colaboração tornou-se, portanto, um tema muito presente nas pesquisas da Biblioteconomia/Ciência da informação e tem sido tratada principalmente pela pesquisadora norte-americana Patricia Montiel-Overal, que vem desenvolvendo estudos sobre o tema desde 2005. Sua produção científica, de 2005 a 2013 foi analisada no Brasil por Pereira (2016). Nessa análise, observou-se que a efetivação da colaboração ocorre quando bibliotecários e professores atuam conjuntamente planejando atividades de ensino-aprendizagem, além de ensinar e avaliar seus alunos. Ao olhar de Pereira (2016, p. 16), Montiel-Overal

[...] reforça a importância da confiança que se estabelece entre os parceiros da colaboração e enfatiza que ela tem êxito quando existe o objetivo comum de melhorar o desempenho e as competências informacionais dos alunos. Esse conceito de colaboração ultrapassa a função do bibliotecário de simplesmente suporte ou apoio para a promoção da aprendizagem, em contextos significativos para os alunos e para os professores, não de forma isolada, mas com uma integração biblioteca e sala de aula.

Conclusivamente, o estudo de Pereira (2016) fornece evidências de que a colaboração na cotidianidade escolar se configura como uma realidade isolada junto a um extrato pontual de bibliotecários. Acredita-se com isso que o estigma de que a realidade biblioteconômica escolar esteja inerte num viés educativo de sua atuação tenha se superado gradativamente. O desenvolvimento de uma cultura colaborativa demanda esforços de bibliotecários e professores, para que esses reflitam sobre suas corresponsabilidades, visando que revejam seus papéis conjuntamente e com a garantia de uma congruência entre eles.

Ainda assim, trabalhar em parceria com o corpo docente [professores regentes] parece não ser suficiente para que haja uma verdadeira integração. Para isso faz-se necessária a viabilização de um conjunto de fatores situacionais, apresentados a seguir, que resultarão numa integração em todos os níveis que perpassam o planejamento curricular.

Apresentadas as questões relativas à concepção de currículo e à sua integração com a biblioteca escolar e casos que ilustram essas tentativas de integração, apresentam-se a partir da análise dessas pesquisas, os fatores que podem contribuir para que essa forma de trabalho se torne possível. Não se pretende aqui apontar a maneira ideal para isso, visto que esses fatores se configuram em função das peculiaridades de cada realidade, mas sim apresentar aquelas que foram preponderantes nos casos compartilhados principalmente por Lindstrom e Shonrock (2006).

Para que se obtivesse sucesso na integração da biblioteca e das habilidades informacionais no currículo acadêmico, Rader (1995) citado por Lindstrom e Shonrock (2006) identificou os seguintes fatores:

- Administradores da biblioteca tinham um compromisso de longo prazo para integrar a instrução da biblioteca ao currículo;
- bibliotecários e professores trabalharam juntos no desenvolvimento de atividades didáticas; e
- a instituição tinha um forte compromisso em aprimorar os resultados de aprendizagem dos estudantes, no que diz respeito ao pensamento crítico, resolução de problemas e habilidades de informação.

São inúmeros os exemplos que demonstram a profundidade e o crescimento do envolvimento dos bibliotecários que têm atuado como co-instrutores ou membros de equipes responsáveis pelo ensino de habilidades informacionais. Lindstrom e Shonrock (2006) compartilham em sua pesquisa exemplos que ilustram características de modelos de integração que foram bem-sucedidos, sendo que a maioria deles envolve atividades que são desenvolvidas desde o ingresso dos estudantes na instituição, visto que para as autoras esta é a fase da vida escolar na qual são investidos os maiores esforços para se efetivar a integração da biblioteca com o currículo e a sala de aula.

Os fatores positivos apresentados demonstram um esforço múltiplo de bibliotecários, professores e gestores educacionais que têm se dedicado a implementar uma colaboração entre os espaços e agentes, para que se efetive o processo de integração mais pleno possível entre a biblioteca e o currículo escolar. Apesar das dificuldades, percebe-se a intenção dos gestores educacionais em reconhecer o potencial papel das bibliotecas para além das tradicionais concepções estigmatizadas em função

exclusivamente dos acervos físicos e de atividades meramente técnicas. Contudo, Lindstrom e Shonrock (2006) afirmam que ainda são numericamente escassos os casos em que bibliotecários têm se mostrado essenciais ao ensino ou materialização dos currículos.

Mesmo diante dos apontamentos e discussões relativos às formas de integração da biblioteca escolar ao currículo e dos benefícios que a efetivação desse processo pode trazer ao ensino-aprendizagem, há que se considerar as dificuldades que obstaculizam que esse processo se torne uma realidade nas escolas. Burrows *et al.* (1989) apontam alguns fatores impeditivos identificados em sua pesquisa. Ainda que essa tenha sido realizada junto a estudantes de ensino superior, acredita-se serem similares aos que poderão ser encontrados na empiria a ser analisada nos estudos de caso da presente pesquisa. São eles:

- Professores resistem à mudança de metodologias de ensino há muito utilizadas, como a aula expositiva.
- Frequentemente, os professores não conseguem entender como os bibliotecários podem contribuir para o processo educativo, fora obter e gerenciar os materiais necessários para as aulas.
- Os administradores das escolas médicas podem não apoiar essa abordagem e podem deixar de atribuir responsabilidade e autoridade formal ao programa da biblioteca.
- O corpo docente e os administradores da biblioteca podem não ter conhecimento suficiente sobre técnicas educacionais eficazes e / ou sobre o currículo da faculdade de medicina.
- O corpo docente e os administradores da biblioteca podem não estar suficientemente envolvidos no órgão responsável pelo currículo da escola e em instâncias que influenciam mudanças educacionais (BURROWS *et al.*, 1989, p. 246, tradução nossa).

Por outro lado, percebem-se esforços diversificados para viabilizar a integração da biblioteca ao currículo escolar, apesar das diretrizes e perspectivas curriculares, via de regra, não potencializarem a efetivação desses intentos.

Para que isso se efetive mais integralmente, acredita-se na necessidade de uma reformulação ou um novo olhar para os documentos curriculares em vigor para que esses possam passar a vislumbrar a atuação da biblioteca e do bibliotecário escolar de forma mais protagonista ao lado dos professores.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa se configura fundamentalmente como qualitativa, não com a intencionalidade de ser uma alternativa ideológica à categoria de pesquisa quantitativa, mas visando a adensar o caráter social, preocupando menos “[...] com as generalizações e mais com o aprofundamento e abrangência da compreensão de um grupo social específico, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação” (MINAYO, 1996, p. 102). Quanto aos seus objetivos, se distingue da quantitativa, visto a importância do contexto em questão e a suposição da existência de realidades e situações específicas, fazendo com que as generalizações entre situações e a busca por regularidades legais, deixem de serem prioridades (BRADLEY, 1993).

A definição pelo uso do método qualitativo, para uma pesquisa que se propõe a compreender de que forma ocorre a integração da biblioteca ao currículo escolar traz consigo a intencionalidade de responder a questões particulares e que tem a preocupação com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Dessa forma, trabalha-se

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 22).

Além da particularidade do objeto de estudo, espera-se uma compreensão profunda de um fenômeno específico e de maior relevância no que diz respeito ao aspecto da subjetividade da ação social, frente à configuração de estruturas sociais e às limitações estatísticas em compreender fenômenos complexos e únicos (HAGUETTE, 1995). Diante dessa configuração metodológica, torna-se necessária a formulação da consciência que um simples aumento de volume amostral não implicaria qualificar ou tornar mais válidos os achados da pesquisa, pois uma grande amostra não pode ser considerada valorosa por si mesma *a priori*. Todavia, a comparação ou análises independentes de casos intencionalmente selecionados, são fundamentais para um estudo qualitativo com vistas a identificar padrões e quiçá delimitar categorias.

Em função desta caracterização de pesquisa e objeto de análise, optou-se pela definição de uma amostragem de dois casos que possuem características específicas e o potencial de contribuir com o estudo em curso: uma amostragem proposital. Segundo Williamson (2006), a lógica desse tipo de amostragem, que também pode ser designada como intencional por outros autores, consiste em selecionar casos ricos em informações e características que permitam um estudo em profundidade e aprendizagens diretamente relacionadas ao propósito da pesquisa.

A escolha desses dois casos ocorreu deliberadamente com base na relevância para a questão da pesquisa e não por critérios de aleatoriedade. Para Bradley (1993), o reduzido volume de amostragem nas pesquisas qualitativas, se comparado às amostragens tradicionais de pesquisas quantitativas, se justifica desde que haja a adoção de requisitos que considerem a existência de: casos intensivos ou ricos em informação; casos típicos; casos baseados em teorias ou constructos; ou casos selecionados com base em oportunidade, considerações políticas ou conveniência. Aliado aos critérios apontados, fez-se uso do notório conhecimento teórico e vivencial da coorientadora desta pesquisa, Professora Bernadete Campello, adquirido ao longo do contato com a área de biblioteca escolar em abrangência nacional e internacional e na coordenação do Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para que se definisse onde seria possível analisar como se dá o processo de integração da biblioteca ao currículo escolar, e não se haveria essa integração.

Nos casos pesquisados (duas escolas particulares de Educação Básica na região metropolitana de Belo Horizonte), foram realizadas entrevistas narrativas junto às bibliotecárias⁷ responsáveis por essas unidades, nas quais as mesmas foram a fonte direta para que se tivesse acesso aos dados qualitativos, visto a interação promovida entre pesquisadores e os sujeitos pesquisados (BRADLEY, 1993).

⁷ Tanto as bibliotecárias quanto as escolas, por meio de seus gestores, formalizaram a autorização em participar desta pesquisa por meio de preenchimento e assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado no Apêndice A e que encontram-se sob a guarda do pesquisador pelo período de 5 anos.

Além disso, foi realizada uma análise dos principais documentos curriculares nacionais que se propõem a orientar a Educação no Brasil, bem como dos documentos institucionais das escolas, que objetivam a direcionar e organizar suas propostas pedagógicas localmente.

Vale destacar, que a opção metodológica em se delimitar apenas duas escolas para serem analisadas nesta pesquisa, não representa que haja ausência de uma imensidão de outros trabalhos com a mesma ou maior potência encontrada nessas escolas, sejam elas instituições públicas ou privadas por todo Brasil. Diante disso, faz-se questão de se registrar que para outros momentos oportunos, se analise como essas práticas integradoras se dão também em outras localidades.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa documental se distingue da pesquisa bibliográfica, visto que a primeira recorre a materiais que ainda não receberam um tratamento analítico exaustivo, ou seja, são fontes consideradas primárias e que requerem uma análise mais cuidadosa do pesquisador para o fim que estão sendo utilizadas. Já a pesquisa bibliográfica, remete para as contribuições de diversos autores que tratam sobre temáticas em comum, caracterizando-se como fontes secundárias ou terciárias, que são fruto de uma análise prévia (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Nessa etapa de análise documental, foram perscrutados os principais documentos curriculares do Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (2013), Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental (BNCC) (2017), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (1996), Plano Nacional de Educação (PNE) (2014) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁸ (1997)), que têm a função de orientar o desenvolvimento das políticas públicas para a Educação

⁸ Apenas a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi realizada por meio do artigo CAMPELLO, B. S.; SILVA, M. do A. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Presença Pedagógica**. v. 6, n. 33, maio/jun. 2000

Básica. Além disso, foi realizada uma análise das Propostas Pedagógicas que orientam e sistematizam o trabalho das escolas pesquisadas⁹.

Com o intuito de se observar como a biblioteconomia escolar é contemplada nessa diversidade de documentos e compreender seu contexto semântico explícito, foi realizada uma investigação por um viés qualitativo, tomando como **inspiração** a proposta de análise de conteúdo, que segundo Oliveira (2008, p. 570) permite

O acesso a diversos conteúdos, explícitos ou não, presentes em um texto, sejam eles expressos na axiologia subjacente ao texto analisado; implicação do contexto político nos discursos; exploração da moralidade de dada época; análise das representações sociais sobre determinado objeto; inconsciente coletivo em determinado tema; repertório semântico ou sintático de determinado grupo social ou profissional; análise da comunicação cotidiana seja ela verbal ou escrita, entre outros.

Para Bardin (1995), a análise de conteúdo como um método de pesquisa constitui um conjunto de técnicas de análise de comunicação que lançam mão de procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo presente em mensagens. Conceitualmente, a autora define o método da seguinte maneira:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1995, p. 42).

Numa análise desse tipo, o principal objeto em questão é a palavra, com maior especificidade no seu aspecto individual, uma vez que sua “semântica tem como objeto o sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, como o principal material da análise de conteúdo: os significados” (VALENTIM, 2005, p. 121).

A opção metodológica por tomar emprestadas algumas das diretrizes propostas por esse instrumento de análise de dados, se dá pela necessidade de superar as incertezas que são

⁹ Apenas uma das escolas disponibilizou o documento contendo sua proposta pedagógica, desta maneira para que se buscasse compreender a proposta da escola que não fez essa disponibilização, lançou-se mão da análise do seu site institucional para que pudesse se perceber como se sistematizam suas práticas educativas no que diz respeito a integração da biblioteca o currículo mas não foram encontradas informações que nos auxiliassem nas análises realizadas para o objeto de pesquisa em questão.

consequência das hipóteses relativas à limitada expectativa sobre o papel da biblioteca escolar nos documentos analisados. Espera-se com isso, não apenas um enriquecimento da literatura tomando por base a compreensão desses dados, mas principalmente a construção de subsídios empíricos para compreender de forma qualitativa como se dá a integração da biblioteca ao currículo escolar, também em função dos efeitos produzidos por esses documentos.

Para Oliveira (2008), há diferentes formas de conceituação da análise de conteúdo, cabendo ao pesquisador a definição de qual será adotada e em que nível o fará. Tais conceituações abarcam

[...] conceitos associados à semântica estatística do discurso político; técnica visando à inferência através da identificação objetiva e sistemática de características específicas das mensagens; técnica para produzir inferências replicáveis e práticas partindo dos dados em direção a seu contexto; um conjunto de procedimentos para produzir inferências válidas de um texto sobre emissores, a própria mensagem ou audiência da mensagem; ou ainda como um conjunto de técnicas de análise das comunicações (OLIVEIRA, 2008, p. 570).

Como objetivo principal, a análise de conteúdo proporciona a manipulação das mensagens constantes nos textos tanto em nível de conteúdo, quanto na expressão desses, visando evidenciar indicadores que permitam a produção de inferências sobre uma realidade não explícita nas mensagens. Com isso, a elaboração de uma pergunta nesta etapa da pesquisa, constitui uma tarefa dotada de complexidade, visto que demanda uma prévia imersão no *corpus* documental com o intuito de compreender sua essência. Por isso, essa técnica visa a “[...] apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” do texto, com vários significados (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 15).

Operacionalmente, a análise de conteúdo é subdividida em três etapas, sendo a primeira uma *pré-análise* na qual são realizadas operações preparatórias para a análise em si, consistindo em um processo de delimitação dos documentos que serão explorados, a formulação de hipóteses e objetivos pontuais desse movimento e a elaboração de indicadores que subsidiam a interpretação final.

No segundo momento, denominado de **exploração ou codificação do material**, os dados brutos são sistematicamente transformados e reunidos em unidades específicas, o que permite a descrição detalhada das características pertinentes ao que está expresso no conteúdo do texto. A codificação se dá por meio de um recorte do texto em unidades de registro, que podem originar palavras, frases e temas definidos como relevantes.

Por último, é feito **um tratamento dos resultados para inferência e interpretação**, momento no qual as informações fornecidas para análise são destacadas por meio de uma quantificação de frequência, permitindo que se desenhem as condições necessárias às interpretações, que irão para além do conteúdo manifesto nos documentos, pois além do conteúdo latente, interessa também o sentido que está por detrás do imediatamente apreendido (OLIVEIRA, 2008).

4.2 ESTUDOS DE CASO

Após a análise documental, foi realizada uma coleta de dados com bibliotecários em duas escolas privadas¹⁰ de Educação Básica localizadas em Belo Horizonte. Com isso, se pretendeu entender como ocorrem cotidianamente os processos de integração das bibliotecas escolares a partir do olhar desses sujeitos.

Com esse movimento, foram identificadas e analisadas as possibilidades de integração da biblioteca ao currículo escolar, considerando as limitações e potencialidades identificadas nos documentos analisados e nas realidades de trabalhos cotidianos analisados segundo as narrativas dos sujeitos pesquisados.

¹⁰ Como uma das escolas pesquisadas optou por não autorizar a divulgação de seu nome, convencionou-se por omitir o nome das duas instituições pesquisadas para garantir um mesmo padrão para ambas nesta pesquisa, sem que isso prejudicasse as análises realizadas.

4.2.1 Coleta e análise de dados

Para compreender a trajetória de constituição da metodologia e perspectiva de trabalho das bibliotecas e bibliotecários analisados no que diz respeito ao processo de integração da biblioteca com o currículo escolar, não se utilizaram instrumentos de pesquisa considerados por diversos segmentos como formais, mas sim foram consideradas as conversações, as narrativas e as atitudes que se constituem como a principal fonte de pesquisa, e que são tão críveis e legítimas quanto as fontes registradas na escrita ou documentos.

Narrar histórias [e ouvir histórias], é pois uma forte experiência humana [...] Nesses *espaçostempos* cotidianos, a cultura narrativa tem grande importância por garantir formas, de certa maneira, duradouras aos conhecimentos, por poderem ser repetidas e recriadas, isto porque, embora, naturalmente, tenham um conteúdo que não garante a sua fixação, permitem uma resignificação, uma história diferente das que conhecemos em relação aos conhecimentos científicos ou políticos oficiais que são, sobretudo escritos (ALVES; GARCIA, 2002, p. 274-277 citados por FERRAÇO, 2011, p. 44)¹¹.

Cada vez mais têm sido utilizados os conceitos de narrativas, história e biografias nas áreas da educação e ciências sociais, e aqui se propõe o uso desse recurso para compreender o processo de integração da biblioteca ao currículo escolar, sob a ótica da Ciência da Informação, que se enquadra no rol das ciências sociais aplicadas. A opção pelo uso das narrativas coletadas por meio de entrevistas se justifica pelo fato de terem a capacidade de reconstruir “ações e contextos da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico do ator” (JOVCHLOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Dentre outras razões, Galvão (2005, p. 331) apresenta seis pontos para se considerar o uso de narrativas como um bom método para tornar pública a voz de educadores:

- as histórias revelam conhecimento tácito, importante para ser compreendido;
- têm lugar num contexto significativo;
- apelam à tradição de contar histórias, o que dá uma estrutura à expressão;
- geralmente está envolvida uma lição moral a ser aprendida;

¹¹ Ainda que esses autores trabalhem com a perspectiva de currículo no cotidiano, optou-se por trazer a citação dos mesmos neste momento, uma vez que seu conteúdo auxilia a fundamentar e a justificar a importância do uso das narrativas para esta pesquisa sem que houvesse prejuízo à coerência teórica apresentada.

- podem dar voz ao criticismo de um modo social aceitável;
- refletem a não separação entre pensamento e ação no ato de contar, no diálogo entre narrador e audiência.

Para além dessas razões, uma investigação que lança mão do uso de narrativas em sua metodologia, está estreitamente ligada a conflitos recentes no que diz respeito ao método de pesquisa e teorias. Com essa forma de coletar e analisar dados, se pretende marcar a existência, do que Galvão (2005, p. 329) denomina, de “uma era pós-paradigmática, em que novas configurações emergem, ao mesmo tempo que se mantêm as existentes formulações e várias versões se desconstroem e se recombina”, e ainda possuem associadas a elas “um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época”.

Para Goodson (1995b), as narrativas de professores (e que nesta pesquisa são estendidas para educadores como um todo, inclusive bibliotecários escolares), suscitam a potencialidade atualizadora da memória, que possibilita não só um reconhecimento das qualidades desses profissionais, mas também as suas limitações e projetos de futuro, tomando por base suas práticas. Com isso, Goodson (1995b) apresenta a perspectiva que potencializa a construção do currículo narrativo detalhado anteriormente, caracterizado pela valorização de estudantes e educadores como núcleos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem, diferentemente do que fica evidenciado pela maioria das instâncias de poder que têm definido as políticas de currículo.

Acredita-se que os processos de produção das narrativas ampliam a constituição das práticas integradoras dos bibliotecários escolares, já que permitem um mergulho e uma reflexão sobre as experiências que lhe foram passadas. São as experiências vivenciais que lhe deixaram marcas e que os fizeram ter um olhar para si e para as diversas atividades vividas por eles, construindo, nesse contexto, sentidos.

As histórias contadas, não por completo, são indicadoras de eventos marcantes e significativos, são as situações que fizeram com que as realidades e as percepções sobre elas fossem transformadas. É por meio dessas narrativas que se destacam as passagens de histórias que deixaram marcas, e

Para conseguirmos captar a fluidez e a permanência dessas práticas, precisamos lançar mão de compreendermos os relatos das práticas, na sua ocorrência, e isso têm significado muito mais do que a tentativa de sistematizá-la e analisá-la como narrativa histórica e/ou debatê-la no contexto da história sobre o ensino e outras práticas (MARTINS, 2007, p. 14).

Os sujeitos que figuram na condição de narradores, definem as partes que consideram mais significativas de um todo, além de acrescentarem elementos interpretativos. Nesse processo, o principal ponto que se deve atentar para a realização da pesquisa, é que se leve em conta os níveis de representação apresentados, como se estruturando a narrativa visando sua posterior análise e interpretação, sem que perca o formato de um relato agradável e coerente ao leitor (GALVÃO, 2005).

Foram viabilizados momentos de análises reflexivas e um balanço retrospectivo sobre a história dos sujeitos pesquisados, os quais se caracterizam para Nóvoa (2002) como investigações que potencializam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos educadores. A entrevista narrativa permite que o sujeito conte o que aconteceu compartilhando suas experiências e detalhando momentos que fazem parte da sua vida individual e social. Fica claro nessa definição traços dos conceitos de experiência apresentados por Larrosa (2002), pois o contar indica que o que está sendo relatado é o que aconteceu, o que tocou o entrevistado.

As narrações possuem informações indexadas: se referem a acontecimentos que têm data e local reais e concretos. Assim, essas indexações fazem alusão às experiências pessoais e são descritas com base nos acontecimentos e por isso possuem uma sequência, um contexto narrado composto por lugares, tempos e motivações.

Portanto, a partir das narrativas coletadas com os sujeitos pesquisados, se espera compreendê-los como pessoas e profissionais definidos pelas suas singularidades e diversidades. Está claro o desafio de dar conta dessa complexidade, por isso foi empreendida a busca de um diálogo horizontalizado durante a execução da pesquisa. Assim, foi por meio das entrevistas narrativas que se buscaram os significados dessas experiências e suas implicações.

Dentre as várias possibilidades de instrumentos para coleta de dados, optou-se pelo uso da entrevista narrativa, visto que ela aborda os sentidos das experiências permeadas pela escola, pela biblioteca escolar e pelas aprendizagens adquiridas no decorrer de uma diversidade de atividades educativas passíveis de terem a participação de bibliotecários escolares atuando integradamente ao currículo da escola e junto aos demais educadores, como (re)conhecimento das potencialidades e fragilidades no momento de encontro com os entrevistados.

Esta tipologia de entrevista, que é sistematizada de maneira não estruturada, mas com profundidade e características específicas, é

[...] motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. No modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 95).

A partir do rompimento com a tradicional forma de entrevistas, é revelado um importante instrumento de condução de investigações qualitativas, que oferecem dados com a potencialidade de desenvolver conhecimento científico com a necessária fidedignidade de relatos e originalidade de dados apresentados, pois “[...] permitem no aprofundamento das investigações, combinar histórias de vida a contextos sócio-históricos” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 198).

Muylaert *et al.* (2014) caracterizam esse tipo de entrevista como ferramentas não estruturadas que visam a profundidade de aspetos específicos, que afloram de histórias de vida, não só do sujeito entrevistado, mas entrecruzadamente com o contexto social. Nesse caso, é empregada a comunicação do dia-a-dia, para que se contem e se ouçam as histórias, não somente para buscar uma descrição dos fatos, mas sim compreender como as relações e produções de saberes e fazeres se estabelecem no cotidiano escolar atravessado pela ativa participação da biblioteca escolar.

Quanto à confiabilidade dos dados coletados com a entrevista narrativa, o foco dessa técnica não está no que pode se denominar de veracidade do que é dito pelo narrador, mas sim no “[...] que foi lembrado pelas professoras [bibliotecárias] entrevistadas, no

que elas escolheram quando nos forneceram as entrevistas, como construção da história de vida de cada uma” (MOURA; NACARATO, 2017. p. 17). Dados produzidos com essas características são plausíveis de serem utilizados como fonte de informações dos sujeitos e seus contextos, principalmente em pesquisas que investigam acontecimentos específicos e combinam histórias de vida (MOURA; NACARATO, 2017).

Compartilhando das mesmas preocupações de Oliveira (2005, p. 99-100), não há a intenção de ao realizar essas entrevistas, que se adentre

[...] na escola como alguém que detém um saber superior e que, por isso, pode avaliar a prática das professoras. A ideia é criar uma cumplicidade possível, de modo a que cada professora permaneça à vontade no seu fazer, mantendo-o igual ao que ele era antes da pesquisa, condição para a compreensão. Para além desse fato, se temos interesse político em romper com a hierarquia entre os diversos saberes e com as consequências dela sobre os modos como o cotidiano escolar vem sendo entendido em pesquisas que não o tomam em sua complexidade, temos que assumir a postura que defendemos.

Dentre a diversidade de autores e possibilidades metodológicas existentes para se operacionalizar a realização das entrevistas narrativas, optou-se por lançar mão da proposta de Jovchelovitch e Bauer (2003), que foi sistematizada por esses autores com base em Schütze (1977, 1983, 1992), como principal fonte inspiradora para organização metodológica desta pesquisa.

Para Jovchelovitch e Bauer (2003), o ato de contar histórias implica em uma dimensão cronológica, que se refere a uma sequência de situações ocorridas, e em uma segunda dimensão denominada de não cronológica, refere-se à construção de um todo em função de sucessivos acontecimentos que dão origem a um enredo. Tal enredo é considerado fundamental para constituição lógica e coerente de uma narrativa, visto que é por meio dele, que unidades narrativas individuais, dão sentido à narrativa ampla. Destaca-se ainda, que esse enredo não se apresenta como uma listagem de acontecimentos, mas um exercício disposto em forma de relatório e quadros que objetivam ligá-los tanto no tempo, quanto no sentido.

Com a finalidade de disponibilizar um guia de orientações, visando obter narrações ricas sobre o foco do estudo, e evitando o risco de adesão involuntária de esquema de

perguntas-respostas, foram adotadas as fases da entrevista narrativa apresentadas por Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97), como segue:

Figura 1 - Fases principais da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização ("coda")
3. Fase de perguntas	Somente "Que aconteceu então?" Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo "por quê?" Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo "por quê?" Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 97)

a) preparação das entrevistas

Considerando as particularidades da entrevista narrativa, Moura e Nacarato (2017, p. 17) “[...] consideram como fundamental o momento de preparação, pois nele o pesquisador deve conhecer o ambiente de pesquisa, seu funcionamento, suas configurações, as pessoas que fazem parte dele, o local de onde elas vêm, etc”.

Preliminarmente foi necessária uma compreensão clara do “acontecimento” principal que se analisa nesta etapa da pesquisa: o processo de integração da biblioteca ao currículo escolar por meio das atividades cotidianas desenvolvidas pelas bibliotecárias que atuam nas escolas pesquisadas. Com isso, objetivou-se “[...] deixar evidentes as lacunas que a entrevista narrativa deve preencher, quanto para se conseguir uma formulação convincente do tópico inicial central, designado a provocar uma narração autossustentável” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 97).

Com base nas questões iniciais investigadas na literatura e nos documentos curriculares analisados, foi montada uma lista de questões denominadas de exmanentes: aquelas que refletem o interesse da pesquisa, suas formulações e linguagens. Tais questões por sua

vez, foram posteriormente traduzidas para o vocabulário e referências do informante, perguntas imanentes, que são os temas, tópicos e relatos que surgiram ao longo da narração, trazidos pelo próprio informante e não pensados pelo entrevistador. Todavia, há que se ressaltar, que nem todas as perguntas exmanentes são traduzíveis, pois a narrativa do informante pode não oferecer um ponto de ancoragem para a tradução.

Jovchelovitch e Bauer (2003) alertam que as questões imanentes e exmanentes podem sofrer sobreposição parcial, ou ainda, serem totalmente desconectadas umas das outras, assim é fundamental que essa tradução de exmanentes em imanentes, seja ancorada nas questões exmanentes, fazendo uso exclusivo da linguagem própria do entrevistado.

b) execução das entrevistas

Para Muylaert *et al.* (2004), é importante que nesse processo o entrevistador utilize estritamente a linguagem que o informante adota, sem a imposição de quaisquer formas externas, uma vez que essa forma de trabalho pressupõe que a perspectiva do sujeito informante é revelada mais qualitativamente com o uso de uma linguagem mais espontânea. “Desse modo, há nas entrevistas narrativas uma importante característica colaborativa, uma vez que a história emerge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e participantes” (MUYLAERT *et al.*, 2014, p. 194).

Como questão central que deflagrou a condução das entrevistas, essa foi proposta considerando a experiência do entrevistado e sua relevância social, pessoal e profissional com relação ao tema da pesquisa. Assim, permitiu-se que as narradoras desenvolvessem uma história com situações iniciais, percorrendo o passado até chegar à circunstância presente, sem que fosse necessária a formulação de indexações que pudessem caracterizar perguntas sobre, por exemplo, quem faz, quando faz, onde faz e seus motivos. Para que essa dinâmica fosse bem-sucedida, foi necessária uma aproximação entre pesquisador e os objetos/sujeitos pesquisados, visando o conhecimento dos seus contextos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

No decurso da narrativa, evitaram-se interrupções até a indicação de que os entrevistados tivessem terminado o contexto das histórias narradas, para além de sinais

verbais de escuta atenta e de encorajamento explícito para a continuidade da narração. Nesse momento, foram elaboradas apenas notas ocasionais para subsidiarem perguntas posteriormente à conclusão da fala dos entrevistados.

Concluída a narração, foi iniciada a fase de questionamentos: a partir da escuta atenta e registrada em gravador de áudio, as questões exmanentes foram traduzidas em imanentes, fazendo uso da linguagem empregada pelo entrevistado, para com isso completar as lacunas identificadas na fala, mas que são essenciais à investigação. Para esse momento de questionamentos, foram adotadas três orientações básicas propostas por Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 99-100):

- Não faça perguntas do tipo "por que?"; faça apenas perguntas que se refiram aos acontecimentos, como: "O que aconteceu antes/depois/então?" Não pergunte diretamente sobre opiniões, atitudes ou causas, pois isto convida a justificações e racionalizações. Toda narrativa irá incluir determinadas justificações e racionalizações; contudo, é importante não investigá-las, mas ver como elas aparecem espontaneamente.
- Pergunte apenas questões imanentes, empregando somente as palavras do informante. As perguntas se referem tanto aos acontecimentos mencionados na história, quanto a tópicos do projeto de pesquisa. Traduza questões exmanentes em questões imanentes.
- Para evitar um clima de investigação detalhada, não aponte contradições na narrativa. Esta é também uma precaução contra investigar a racionalização, além da que ocorre espontaneamente.

c) Análise das entrevistas:

Considerando a entrevista narrativa como uma técnica que se propõe a subsidiar a geração de histórias, essa é flexível e aberta no que diz respeito aos procedimentos analíticos posteriores à sua coleta. Assim, Jovchelovitch e Bauer (2003) propõem três diferentes procedimentos para a análise dessas histórias narradas: análise estruturalista, a proposta por Schutze e a análise temática, sendo essa última a adotada neste estudo, pois a partir dela é possível construir um referencial de codificação, que se enquadra mais adequadamente aos objetivos propostos por esta pesquisa.

Para análise do material, as narrativas foram literalmente transcritas, para em seguida serem retirados fragmentos que pudessem contribuir para a compreensão do processo de integração da biblioteca ao currículo escolar, considerando não apenas as práticas vivenciadas e promovidas contemporaneamente às entrevistas, mas também os diversos

relatos emergidos durante as narrativas das bibliotecárias, e que influenciam de alguma forma na integração. Em seguida foram organizadas duas colunas, sendo que na primeira foram dispostos os fragmentos das entrevistas transcritos na íntegra e na segunda apenas as palavras-chave estabelecidas. Com essa organização, foram desenvolvidas categorias analíticas para as entrevistas e ordenadas a partir de um sistema coerente, que gerou como produto final os subsídios para interpretação conjunta dos aspectos considerados relevantes para os narradores quanto para a pesquisa em si (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003).

Para o estabelecimento das categorias, foi utilizado um procedimento de codificação, baseado em conceitos elaborados na prévia leitura da literatura e pesquisas anteriores sobre o tema em análise. Essas leituras, proporcionaram a definição de algumas categorias que foram somadas às categorias que emergiram no contato com o campo e na definição das palavras-chave. Essa composição se deu, sem uma imposição interpretativa baseada exclusivamente em teorias preexistentes, favorecendo com isso uma análise enquadrada no contexto narrado.

Um sistema final de categorização somente pode ser decidido depois de revisões reiteradas. O produto final constitui uma interpretação das entrevistas, juntando estruturas de relevância dos informantes com as do entrevistador. A fusão dos horizontes dos pesquisadores e dos informantes é algo que têm a ver com a hermenêutica (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2003, p. 107).

O processo analítico de uma entrevista narrativa, pressupõe a interpretação não estritamente do que é dito, mas como foi dito e o que não foi dito. É importante a observação do conteúdo e da forma, podendo-se examinar figurativamente como a linguagem dos sujeitos é utilizada. As metáforas, analogias, semelhanças, por exemplo, disponibilizam significados que podem ser contraditórios com o que foi explicitamente dito. No que se refere às análises, metáforas podem ser compreendidas a partir do ponto de vista de sua função, contexto cultural e modo semântico, fazendo com que sejam pensadas como espécies de desvios de pensamento útil particularmente ao narrado (GALVÃO, 2005).

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DOCUMENTAIS

Este capítulo é composto pela análise dos principais documentos curriculares nacionais que norteiam a Educação Básica brasileira e dos documentos institucionais que orientam as práticas educativas nas escolas pesquisadas no que diz respeito a como eles propõem que a biblioteca escolar se integre ao currículo.

Dentre a diversidade de documentos curriculares nacionais existentes, foram delimitados os cinco que são considerados como os principais e em vigor. O primeiro deles são as Diretrizes Curriculares para Educação Básica, publicadas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2013 e que objetivam

- I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;
- II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;
- III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2013, p. 7-8).

Tratam-se de diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e outras modalidades que possam surgir em função das peculiaridades dos entes federativos e municípios. Além disso, no documento são apresentadas recomendações voltadas para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Encontram-se nele, ainda, as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

O segundo documento analisado é a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicada pelo MEC em 2017, que possui um caráter normativo e estabelece um

[...] 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, p. 7).

Trata-se de uma referência para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares de todo o país, bem como das propostas pedagógicas das instituições escolares públicas e privadas e pretende contribuir para a ampliação de políticas e ações relacionadas à formação de educadores, avaliação, definição de conteúdos e critérios necessários ao desenvolvimento da educação. Essa base espera superar as fragmentações das políticas educacionais e garantir um mesmo patamar de aprendizagens a todos os estudantes.

O terceiro documento analisado foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), publicada em 1996 com atualizações até o mês de março de 2017. A LDB regulamenta os sistemas educacionais públicos e privados no país, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, indicando os princípios da educação e deveres do estado e estabelecendo as responsabilidades colaborativas dos entes federados e dos municípios. Além disso, aborda temas como a destinação de recursos financeiros e a formação de educadores.

Analisou-se ainda o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 por meio da Lei 13005/2014. O plano é voltado para todas as etapas da Educação Básica e objetiva:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2014, p. 7).

Além disso, o plano define 20 metas, sendo 11 delas estruturantes e relacionadas à garantia do direito à Educação Básica com qualidade, duas relacionadas à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, quatro à valorização dos profissionais da educação e três que se referem ao ensino superior, e são de responsabilidade dos governos federal e estaduais.

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais se deu por meio do artigo “A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (CAMPELLO; SILVA, 2000), visto que esse material já produzido atende às necessidades demandadas por esta pesquisa no que diz respeito à compreensão de como o documento se refere à biblioteca escolar. Os PCN foram publicados em 1997 e

[...] estabelecem direções para a renovação das propostas curriculares das escolas brasileiras. Pretendem oferecer aos educadores do País um referencial para auxiliá-los no esforço “de fazer com que as crianças dominem conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade (CAMPELLO; SILVA, 2000, p. 59).

Por último, foi analisada a Proposta Pedagógica de um dos colégios onde foi realizado um estudo de caso. O documento sistematiza como a instituição concebe seu processo educativo, apresentando seu compromisso, razão e responsabilidade. Destaca-se na proposta, o processo de internacionalização por meio de convênio com escolas norte-americanas, que propicia aos alunos certificação na *High School* concomitantemente à conclusão da Educação Básica no colégio em questão.

Outro ponto de destaque nesta Proposta, diz respeito à sua perspectiva de currículo que está orientada por habilidades e competências, visando a proporcionar aos seus estudantes o acesso a conhecimentos diversificados, comportamentos, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saberes e fazeres. Enfatiza que a aplicação de sua proposta,

[...] não concretiza-se em um universo restrito a um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado e estagnado. Exige novas perspectivas, uma nova visão da Educação, como foco no desenvolvimento de habilidades e competências (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 20??, p. 14).

Algumas das técnicas da análise de conteúdo foram aplicadas às DCNEB, à BNCC, à LDB, ao PNE e aos documentos institucionais que norteiam as práticas pedagógicas nas escolas pesquisadas.

As análises documentais e das entrevistas foram realizadas por meio da categorização de seus conteúdos, que

[...] além de reunir elementos semelhantes, também implica nomear e definir as categorias, cada vez com maior precisão, na medida em que vão sendo construídas. Essa explicitação das categorias se dá por meio do retorno cíclico aos mesmos elementos, no sentido da construção gradativa do significado de cada categoria. Nesse processo, as categorias vão sendo aperfeiçoadas e delimitadas cada vez com maior rigor e precisão (MORAES, 2003, p. 197).

Em função das características metodológicas da pesquisa, o estabelecimento dessas categorias se deu por meio do método intuitivo, que

[...] pretende superar a racionalidade linear que está implícita tanto no método dedutivo quanto no indutivo. Pretende que as categorias tenham sentido a partir do fenômeno focalizado como um todo. As categorias produzidas por intuição originam-se por meio de inspirações repentinas, insights de luz que se apresentam ao pesquisador, por uma intensa impregnação nos dados relacionados aos fenômenos. Representam aprendizagens auto-organizadas que são possibilitadas ao pesquisador a partir de seu envolvimento intenso com o fenômeno que investiga (MORAES, 2003, p. 197).

Para Moraes (2003), o processo de emersão das categorias é fruto do esforço, criatividade e expertise do pesquisador, o que demanda releituras exaustivas para que se possa definir o que de fato é essencial para responder os objetivos por ele propostos e em consonância com a metodologia adotada.

Operacionalmente, foi realizada uma busca textual pelos termos **biblioteca, leitura e pesquisa** nos quatro documentos adotados. Optou-se por delimitar apenas três termos de busca, pois a intenção desta análise foi compreender como os documentos se referem explicitamente à biblioteca, e não em suas entrelinhas. Metodologicamente, acredita-se que os termos leitura e pesquisa, também têm condições de rastrear de forma mais ampla a referência que os documentos fazem à biblioteca escolar.

A partir disso, foram extraídos os parágrafos que continham esses termos (desde que fossem tematicamente condizentes com o objeto da pesquisa), e em seguida, a cada parágrafo foi atribuída uma categoria intermediária que retratasse intuitivamente seu conteúdo, eliminando-se aquelas que foram idênticas. Posteriormente, as categorias intermediárias foram agrupadas, segundo afinidade temática, e a esses conjuntos foram atribuídas categorias finais conforme apresentado nas seções a seguir.

5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

a) Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

A partir da busca realizada pelo termo “biblioteca”, observa-se no Quadro 1 que, na maioria das referências, ela foi vinculada a um recurso material ou objeto, sendo que cinco referências iniciais a associam a um equipamento necessário ao funcionamento das escolas, no que diz respeito à efetivação de políticas públicas educacionais voltadas às minorias. Duas referências caracterizam-na também como um equipamento voltado à oferta da modalidade de educação à distância. Além disso, aponta-se a necessidade de disponibilização de recursos tecnológicos como itens necessários ao bom funcionamento das bibliotecas.

Quadro 1 - Categorias relacionadas à biblioteca nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Equipamento necessário ao funcionamento de escolas indígenas	Biblioteca como equipamento/objeto para funcionamento de escolas voltadas para minorias
Equipamento ou objeto necessário a ações de cultura em espaços de privação de liberdade	
Equipamento ou objeto necessário à efetivação de política racial	
Equipamento ou objeto para educação em espaços de privação de liberdade	
Precarização de equipamentos ou objetos para educação em espaços de privação de liberdade	Biblioteca como equipamento/objeto necessário à educação à distância
Equipamento necessário ao funcionamento de polos de educação à distância	
Equipamento necessário ao funcionamento de polos de educação à distância na modalidade de EJA	Recursos tecnológicos
Recursos tecnológicos para garantir o acesso à biblioteca	
Espaço físico ou objeto para atender ao projeto pedagógico	Biblioteca vinculada a documentos escolares
Item constante nos planos de curso	
Bibliotecas como espaços culturais diversificados	Espaço cultural

Fonte: elaboração própria

Apenas duas categorias intermediárias vinculam a biblioteca escolar aos documentos curriculares produzidos pela escola, como projetos pedagógicos ou planos de curso. Ainda assim, fica evidente uma forte presença da biblioteca como um recurso material ou objeto.

A análise das DCNEB por meio da busca do termo “leitura” originou o Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias relacionadas à leitura nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<p>Necessidade de planejamento de um currículo que estimule o prazer pela leitura</p> <p>Projeto pedagógico como instância de construção do estímulo à leitura</p> <p>Valorização da leitura explícita nos projetos pedagógicos das escolas</p> <p>Componentes curriculares propiciando o exercício da leitura na infância</p> <p>Leitura como constitutiva da prática docente</p> <p>Currículo como conjunto de experiências, que dentre outros fatores, propicie contato com diferentes linguagens para além de leitura e escrita</p>	<p>Leitura como fazer presente nos currículos, projetos pedagógicos e práticas docentes</p>
<p>Domínio da leitura para desenvolvimento de aprendizagens</p> <p>Leitura como estratégia de ensino</p> <p>Estímulos sociais e familiares como facilitadores à habilidade leitora</p> <p>Leitura como código a ser desenvolvido no ensino fundamental</p> <p>Leitura de livros para estimular o interesse pela escrita desde a infância</p> <p>Aprendizagem da leitura a partir da capacidade de representação</p>	<p>Leitura como recurso para ensino-aprendizagem</p>
<p>Fomento à leitura junto às escolas pertencentes à unidades prisionais</p> <p>Leitura de literatura de raiz africana</p> <p>Ludicidade como estímulo a leitura em escolas indígenas</p>	<p>Leitura como instrumento de inclusão das minorias sociais</p>
<p>Leitura do mundo por meio da superação de formas tradicionais e ultrapassadas de ensino</p> <p>Contato com a diversidade do mundo por meio da leitura</p> <p>Redução do espaço dedicado à leitura em detrimento a outras mídias, como a TV e Internet.</p> <p>Valorização da leitura como atividade integradora de iniciação científica</p>	<p>Leitura e os desafios da contemporaneidade</p>

Fonte: elaboração própria

Em tal Quadro 2 é possível perceber a importância da prática da leitura presente nos currículos, nos projetos pedagógicos e também nas práticas docentes como um potente recurso às aprendizagens. Fica explicitado ainda que a leitura pode ser utilizada para a promoção da inclusão social nas modalidades de ensino que atendem às minorias, bem como na relação com os desafios educacionais e sociais da contemporaneidade, como a

superação de tradicionalismos retrógrados, compreensão e respeito às diversidades, uso de novas mídias baseadas nas tecnologias e como recurso para a iniciação científica.

Apesar da importância que as Diretrizes atribuem à leitura, não fica explícito no documento sua caracterização como um fazer que também pode ser de responsabilidade da biblioteca ou do bibliotecário escolar. Destacam sim, o papel do professor como o agente dinamizador dessa prática em sala de aula.

Com a aplicação do termo de busca “pesquisa” obteve-se como resultado um número maior de categorias intermediárias e finais, se comparado às buscas realizadas com os termos biblioteca e leitura, como pode ser observado no Quadro 3. Destaca-se aqui a presença da categoria intermediária que indica que a mediação da pesquisa seja feita pelo professor em parceria com outros educadores da escola. Mesmo que não seja explicitada a figura do bibliotecário, já se percebe um indício importante no estímulo de parcerias e integração, pois trata a pesquisa como um processo que, para ser realizado com maior qualidade, necessita ser feito coletivamente pelos sujeitos educadores da escola. Ainda assim, vale citar que nas demais categorias intermediárias, há um destaque maior para a realização da atividade de pesquisa, com a estrita mediação do professor.

Tendo como ponto de partida a abertura da possibilidade de estabelecimento de uma relação de apoio entre professores e demais educadores da escola, torna-se mais viável que se vislumbre, nas Diretrizes, uma integração da biblioteca ao currículo, uma vez que a pesquisa é caracterizada como uma atividade pedagógica que necessita ser prevista pelos documentos curriculares das escolas.

Quadro 3 - Categorias relacionadas à pesquisa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
<p>Pesquisa como papel dos professores, apoiados por demais profissionais da escola</p> <p>Professor como orientador das pesquisas frente às TICs</p> <p>Pesquisa como princípio pedagógico tendo professores como mediadores</p> <p>Pesquisa escolar mediada por professores para garantir a qualidade na busca, uso e apropriação de informação e conhecimento.</p> <p>Pesquisa orientada por professores</p>	<p>Pesquisa orientada por professores</p>
<p>Incentivo à pesquisa presente nos projetos pedagógicos</p> <p>Pesquisa como atividade do currículo das escolas de tempo integral</p> <p>Pesquisa como item da organização escolar</p> <p>Pesquisa como núcleo central de aprendizagens no projeto pedagógico</p> <p>Pesquisa como princípio pedagógico</p> <p>Princípios de sustentação ao projeto nacional de educação</p> <p>Problematização para incentivo à pesquisa constando nos projetos pedagógicos</p>	<p>Pesquisa como atividade pedagógica prevista nos documentos curriculares</p>
<p>Enfoques de pesquisa por eixos temáticos</p> <p>Garantia de liberdade para o aluno pesquisar</p> <p>Interesses dos alunos definindo os temas de pesquisa</p> <p>Novas características de realização de pesquisas pelos estudantes</p> <p>Pesquisa como princípio pedagógico, tendo o estudante como protagonista</p> <p>Pesquisas contextualizadas às realidades se tornam mais significativas</p> <p>Pesquisa propiciando participação do estudante no relacionamento entre escola e comunidade</p>	<p>Pesquisas condizentes com as novas realidades, tendo o aluno como protagonista.</p>
<p>Currículo para além de atividades como a pesquisa</p> <p>Pesquisa como instrumento pedagógico para prática discente e cidadania ambiental</p> <p>Pesquisa como princípio pedagógico para garantia do exercício da cidadania</p> <p>Pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional e tecnológica</p> <p>Pesquisa como princípio pedagógico para desenvolvimento da aprendizagem</p>	<p>Pesquisa como princípio pedagógico diferenciado</p>
<p>Garantia à diversidade e pluralidade na pesquisa</p> <p>Incentivo à pesquisa por meio da problematização</p> <p>Pesquisa pluridisciplinar</p> <p>Interdisciplinaridade nas pesquisas escolares como desafio aos professores</p>	<p>Ações inovadoras de pesquisa</p>
<p>Pesquisa propiciando atitude científica</p> <p>Pesquisa como atividade de enriquecimento para alunos com altas habilidades</p> <p>Aprender a aprender para o desenvolvimento da capacidade de pesquisa</p> <p>Pesquisa potencializando a reconstrução de conhecimentos</p>	<p>Pesquisa como recurso para autonomia crítica e científica</p>

Fonte: elaboração própria

Para além disso, observa-se que o aluno é também colocado no núcleo de atores protagonistas, no que diz respeito à definição do que se pesquisar, como pesquisar e para que se pesquisar, uma vez que se sugere que as temáticas e formas de pesquisa devem estar condizentes com as novas realidades, o que, por consequência, torna a pesquisa um processo pedagógico inovador e fomentador do desenvolvimento da autonomia crítica e científica dos alunos.

Com base na análise dessas categorias, percebe-se a possibilidade de estabelecimento de uma aproximação com a perspectiva de currículo narrativo, que é apontada nesta tese como uma possibilidade de promover a integração do currículo com a biblioteca escolar.

b) Base Nacional Comum Curricular

Na BNCC a frequência explícita do termo “biblioteca” é restrita, constando apenas uma incidência em todo documento. Apesar das indicações da importância que o documento atribui às interações para a compreensão e constituição dos fazeres infantis, e de compreendermos o potencial que a biblioteca tem na constituição dessas questões, não fica explicitado de que forma ela pode apoiar essas experiências de aprendizagem.

No Quadro 4, a única categoria relacionada à biblioteca está atrelada a espaços como praças, parques, pátios e outros, que possibilitam experiências e vivências para os alunos e, portanto, devem ser valorizadas para o estímulo ao pensamento crítico e criativo, mas sem explicitar um papel ativo das bibliotecas em si.

Quadro 4 - Categorias relacionadas à biblioteca na Base Nacional Comum Curricular

Categoria Inicial	Categoria Intermediária
Biblioteca como ambiente educativo	Biblioteca como ambiente educativo

Fonte: elaboração própria

No que diz respeito à leitura, observa-se, por meio das categorias do Quadro 5, que a Base não indica explicitamente de que forma a biblioteca pode contribuir no desenvolvimento dessa habilidade. Ainda que recorrentemente se associe à biblioteca uma corresponsabilidade com relação à leitura, não se detecta essa atribuição nesse documento.

Contudo, percebe-se a sugestão de desenvolvimento de objetivos diversificados desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, utilizando, como recursos, atividades e linguagens diferenciadas, que subsidiem o aprimoramento dos sujeitos aprendizes nas relações sociais de que fazem parte, visto que a leitura não constitui apenas uma funcionalidade, mas uma ferramenta de inserção social que necessita ser desenvolvida desde a infância.

Quadro 5 - Categorias relacionadas à leitura na Base Nacional Comum Curricular

Categoria intermediária	Categoria final
Apropriação da leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental Importância da leitura precoce	Leitura na infância
Articulação das dimensões da leitura às manifestações de linguagem Leitura como prática de linguagem que subsidia as relações sociais Prática da leitura articulada às demais linguagens	Relação da leitura com as linguagens
Articulação de diversas habilidades para prática de leitura Habilidade de leitura de forma específica e contextualizada Leitura para além do texto escrito Relação do contexto da produção escrita com a leitura Conhecimento sobre gêneros, textos, língua e norma padrão para favorecer o desenvolvimento da capacidade de leitura	Leitura como habilidade articulada à escrita e outras expressões
Leitura como habilidade de análise linguística/semiótica Procedimentos e estratégias metacognitivos aplicados ao processo de leitura	Leitura como ferramenta de aprendizagem
Leitura como pressuposto da Língua Portuguesa nos documentos curriculares Prática da leitura como ação para aprendizagem da língua portuguesa Prática de leitura oportunizando reflexões sobre a língua	Leitura como subsídio para aprendizagem da língua

Fonte: elaboração própria

No que diz respeito à pesquisa, observa-se, por meio do Quadro 6, que a BNCC também não faz nenhuma referência explícita ao papel da biblioteca no seu desenvolvimento, mas pelo contrário, destaca a responsabilidade pela mediação da pesquisa apenas ao professor. Contudo, observam-se nas categorias intermediárias e finais aproximações com a perspectiva de currículo narrativo defendido nesta pesquisa como uma forma de integração da biblioteca a ele.

Quadro 6 – Categorias relacionadas à pesquisa na Base Nacional Comum Curricular

Categoria Inicial	Categoria Intermediária
Relação das vivências sociais com o processo de pesquisa Compreensão autônoma dos alunos nas fontes de pesquisa Pesquisa como dimensão formativa dentro e fora da escola Pesquisa como subsídio para formação crítica Processo de pesquisa considerando as necessidades dos alunos	Relação da pesquisa com a formação dos sujeitos na sua relação com o meio
Apropriação do processo de pesquisa Organização autônoma dos alunos dos resultados de pesquisa Organização do processo de pesquisa Organização dos resultados de pesquisa Planejamento do processo de pesquisa	Planejamento e prática do processo de pesquisa
Leitura como recurso para qualificação da pesquisa em outros idiomas Leitura para embasamento de práticas de pesquisa Seleção de textos e livros para realização de pesquisa como competência da língua portuguesa	Relação da leitura com o processo de pesquisa
Qualidade da pesquisa em outros idiomas Qualidade do processo de pesquisa Qualificação para prática de pesquisa	Qualidade do processo de pesquisa
Compartilhamento de resultados de pesquisa em sala de aula Compartilhamento de resultados de pesquisas	Compartilhamento de resultados de pesquisas
Pesquisa em matrizes artísticas Pesquisa em matrizes estéticas e culturais	Relação da pesquisa com as linguagens
Pesquisa mediada pelo professor	Mediação da pesquisa
Pesquisa perpassando os campos envolvidos na curadoria da informação	Pesquisa e informação
Tecnologias e linguagens como recursos para prática de pesquisa em outros idiomas Pesquisa como campo de articulação com o currículo	Tecnologia e linguagens para pesquisa Relação da pesquisa com o currículo escolar

Fonte: elaboração própria

Esses indícios ficam evidentes nas categorias que apontam a importância do desenvolvimento da pesquisa de forma autônoma pelos alunos e sobre temas provenientes de suas vivências sociais, que os aproximam do meio que vivem e com vistas à formação de cidadãos críticos. Para além disso, ainda prevê o compartilhamento dos resultados de pesquisa com os pares em sala de aula, o que tem a potencialidade de estimular o interesse de outros alunos pelo tema apresentado e desencadeando novos estímulos e interesses de pesquisa. Destaca-se ainda que a pesquisa necessita estar articulada com o currículo: uma atividade de fato conectada às aprendizagens necessárias ao aluno.

c) Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Na LDB foi executado o mesmo processo de busca pelos termos biblioteca, leitura e pesquisa, resultando apenas na localização de um trecho relacionado à leitura que gerou a categoria apresentada a seguir.

Quadro 7 – Categorias relacionadas à biblioteca na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Leitura como habilidade necessária a formação básica do cidadão	Leitura para formação do cidadão

Fonte: elaboração própria

Observa-se que não há uma indicação dos atores ou setores responsáveis pelo desenvolvimento desta habilidade, o que faz com que se apresente uma latente incerteza na definição de como ou quem a mediará. Tampouco se observa alguma possibilidade de integração da biblioteca ao currículo por meio da leitura.

d) Plano Nacional de Educação

O PNE possui um caráter mais prático, com metas que se pretendem alcançar entre os anos de 2014 e 2024, e nele observou-se baixa frequência do termo biblioteca.

Quadro 8 – Categorias relacionadas à biblioteca no Plano Nacional de Educação

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Importância da biblioteca como um equipamento físico para melhoria dos indicadores de qualidade da educação Equipamento ou espaço físico voltado ao funcionamento das escolas Equipamento ou espaço físico voltado para apoio de professores e alunos Espaço com acesso garantido a todos os alunos para melhoria da qualidade de ensino	Biblioteca vinculada a equipamento/recurso pedagógico
Programa da biblioteca voltado ao desenvolvimento da educação	Programa educativo
Ambiente cultural enriquecedor	Espaço cultural

Fonte: elaboração própria

Apesar de, na maior parte das categorias intermediárias, haver a presença da biblioteca vinculada a um equipamento, percebe-se sua vinculação a um fazer pedagógico, importante para melhoria dos indicadores educacionais e da qualidade do ensino. Outro ponto de destaque positivo é a intenção de aprimoramento e adaptação de programas governamentais, dentre eles programas da biblioteca, visando um melhor desenvolvimento da educação.

Nas categorias atribuídas à leitura apresentadas no Quadro 9, ela é vista como um recurso à aprendizagem e para o estabelecimento de relações sociais dos alunos.

Quadro 9 – Categorias relacionadas à leitura no Plano Nacional de Educação

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Leitura como recurso para desenvolvimento da capacidade de aprendizagem e relacionamento social	Leitura para aprendizagem

Fonte: elaboração própria

Não se observam relações da leitura com a biblioteca, para além de estarem as duas no rol de programas governamentais que necessitam ser revistos, mas sem indicativos explícitos de proximidade nas metas apresentadas pelo Plano, tampouco na indicação de ações a serem sistematizadas conjuntamente em âmbito local pelos agentes responsáveis por sua execução.

Por último, apresentam-se, no Quadro 10, as categorias relacionadas à pesquisa no PNE, no qual é apontado seu papel no processo de ensino-aprendizagem e na formação dos estudantes, sem fazer nenhum apontamento acerca da responsabilidade de quais educadores serão responsáveis pelo seu desenvolvimento na escola, nem a necessidade de ser uma atividade prevista nos projetos pedagógicos, tampouco possibilidade clara de integração da biblioteca, o seu planejamento ou prática cotidiana.

Quadro 10 – Categorias relacionadas à pesquisa no Plano Nacional de Educação

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Pesquisa como elemento dos processo de ensino-aprendizagem	Pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem
Pesquisa como um princípio formativo	

Fonte: elaboração própria

e) **Parâmetros Curriculares Nacionais**

Um ponto importante que o artigo de Campello e Silva (2000) propõe é a existência dicotômica da biblioteca escolar ideal e a real: a primeira possui em sua estrutura produtos e serviços com as condições necessárias para oferecer atendimento de qualidade aos alunos e professores, com espaço físico atraente, acervo variado e adequado, atividades que apoiam integralmente as necessidades de aprendizagens dos conteúdos curriculares em vigência, disponibilidade de pessoal habilitado para exercer a função de bibliotecário e a efetiva parceria com professores comprometidos com a educação dos estudantes.

Em contraponto, as autoras apontam as características que realmente vão ao encontro da realidade encontrada nas bibliotecas escolares da maioria do país (que provavelmente persistem até os dias atuais), que têm como marca a precarização dos seus espaços físicos, acervo, equipe e serviços disponibilizados à comunidade escolar.

Diante desses dois perfis de biblioteca, o ideal e o real, foi realizada pelas autoras uma análise detalhada dos PCN para se compreender de que forma a biblioteca escolar está contemplada nesse documento. Para a pesquisa em curso, teve-se apenas às análises que subsidiam a compreensão explícita de como a biblioteca escolar se integra aos

currículos. Dentre os vários volumes dos PCN, o relativo à Língua Portuguesa é o que reflete mais intensamente o potencial da biblioteca na escola, uma vez que a biblioteca é apontada como a primeira das condições necessárias à formação de leitores.

Concebida no documento como um espaço de aprendizagem, são propostas situações didáticas que preveem a atuação protagonista da biblioteca, integradamente à sala de aula, como por exemplo: o manuseio, leitura e empréstimo de livros, rastreamento das obras de escritores, estabelecimento de critérios para seleção de leituras e desenvolvimento de padrões de gosto pessoal e realização de roda de leitores. Com base nessas propostas didáticas, a biblioteca fica caracterizada como uma extensão da sala de aula. No que diz respeito à composição dos acervos, destaca-se a proposta que a sua seleção seja por um processo com participação ativa do professor e com relação aos alunos, indica que suas produções, fruto de projetos de leitura, componham o acervo das bibliotecas.

À biblioteca, caracterizada nos PCN como um espaço de aprendizagem permanente, fica atribuído, em corresponsabilidade com a escola – principalmente o professor, o papel de orientar os alunos a aprenderem seus procedimentos de uso. Pode-se perceber isso nas propostas voltadas aos alunos dos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (que atualmente correspondem ao ensino do 6º ao 9º ano), que sugerem que a biblioteca se torne um espaço para ser apreciado em todas suas dimensões e não restritamente por sua organização.

Destaca-se ainda a biblioteca como um centro de informações, à medida que tem o potencial de responder aos questionamentos elaborados pelos alunos em situações de aprendizagem na sala de aula em diversos componentes curriculares para além da Língua Portuguesa. Assim, a aprendizagem baseada na problematização que se propõe, estimula o aluno a buscar informações para reconstruir ou ampliar esse modelo.

Conclusivamente, fica claro que a perspectiva de organização de escolas com base em um projeto educativo consonante com os PCN, exigiria investimentos na biblioteca. Exigiria a existência de profissionais voltados à organização da informação, mas

principalmente que a dinamizem e promovam um potente encontro com o usuário, para que esse organismo se coloque de fato como um centro de ação pedagógica integrado ao currículo.

f) Proposta pedagógica da escola A

Na análise desse documento a partir da busca pelo termo Biblioteca, foi recuperado apenas um item que a relaciona a um espaço físico no qual são realizadas atividades semanais com as turmas de Educação Infantil visando o manuseio de livros e revistas, mas sem esclarecer como ocorrem essas atividades. Além disso, não se explicita na seção que trata sobre o tema, se há atribuição de alguma responsabilidade ao bibliotecário no desenvolvimento desse trabalho, mas apenas destaca que cabe ao professor a realização de atividades de leitura para as crianças que ainda não desenvolveram essa habilidade.

Quadro 11 – Categorias relacionadas à biblioteca na Proposta Pedagógica do Colégio A

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Espaço para desenvolvimento de atividades	Espaço físico

Fonte: elaboração própria

Para além dessa limitação, chama atenção o fato de não haver uma seção específica que trate sobre a biblioteca escolar na escola, o que soa como uma relativa contradição, pois como será visto mais adiante, os estudos de caso evidenciam a importância que a biblioteca possui para as atividades de ensino-aprendizagem junto às demais equipes da escola.

Quando realizada a busca pelo termo leitura, o índice de retorno foi superior como apontado no Quadro 12, sem, no entanto, perceberem-se evidências de algum tipo de relação explícita com a biblioteca escolar como corresponsável pelo desenvolvimento de algum tipo de atividade nessa área, para além de ser um lugar no qual os professores podem realizar leitura para os alunos da educação infantil. Não considerando a ausência evidente da biblioteca nesse circuito, a leitura em si configura-se como uma prática que

visa não apenas a fruição literária, mas também um recurso para que se promova uma relação mais próxima das crianças com o mundo letrado e que, por conseguinte, propiciará a esses sujeitos em fase inicial de desenvolvimento a oportunidade de terem uma visão de mundo mais ampla.

Quadro 12 – Categorias relacionadas à leitura na Proposta Pedagógica do Colégio A

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Leitura como recurso para desenvolvimento na infância	Desenvolvimento cognitivo
Leitura de mundo na infância	Função social
Leitura como conhecimento social	

Fonte: elaboração própria

Com relação à pesquisa, o Quadro 13 demonstra assim como no anterior, que não é explicitada na textualidade do documento uma relação direta da biblioteca ou do bibliotecário escolar com esse fazer na escola. Como demonstrado, destacam-se os usos que são feitos da atividade de pesquisa, que se configura como uma possibilidade de realização de atividades avaliativas e de iniciação à investigação científica, sendo que a segunda, como será detalhado no capítulo nove da tese, é uma atividade que tem uma atuação intensa da biblioteca na sua execução.

Quadro 13 – Categorias relacionadas à pesquisa na Proposta Pedagógica do Colégio A

Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Pesquisa como instrumento avaliativo	Avaliação
Pesquisa como estratégia de iniciação a investigação científica	Pesquisa como recurso de ensino-aprendizagem
Pesquisa na formação de sujeitos críticos	Função social
Pesquisa para orientação a saúde	

Fonte: elaboração própria

Observa-se a valorização da pesquisa como um princípio educativo ao longo da Educação Básica, visando à interlocução da escolarização com temas relacionados à vida cotidiana dos estudantes; a aprendizagem baseada em problemas visando aproximar os alunos da resolução de problemas reais da cotidianidade, auxiliando-os em suas escolhas profissionais; e a investigação científica, que objetiva desenvolver capacidades que despertem a inquietação diante de novos temas, estabelecendo relações entre fatos, situações, conceitos ou conhecimentos diferenciados.

Assim como na análise dessa proposta pedagógica, na qual se observa uma tímida presença da biblioteca escolar, Aguiar (2018) fez constatação semelhante, mas no contexto dos colégios de aplicação das universidades brasileiras, nas quais “[...] observou-se que nenhum documento analisado [PPP] faz a conexão entre a biblioteca escolar e as atividades, programas e serviços de letramento informacional e nem associa a biblioteca escolar ao desenvolvimento de competências informacionais” (AGUIAR, 2018, p. 209) e ainda mais preocupante, que “os colégios analisados não demonstraram valorizar efetivamente a função educativa da biblioteca em seus Projetos Político-Pedagógicos e revelam desconhecer os conceitos de competência informacional.” (AGUIAR, 2018, p. 216).

A partir da categorização e análise dos seis documentos apresentados, observam-se indícios sutis de que eles poderiam subsidiar uma maior e melhor integração das bibliotecas aos currículos. Contudo a maior parte deles apresenta um afastamento com relação a essa questão. Uma marca recorrente em todos é a associação direta da biblioteca a um recurso material ou objeto na escola, ainda que importante ao funcionamento dela.

Nas DCNEB, o ponto que chama atenção é a necessidade de vinculação das bibliotecas escolares aos documentos curriculares produzidos pelas escolas, como os projetos político-pedagógicos e planos de ensino. Observa-se, ainda, a importância dada ao desenvolvimento da leitura, mesmo que em nenhum momento a associe a um fazer que também pode ser desenvolvido pelas bibliotecas. Com relação à pesquisa, as diretrizes indicam pontualmente a necessidade que essa atividade seja mediada por professores em parceria com outros educadores da escola, o que permite interpretar que nesse rol de educadores esteja o bibliotecário. Aponta ainda, que a pesquisa seja caracterizada como uma atividade pedagógica norteada por objetivos claros de aprendizagem e que os alunos sejam protagonistas no que diz respeito à definição de como, onde, como e o que se pesquisar. Esse conjunto de apontamentos faz com que se possa vislumbrar um início de integração da biblioteca ao currículo, mesmo que seja mais enfática a indicação do professor como o mediador da pesquisa na escola.

A BNCC se apresenta deficitária no que diz respeito à importância que dá explicitamente à biblioteca escolar, pois a partir dela emergiu apenas uma categoria que a aponta como um ambiente educativo (ao nosso entender passivo), similar ao pátio da escola, praças, parques e outros. No que diz respeito à leitura e à pesquisa, não se nota em nenhum momento possibilidades de integração da biblioteca ao currículo por meio destas atividades, pelo contrário, destaca-se restritamente o papel do professor como o responsável por isso.

A LDB, a partir das análises apresentadas, é o documento com menor nível e frequência dos termos pesquisados, permitindo apenas o estabelecimento de uma categoria relacionada à leitura, e que ainda assim se mostra tímida com relação ao que aqui se analisa que é a integração da biblioteca ao currículo.

No PNE, a frequência do termo biblioteca é razoável, mas mesmo assim associando-a um equipamento ou objeto da escola, mesmo que vinculada aos fazeres pedagógicos da escola e importante para a melhoria dos índices que medem a Educação Básica no Brasil. Com relação à leitura e pesquisa, também não apresenta possibilidades claras de integração da biblioteca ao currículo em seu planejamento ou execução.

Nos PCN, o artigo analisado destaca que é o componente curricular Língua Portuguesa que dá maior destaque à biblioteca e de suas potencialidades. Observa-se que a biblioteca é caracterizada como um potente espaço de aprendizagem que necessita se integrar e se tornar uma extensão da sala de aula por meio de atividades diversificadas. Por último, o artigo conclui que para os projetos educativos das escolas atenderem de fato ao que os PCN propõem, é necessário um investimento importante nas bibliotecas.

Na Proposta Pedagógica da escola A, fica evidente uma discrepância entre a organização curricular registrada no documento, que revela uma perspectiva curricular que se considera potente como um todo, e a evidenciação da biblioteca com relação a essas perspectivas. Nas narrativas coletadas junto à bibliotecária no transcorrer do estudo de caso, será possível perceber que as práticas que promovem uma integração

entre a biblioteca e o currículo, são claramente superiores ao que o documento prescreve.

Em síntese, acredita-se que há um olhar ainda tímido desses documentos com relação ao potencial das bibliotecas escolares como organismos para aprendizagem dos alunos, o que pode reverberar na construção também limitada dos documentos das escolas e por conseguinte nas práticas cotidianas de professores, bibliotecários e demais educadores das escolas. No entanto, como apresentado no capítulo seguinte, no qual se analisam as práticas integradoras das escolas participantes, é possível se empreender práticas inovadoras de integração ainda que haja uma limitação presente nos documentos curriculares instituídos no país.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DO CAMPO

Conforme detalhado no percurso metodológico, as categorias de análise das entrevistas que serão apresentadas neste capítulo foram construídas em função do conjunto das prévias leituras da literatura adotada, das pesquisas realizadas anteriormente a essa e do contato com o a campo. Tal processo se deu sem que houvesse imposições de teorias anteriores, o que favoreceu um qualitativo enquadramento das categorias analíticas ao contexto narrado pelos sujeitos da pesquisa em função do objeto em análise.

A organização das análises não se restringiu à sequência das narrativas, mas considerou também a estruturação deste trabalho materializado nos capítulos anteriores, viabilizando a orientação das análises apresentadas a seguir. Destaca-se que não se trata de uma análise segmentada das realidades relatadas pelas bibliotecárias, pois não se pretende traçar um perfil das condições de cada escola isoladamente (ainda que as falas sejam devidamente identificadas segundo suas narradoras), mas sim uma hibridização de suas práticas aspirando-se apresentar da forma mais orgânica possível como se dá a integração das bibliotecas analisadas ao currículo escolar.

6.1 CURRÍCULO

Na análise desta categoria foram exploradas as visões sobre o currículo expressadas pelas bibliotecárias participantes da pesquisa, não apenas nos conceitos por ventura apresentados por elas, mas principalmente em função dos fatos adjacentes ou percebidos nas entrelinhas de suas falas.

Ponto importante revelado por Licéria¹² diz respeito ao reconhecimento da marcante existência de uma perspectiva curricular ainda arcaica e que gera um despertencimento por parte dos alunos, fazendo com que desenvolvam um sentimento negativo vinculado à mera cobrança de conteúdos impostos pela escola por meio dos seus educadores. Essa detecção vai ao encontro de um olhar construído sobre esse tema, que o aproxima de

¹² Pseudônimo adotado para garantir a não identificação das escolas pesquisadas

uma instrumentalização exacerbada na trajetória formativa iniciada já na Educação Básica e por vezes ratificada no ensino superior e na formação continuada que os educadores experienciam e que, por conseguinte reproduzem em suas práticas, constituindo um ciclo que se perpetua conforme também afirmado por Goodson (1995).

Quadro 14 - Esquema narrativo 1

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Infelizmente em muitos pontos, a nossa educação ainda é muito arcaica, então eu acho que isso é um sofrimento para os meninos. Mas por outro lado o colégio necessita desse resultado para eles verem aonde vão avançar, aonde vão ter que voltar, mas mesmo assim eu acho que deveria ser diferente. Eu entendo os dois lados mas eu acho que tinha que mudar (LICÉRIA)	Currículos arcaicos
Então são temas que obrigatoriamente são trabalhados com a criança naquela faixa etária. Então para mim, o currículo, os parâmetros curriculares, vêm para unificar o trabalho na educação do Brasil. Então tanto na escola pública quanto na escola particular isso tem que ser trabalhado para o menino vencer aquela etapa da educação dele na escola, então a gente tem que acompanhar esses currículos né? (LICÉRIA)	Currículo baseado em conteúdo

Fonte: o autor

Mesmo percebendo a necessidade de se ressignificar esse olhar construído no decurso histórico da educação brasileira e, por conseguinte refletida na realização do currículo escolar contemporaneamente, a bibliotecária destaca a necessidade de que não se perca de vista a importância de uma cuidadosa sistematização curricular para que se garanta a produção de indicadores que auxiliem na mensuração do nível de apreensão dos conhecimentos que os alunos obtêm ou ainda carecem obtê-los, com vistas a uma proveitosa etapa de escolarização vivenciada por eles, como ratifica Maria¹³, a seguir.

¹³ Pseudônimo adotado para garantir a não identificação das escolas pesquisadas

Quadro 15 – Esquema narrativo 2

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Eu acho que o currículo também tem que ter esse componente pedagógico, para que você dê o respaldo à pessoa que esteja lá, porque nem todos, ou melhor, a maioria não é teórica, a pessoa não tem toda essa formação teórica. Então para ela saber em cima da formação teórica que ela teve, e o que ela vai aplicar dentro disso (MARIA)	Currículo como componente pedagógico

Fonte: o autor

Tais inferências complementam a fala de Licéria e vão ao encontro da crítica de Adorno e Horkheimer (2006) no que tange à hipervalorização da escolarização estruturada exclusivamente em conteúdos curriculares unilateralmente definidos, que, por vezes, pode estar imbuída de uma tentativa de vigilância e coerção ideológica: o que se espera dos professores, está vinculado a uma exacerbada transmissão de conteúdos.

Quadro 16 – Esquema narrativo 3

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Os professores daqui já tinham participado de uma formação que foi dada por alguns professores da UFMG, mas quando eu cheguei, isso já tinha acontecido. Eles aqui são muito sobrecarregados com conteúdo, com o trabalho deles, aí eu achei melhor trazer outras pessoas de fora (LICÉRIA)	Currículo baseado em conteúdo

Fonte: o autor

Contudo, observam-se falas importantes das bibliotecárias que são indiciárias no que diz respeito a uma concepção de currículo que vai ao encontro da proposta de currículo narrativo apresentado por Goodson (1995, 1999, 2007). Nesses textos, o autor indica que esse fenômeno constitui um processo de transformação lento, que passa por avaliações simbólicas e que necessita suplantar modelos já cristalizados como os observados na análise dos principais documentos curriculares oficiais que norteiam a Educação Básica brasileira.

Um rompimento inicial no que diz respeito a uma imposição desconectada das pessoas e instituições diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, é percebido

quando Licéria apresenta uma íntima ligação entre os valores-base para sua escola e o currículo que lá se pratica.

Quadro 17 – Esquema narrativo 4

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
A proposta do colégio é trabalhar com valores humanos, então além de toda essa parte curricular, é formar um cidadão, trabalhar com essa parte humana. Então a gente está sempre trabalhando os valores [da escola] e os valores humanos no geral (LICÉRIA)	Currículo baseado nos valores da escola

Fonte: o autor

Percebe-se nessa fala, a manutenção de uma linha de pensamento que pondera sobre a importância de se pensar um currículo ressignificado sem abdicar da preservação da aprendizagem de conteúdos definidos como importantes ao crescimento dos estudantes. Nesse sentido, a bibliotecária acredita ser possível aliar perspectivas diferentes, mas que podem se complementar, conforme a ideia do “construcionismo social” de Goodson e apresentado por Jaehn e Ferreira (2012). Esse fato se comprova quando destaca que a escola, e por consequência a biblioteca, também se norteiam tanto pelos valores da instituição mantenedora quanto pelos valores humanos em suas individualidades.

Essa aprendizagem baseada na individualidade dos sujeitos, não se aplica restritamente com relação aos conteúdos em si, mas na profundidade que se discutem as temáticas relacionadas a eles. Maria aponta, em sua fala, que aplica esse olhar nas atividades por ela desenvolvidas.

Quadro 18 – Esquema narrativo 5

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
O que adianta falar de massa, densidade e volume para um aluno de 1º e 2º ano [do Ensino Fundamental]? Só vou ensinar isso quando ele for aprender química, mas por enquanto eu já posso demonstrar que eu posso ter dois recipientes diferentes, mas que neles caiba o mesmo volume. Então é isso que você vai definir nesse currículo, o que é o conteúdo e como que ele deve ser trabalhado, é o que eu imagino né? (MARIA)	Currículo como profundidade de conhecimento

Fonte: o autor

Para além de abordagens em níveis diferenciados para cada faixa etária e necessidades singulares dos estudantes, observa-se em Licéria, que ela busca desenvolver suas atividades complementarmente àquelas desenvolvidas em sala de aula, não desprezando as discussões que lá são deflagradas, mas buscando uma metodologia suavizada, sem um formalismo exagerado, para que se aproxime do interesse dos alunos. Tal relato vai ao encontro da proposta de currículo baseado em narrativas, que foi desenvolvida por Goodson (2007), no âmbito do projeto “Learning Lives” criado para atender às necessidades britânicas naquela época.

Quadro 19 - Esquema narrativo 6

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>A gente tem que estar, igual estou te falando, buscando alternativas para os meninos não terem esse conhecimento tão formal como ali na sala de aula, tentar amenizar um pouco. Eu tento fazer assim, amenizar para eles. Eu tento montar uma peça de teatro, trazer um palestrante para falar sobre o assunto de forma mais lúdica, de uma forma mais tranquila, para não ficar assim de um jeito tão maçante, como às vezes acontece dentro de sala de aula, daquele jeito tão didático que a gente conhece. Então a gente tenta entrar com um viés mais suavizado (LICÉRIA)</p>	<p>Currículo sob um olhar alternativo</p>

Fonte: o autor

Analisando essa forma de trabalho narrada pela bibliotecária, percebe-se que suas práticas se dão não fundamentadas em uma teoria específica, tampouco na de currículo narrativo, mas como fruto da sua história de vida e de sua sensibilidade que em confluência, conseguem captar a importância de os alunos vivenciarem situações de aprendizagens não balizadas num formalismo exagerado. Dessa forma, é possível estabelecer um paralelo com o modelo de “aprendizagem terciária”, também apresentado por Goodson (2007), pois, diz respeito à uma forma de vida para além de hábitos, rotinas ou prescrições, o que é consonante com uma nova realidade social que tem se constituído.

Ainda que Maria acredite que a ideia de se praticar o currículo seja uma utopia, as práticas e concepções narradas por ela e Licéria no que diz a esse tema, demonstram que ambas têm vivenciado e construído momentos que contribuem para uma gradual

transformação não só de suas realidades locais, mas para um movimento instituinte desencadeado por realidades aqui apresentadas. Isso fica claro, quando se observa que há uma visão de currículo que rompe com as prescrições, vigilâncias e interdições, buscando a valorização das relações cotidianas estabelecidas na escola e nos ambientes que a transcendem, e que por sua vez reverberam nas experiências de aprendizagens.

Considerando os fatores apresentados por Olinda (2010), que assinalam a importância do uso das narrativas como um meio para instrumentalizar a formação dos estudantes, é possível identificar que uma série deles se materializa nas falas das bibliotecárias pontuadas nesta categoria, como por exemplo: que todos os espaços/tempos de interesse humano são formadores; que as narrativas de vida geram projetos formativos; a valorização da experiência; e o potencial transformador pelo qual as experiências e o processo formativo que nos permitem alterar ideias cristalizadas em nosso íntimo.

Quadro 20 - Esquema narrativo 7

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Porque eu vejo o currículo como algo muito utópico, porque na verdade a gente sabe que ele não acontece, a gente adapta, porque têm coisas quem não tem como dar, a gente adapta mesmo ultimamente. Mas o que eu vejo é isso, o que eu imagino que deva ser um currículo, que é algo que tenha relação com o dia a dia de uma escola, o que tem por detrás, o como ensinar também né? (MARIA)</p>	<p>Currículo baseado no dia a dia</p>

Fonte: o autor

Visto essa complexidade de questões relacionadas às práticas e concepções acerca do currículo escolar a partir da realidade apresentada pelas bibliotecárias participantes, é possível inferir parcialmente que há uma compreensão do que significa um currículo para a escola, que esse ainda possui como uma de suas principais marcas a rigidez de suas prescrições, mas que essas podem ser atenuadas em prol de uma educação mais flexível, que tenha como núcleo de sua constituição as necessidades e individualidades dos alunos sistematizadas pelos educadores que agenciam suas aprendizagens.

6.2 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Nesta categoria, serão analisadas de que forma o percurso formativo das bibliotecárias e suas trajetórias profissionais anteriores à atuação nas escolas que trabalham atualmente, podem ter influenciado nas práticas e concepções relacionadas ao currículo observadas na categoria anteriormente apresentada. Percebeu-se a necessidade de se trazer essa discussão à baila, pois, se observaram relevantes pontos progressistas nas falas das bibliotecárias, o que indica um olhar sensível com relação ao currículo.

No que diz respeito ao processo formativo das bibliotecárias, é possível perceber que as experiências vividas durante suas graduações, principalmente no que diz respeito à constituição de um olhar mais humanístico ou social, se deram no decurso de disciplinas que compunham o que se chamava de Ciclo Básico das Ciências Humanas. Mesmo que essa fase da graduação não contemplasse disciplinas da área de educação, mas do campo da sociologia, filosofia e comunicação, por exemplo, nota-se que houve uma sensibilização à construção de um olhar relevante às suas atuações como bibliotecárias escolares.

Infere-se, portanto, que isso contribuiu para subsidiar as concepções apresentadas por elas na categoria de análise relativa ao currículo, mas também para que se pudesse desenvolver um olhar sobre a importância da pesquisa, por exemplo, como fica explícito nas práticas narradas e que serão analisadas mais adiante em outras categorias.

Quadro 21 - Esquema narrativo 8

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Porque eu falo que hoje muito do que eu sei, eu devo ao percurso científico que eu trilhei no Ciclo Básico, e não a biblioteconomia em si. Aquela parte de instigar, de pesquisar, de olhar, foi muito do Ciclo Básico. Aí eu fui descobrir a bolsa de iniciação científica, e no curso inteiro eu fiz com bolsa de iniciação científica, ou seja meu caminho todo foi pesquisa (MARIA)	Formação inicial

Fonte: o autor

Para além disso, detecta-se uma crítica à composição do currículo de biblioteconomia por parte da bibliotecária Maria, principalmente no que diz respeito ao que denomina de “técnica extrema” em detrimento de uma formação mais humanista.

Quadro 22 – Esquema narrativo 9

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Eu percebo que hoje a gente tem uma técnica extrema, a gente não tem uma formação humanista, apesar de o nosso juramento ter esse lado humanista, mas eu não vejo isso, porque a gente ouve as pessoas dizendo que são boas em classificação, e é só numa sala e pronto (MARIA).	Formação inicial

Fonte: o autor

Apropriando-se de Kulthau (1997), que discute a corresponsabilidade de promover a integração da biblioteca ao currículo escolar caber a professores, pedagogos e bibliotecários, ratifica-se, a partir da autora, a necessidade de uma formação que também sensibilize esses profissionais com relação a esse tema. Portanto, a sensibilidade desses sujeitos, aliada a um processo formativo com viés não restritamente técnico, mas também humanista, é potencialmente importante para se viabilizar um perfil de profissionais como o que se apresenta nesta pesquisa.

Tendo clareza que o processo formativo não se encerra na graduação, percebe-se que há um entendimento sobre a necessidade de uma permanente busca pelo aprimoramento dos conhecimentos até então apreendidos e que necessitam ser aprofundados em função de desejos pessoais, mas também em atendimento às demandas que emergem no fazer profissional. Em definição abrangente apresentada por Garcia (1999), a formação continuada possibilita aos educadores aperfeiçoar suas habilidades, conhecimentos e disposição para exercerem suas atividades profissionais com vista a aprimorarem a qualidade da educação que se oferece aos alunos.

Quadro 23 – Esquema narrativo 10

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Aí comecei a estudar sobre biblioteca escolar, comecei a ver coisas que me fizessem pensar como isso é legal, que pudessem me fazer interessar sobre isso, outras me deram muito medo, porque apesar de falar para caramba eu sou muito tímida (MARIA).	Formação continuada

Fonte: o autor

Assim, observa-se o impacto positivo que a busca pela formação continuada na área da biblioteconomia escolar, em composição com outros fatores, na composição do perfil de atuação da profissional.

Além da influência do processo formativo, destacam-se as experiências profissionais que antecederam suas atuais ocupações, propiciando uma base vivencial relevante em suas práticas que buscam a se integrar ao currículo das escolas nas quais elas atuam. Fato esse, pode ser ilustrado pela narrativa de Licéria que detalha os modos de trabalho desenvolvidos por ela em um projeto de incentivo à leitura, desenvolvido na década de 1980 pela Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Biblioteca Pública, que era vinculada à Secretaria de Cultura.

Nessa oportunidade, Licéria junto com uma equipe de bibliotecárias e dinamizadoras de leitura, faziam uma espécie de rodízio em comunidades carentes e com pouca estrutura na região metropolitana de Belo Horizonte, no qual implantavam salas de leitura em hospitais e regiões carentes. Além do processo de criação e organização desses espaços, havia também a oportunidade de se estabelecer o contato direto com as crianças dessas comunidades, tornando esses momentos espécies de laboratórios de aprendizagem para a equipe envolvida que realizava contações de histórias, reforço escolar, incentivo à leitura, teatro e outras atividades segundo a demanda da comunidade local.

Quadro 24 – Esquema narrativo 11

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Igual lá no Morro do [...], a gente pegava os caixotes no sacolão, a gente e as próprias crianças, pintávamos os caixotes com tinta guache, e por cor a gente colocava mais ou menos dentro das áreas, porque lá tinha o apoio de “para casa” para as crianças daquela comunidade. Tinha também os contadores de histórias. Então, como a gente já tinha alguma habilidade com as crianças, alguns que trabalhavam com fantoche davam a ideia de fazer oficinas de fantoche com as crianças. Então, a gente fazia o rodízio, tinha uma espécie de escala que cada semana e uma turma ia para lá (LICÉRIA)</p>	<p>Experiências anteriores</p>

Fonte: o autor

Essa narrativa ilustra um ambiente de trabalho que exigia um desempenho que superasse as condições estruturais precárias disponíveis, mas também todo um contexto de vulnerabilidade social daquele público, demandando criatividade e competência técnica, mas também sensibilidade no trato com essas questões.

Ainda que Maria, antes de iniciar seus trabalhos no Colégio A, já tivesse atuado por seis anos e oito meses como bibliotecária de uma outra escola particular vinculada à uma empresa mineradora em uma região não urbana do Norte do País, afastada das facilidades disponíveis nos grandes centros como Belo Horizonte, nota-se que, lá, ela desempenhava um papel de liderança, o que em primeiro momento gerou para ela algumas inseguranças relacionadas à necessidade de uma mudança de comportamento profissional quando deixou aquele Estado por motivos pessoais e retornou em 2010 para Minas Gerais, onde passou a buscar uma nova colocação profissional na área da Biblioteconomia.

No entanto, a leitura que aqui se faz, leva a uma compreensão que esse papel de bibliotecária e líder, atuando não estritamente dentro dos moldes tradicionais de uma biblioteca escolar, mas buscando se articular com outros projetos e departamentos da instituição como um todo, e também lidando com as limitações estruturais daquela região, subsidiaram o desenvolvimento de um perfil que permite atualmente à bibliotecária transitar pelos setores administrativo, gerencial e pedagógico da sua escola. Essa facilidade relacional e dialógica são fatores preponderantes ao não isolamento da biblioteca, e ainda criam condições para o estabelecimento de parcerias e principalmente, para a integração da biblioteca também ao currículo escolar.

Quadro 25 – Esquema narrativo 12

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Aí vim para cá, no final de 2010, mas só que eu não vim com intenção de trabalhar, porque foi uma experiência lá no Norte do País muito forte, e lá eu tinha um cargo de liderança, então eu tinha que exercer a minha liderança. Eu sabia que aqui não conseguiria um cargo como esse, então eu queria me desintoxicar desse papel de líder que eu tinha, porque eu não era só uma bibliotecária, eu tinha um papel de coordenação dentro da escola, coordenação de eventos, de projetos de segurança, então sabia que ia ter que ter muito cuidado aqui, porque eu ia entrar em atrito dependendo da escola que eu tivesse com algum coordenador, com diretor e tudo mais (MARIA).</p>	<p>Liderança</p>

Fonte: o autor

Esses achados evidenciam alguns dos fatores listados por Lindstrom e Shonrock (2006) acerca das condições que facilitam a obtenção de sucesso na integração da biblioteca ao currículo escolar, principalmente no que diz respeito ao compromisso que o bibliotecário necessita desenvolver em longo prazo, e mais que isso, assumindo nesse interim um papel de destaque ao lado dos demais educadores, que atuam nos diversos espaços de aprendizagem existentes na escola, como aponta Silva (2015, p. 17)

[...] acreditamos no potencial papel protagonista desse profissional em todos os processos de ensino-aprendizagem que se desencadeiam na escola ou na diversidade de espaços nos quais ela se constitua, sem restringir-se à transmissão da informação, mas fundamentalmente na formação de conhecimentos.

Em síntese, compreende-se que a junção da trajetória profissional das bibliotecárias às formações inicial e continuada, que ambas experimentaram ao longo da vida, foram fundamentais à composição de um perfil que viabiliza que as mesmas personifiquem o papel educativo da biblioteca no que diz respeito ao ensino-aprendizagem.

6.3 BIBLIOTECÁRIO EDUCADOR¹⁴

Vistas as concepções e práticas relacionadas ao currículo, aliadas ao percurso profissional e formativo das bibliotecárias, percebe-se que ao longo do tempo, foi traçado um perfil que em primeiro momento, caracteriza essas bibliotecárias como educadoras. Afirma-se isso, pois se percebe até aqui, que há contribuições em seus contextos que ultrapassam

[...] os limites possíveis aos recursos físicos e considera[m] principalmente o fator humano, pois esse, sim, personificado pelo bibliotecário constituído como um canalizador, [que] promove iniciativas vinculadas às diversas possibilidades da biblioteca escolar [...] (SILVA, 2015, p. 17).

Para além da percepção considerando as categorias anteriores a esta, é possível detectar nas narrativas diretamente relacionadas ao papel educador, uma clareza com relação a esse tema. Destaca-se um ponto que revela a consciência de uma corresponsabilidade em contribuir na formação dos estudantes, visando não somente um processo de instrumentalização baseado em conteúdos, mas o desenvolvimento de cidadãos responsáveis ao longo da vida.

Quadro 26 - Esquema narrativo 13

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então cabe à gente, porque a gente está com muita responsabilidade, e a gente tem que pegar a cabecinha dessa galera, formando desde pequeno, formando cidadãos conscientes que saibam que se eles passarem alguma coisa errada a responsabilidade é deles sim, trabalhando essa questão das pequenas corrupções também. Ou seja, nós somos educadores, não adianta querer dizer que não é, porque quando você vai lá estudar o bibliotecário escolar lá fora, ele é isso, ele é um educador. Isso é pesado, ele tem muita responsabilidade (MARIA)	Bibliotecário educador

Fonte: o autor

¹⁴ Nomenclatura atribuída com base nas pesquisas de Campello, destacando-se: CAMPELLO, B. S.. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.32, n. 3, p. 28-37, set/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf> Acesso em: 26 nov. 2019.

Ainda que esse posicionamento não seja usual, ao menos no contexto brasileiro, no qual uma significativa parcela desses profissionais ainda resiste em assumir um papel essencialmente educativo em detrimento ao cuidado com fazeres de tratamento e organização da informação, destacam-se aqueles que têm aprendido a conciliar as diversas facetas de atuação concernentes a esse campo de atuação. Não é por acaso que Maria se remete ao cenário internacional para fundamentar sua afirmação, destacando sua responsabilidade em ser de fato uma educadora.

Quadro 27 - Esquema narrativo 14

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então nós já temos uma geração lá fora, que é fruto daqui e quando tiverem que fazer o seu TCC, não vão descobrir só lá que tem que fazer aquilo tudo, porque já vão dizer que isso é mole, já é normal para eles. Então de tanto que eles fizeram aqui, vão com certeza dizer que isso é moleza, porque já fizeram várias vezes. Então a ideia é que isso aconteça, é que a gente tenha isso aqui na escola, que o trabalho todo seja esse (MARIA)	Bibliotecário educador
A educação é uma ferramenta para mudar esse mundo, mexer com esses adolescentes, mexer com essas crianças, é o que tem que ser feito, é o que basta para a gente fazer, então é o caminho, é o caminho que a gente vai (MARIA)	Educação como recurso para mudança do mundo

Fonte: o autor

Importante salientar que também há um cuidado com o prosseguimento do percurso de escolarização para além da Educação Básica, que é observado como um período não só de formação cidadã, mas também de iniciação ao ensino superior. Esse cuidado com a preparação em longo prazo também é ponto considerado por Maria, que afirma já haver uma geração formada que foi preparada naquela escola para ter autonomia em sua trajetória iniciada desde a infância, de maneira natural e processual.

Nota-se que não se espera cultivar uma espécie de dependência dos estudantes com relação ao bibliotecário como um educador, mas sim colaborar para a preparação de sujeitos autônomos, que tenham internalizada a melhor maneira de busca, acesso e uso da informação autonomamente ao longo da vida.

As atividades que aqui se apresentam para buscar explicitar o papel educativo do bibliotecário têm como característica importante suas atuações como protagonistas, contudo não se exclui outro papel importante desses profissionais que é o de auxiliar no desenvolvimento de atividades que são deflagradas em sala de aula pelo professor e requerem um suporte dos bibliotecários. Maria classifica essas atividades como uma espécie de acompanhamento ao longo da vida escolar, uma vez que a operacionalização de atividades ferramentais mais simples são trabalhadas processualmente e incorporadas à uma rotina intuitiva de estudo dos alunos, o que requer apenas orientações pontuais para essas questões. Dessa maneira, a bibliotecária acredita que alunos e professores, podem direcionar esforços à apreensão de novos conhecimentos e discussão de temas que despertem mais o interesse dos adolescentes e que os preparem para adentrarem na próxima etapa de escolarização, que seria o nível superior.

Quadro 28 – Esquema narrativo 15

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Aí eu entro como um apoio, ou para ir além com outras ferramentas, não mais na qualificação desses alunos, não num processo formativo, mas no acompanhamento desses alunos, a ideia é que seja isso, porque ela acredita que nas discussões, se perde muito tempo com esses alunos do 2º ano pra poder explicar o que é uma citação direta, indireta, pra fazer uma referência... (MARIA)	Biblioteca apoiando os alunos

Fonte: o autor

Outro ponto que explicita o pertencimento do compromisso em ser de fato uma educadora na escola, e para além de seus muros, é apresentado na fala a seguir, na qual se observa a convicção que o ato de ensinar também se dá por meio das próprias atitudes da profissional que é vista como um espelho para seus alunos. Para tanto, é necessário o rompimento de barreiras historicamente construídas e que afastam o bibliotecário dos alunos, uma vez que a promoção dessa aproximação é importante ao estabelecimento também de laços afetivos.

Quadro 29 - Esquema narrativo 16

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>É a questão de educar pelo exemplo, porque eu acho que a escola, isso é uma coisa inclusive que eu conversei com Bernadete, é que o bibliotecário tem que ser um educador, mesmo ele não estando na escola, que é a função de educar, porque a gente está ali diante de uma grande barreira da pessoa, que muitas das pessoas, não é que elas não querem não, é porque elas têm medo (MARIA)</p> <p>Aqui no ensino fundamental, na base mesmo, que tá a cara do bibliotecário, e a gente tem que entrar pesado, porque ainda mais quando você lê nos jornais hoje, uma pessoa falar que confia mais no áudio de um WhatsApp do que em uma legislação que fala lá que é proibido usar celular dentro de uma seção eleitoral, ela não acredita naquilo que está escrito ali que é uma lei eleitoral e confia no WhatsApp que o Zé das Couves mandou para ela (MARIA)</p>	<p>Bibliotecário educador</p> <p>Bibliotecário educador</p>

Fonte: o autor

Uma questão que por vezes é percebida como negativa nos relatos de bibliotecários, no que diz respeito à precarização das condições de trabalho, compartilhados em eventos da área por meio de depoimentos e relatos de experiência, são as solicitações da escola para que o bibliotecário assuma atividades em sala de aula nos momentos em que há ausência de professores por motivos inesperados e que fogem ao controle da organização da escola. Como apresentado por Maria, considerando que a mesma incorporou o papel de educadora na escola, ela desenvolveu um método de tornar esses momentos em oportunidades produtivas e para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao seu papel de bibliotecária educadora, que é o de contribuir de modos específicos com a aprendizagem dos alunos.

Para que esses momentos sejam de fato viáveis, há a necessidade de uma proximidade da bibliotecária com os temas que as turmas têm trabalhado junto com os professores. Essa questão se configura como um flagrante indício de que há uma integração da biblioteca com o currículo, mesmo em situações inesperadas.

Quadro 30 - Esquema narrativo 17

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Aqui a rotina da escola é assistemática, é muito dinâmica. Quando às vezes acontece de um professor faltar, eles me chamam para dar aula, ou dentro da biblioteca ou em sala de aula, então eu tenho essa rotatividade, essa facilidade de entrar em sala de aula e desenvolver uma atividade de competência e letramento informacional, sempre eu tenho alguma coisa. Como eu sempre sei o que as turmas estão trabalhando, ou apenas um item, não sei o que, então eu vou trabalhando com eles nessa parte (MARIA)	Atuação da bibliotecária em sala de aula
Então eu faço essa dinâmica, não substituindo ou fazendo ali uma parte que seria do professor, eu entro com uma atividade minha (MARIA)	Atuação da bibliotecária em sala de aula

Fonte: o autor

Outra narrativa interessante que chama atenção no que diz respeito ao papel educador, se percebe no discurso de Maria que se refere à atividade por ela realizada como uma aula. Para além da questão semântica presente em sua fala, observa-se o seu zelo didático em pensar formas de lidar com as dificuldades e potencialidades peculiares às turmas com as quais está lidando. Para além disso, nota-se que não se trata de uma atividade pontual, desconecta de um processo mais amplo, pois há uma clara perspectiva de continuidade do trabalho quando há um apontamento de uma atividade a seguir, imprimindo as características de uma sequência planejada, ainda que essa continuidade não tenha sido explicitada em sua narrativa.

Quadro 31 - Esquema narrativo 19

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
A aula de hoje foi com o sexto ano, nesse caso uma turma que tem uma certa dificuldade, então a gente teve que retroceder muito e fazer tudo <i>just-in-time</i> , aula a aula. Então hoje a atividade é essa, pronto acabou? Então vamos passar para próxima! (MARIA)	Método de trabalho da biblioteca

Fonte: o autor

No trecho a seguir, Licéria demonstra uma preocupação no que diz respeito ao prévio compartilhamento junto aos seus pares, das atividades a serem realizadas sob a sua coordenação. Essa narrativa foi feita num contexto no qual a bibliotecária descrevia que a equipe da escola, como um todo, tem como característica a busca pela inovação nas

atividades que realiza, buscando alternativas que atendam às necessidades dos alunos e que permita que “saíam da mesmice” da sala de aula.

Para que essas formas diferenciadas de atividades realizadas pela biblioteca não sejam dissonantes daquelas realizadas em sala de aula, e vice-versa, há um momento em que se compartilham esses planejamentos com todo grupo de professores e equipe pedagógica, sendo que previamente a isso, os detalhes já foram discutidos com os atores que estarão diretamente envolvidos com aquele processo.

Quadro 32 - Esquema narrativo 20

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Eu não gosto das coisas muito soltas não, apesar de eu ser muito prática, eu gosto de organizar muito bem as coisas para poder mostrar para todos o que que a gente está fazendo. Então eu acho que isso é um ponto bem positivo, porque a pessoa já viu qual que é a sua proposta, qual que é o seu objetivo, o tema, então isso já facilita muito para as pessoas (LICÉRIA)	Projetos da biblioteca bem sistematizados
É porque eu fiz com eles, a gente tem muito a parte prática, mas também tem tudo isso com as atividades bem sistematizadas. Então eu acho que isso é bom para ambos os lados porque se eu fosse chegar num lugar e não tivesse uma explicação abrangente seria mais difícil, então eu gosto muito disso (LICÉRIA)	Projetos da biblioteca bem sistematizados

Fonte: o autor

Levando em consideração que o processo de integração da biblioteca também pode se dar por meio de atividades instrumentalizadoras da biblioteca escolar como visto no relato de experiência feito por Araújo, Coletta e Alberto (2016), no qual é apresentada uma coordenação compartilhada da disciplina de “Preparação Pedagógica: Estratégias de Ensino em Engenharia Elétrica”, percebe-se que Licéria tem buscado explorar também o viés mais pedagógico de atividades relacionadas à educação de usuários como descrito por Campello.

Apropriando-nos da apresentação de Campello (2009) sobre o desenvolvimento da prática de educação de usuários, percebe-se que o que é narrado em nossa pesquisa se aproxima do último estágio de desenvolvimento da educação de usuários apresentado pela autora em 2009, segundo o contexto norte-americano, no recorte temporal de 1950

até a contemporaneidade. Nesse levantamento, constata-se que a educação de usuários, quando já na sua fase mais sedimentada, contemplava principalmente as práticas de instrução ao leitor quanto ao uso da biblioteca e sua coleção, segundo os modos mais apropriados de aprendizagem de determinado tópico do programa escolar. Mais a frente, esse método manteve um cuidado com relação ao uso dos materiais da unidade de informação, mas estabelecendo como principal objeto os conteúdos curriculares de cada etapa. Na década de 1970, percebe-se mais um passo no aprimoramento dessa atividade, quando o bibliotecário passa a participar também do planejamento curricular no que diz respeito à definição dos recursos mais adequados a cada unidade de ensino, até chegar à década de 1980, quando se investe na busca de clarificar a função educativa do bibliotecário com a concretização da sua parceria com professores, pedagogos e administradores escolares.

Percebe-se que as narrativas apresentadas nesta categoria, ressaltados o contexto local e temporal, demonstram que a educação de usuários é uma atividade que contribui na viabilização da gradual integração da biblioteca ao currículo escolar, visto a disponibilização do suporte às aprendizagens, também no que se refere à constante preparação dos alunos para um uso mais qualificado dos serviços e produtos ofertados pela biblioteca.

Quadro 33 - Esquema narrativo 21

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Olha, desde a formação dos meninos, na educação de usuários, na conservação de todos os materiais que a gente tem aqui, eu acho que a gente já está dando um suporte para eles na aprendizagem, tanto também quando a gente está selecionando os materiais e colocando dentro da classificação, nas áreas de conhecimento (LICÉRIA)	Atuação da biblioteca impactando na aprendizagem

Fonte: o autor

No fragmento narrativo a seguir, identifica-se um zelo no que diz respeito à finalidade das atividades pensadas, de forma que ao final de cada uma delas, haja uma relevante contribuição para a formação dos estudantes por diferentes modos possíveis que se aproximem do currículo praticado na escola.

Quadro 34 - Esquema narrativo 22

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
E aí nos projetos que a gente cria, sempre se tem o objetivo específico na educação, para estar formando alguma coisa naquelas crianças (LICÉRIA)	Atuação da biblioteca impactando na aprendizagem

Fonte: o autor

Aproximando a diversidade de contextos apresentados nesta categoria, denominada de Bibliotecário Educador à definição de trabalho docente proposta por Oliveira (2010), na qual a autora afirma que a docência não se limita à atuação do professor regente em sala de aula, mas se expande aos sujeitos que atuam no contexto escolar independentemente do ambiente físico, observa-se nos relatos que as profissionais incorporam esse papel ativamente, seja na biblioteca, na sala de aula ou quaisquer espaços da escola. Ponto importante a se destacar é, que para que isso ocorra, não se faz necessário o desenvolvimento de atividades peculiares a um professor regente, mas uma postura de bibliotecárias educadoras que encontram, mesmo nas adversidades do cotidiano escolar, oportunidades para desenvolver o papel de contribuir ativamente na formação dos estudantes.

6.4 FORMAÇÃO INTEGRADA

No que diz respeito à atividade de formação integrada que se dá na escola, e principalmente agregando nesses momentos todos os sujeitos que atuam nesse espaço, ressalta-se a importância de se perceber que o processo formativo não se distancia dos espaços escolares, e nos provoca a pensar e a defender

[...] que a unidade de formação deve ser a escola. Não se trata de uma mudança na situação física da formação, mas uma mudança em sua metodologia, em seus objetivos e em seus protagonistas. A escola não é só um lugar onde os professores [e bibliotecários] ensinam, mas também um lugar onde eles aprendem, já que o processo de ensino deve ser entendido como um processo de investigação dos professores, que é em si mesmo formativo e que os agentes externos devem favorecer. A formação centrada na escola, como aconteceu em outros países onde foi aplicada anteriormente, demonstrou sua eficácia e seu enorme potencial para gerar mudanças dirigidas a uma melhoria da qualidade do ensino, mas sua generalização

exige recursos materiais e humanos (GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, 2005, p. 14).

Percebe-se que atuação profissional e formação são elementos que se inter-relacionam a fim de potencializarem uma atuação profissional mais qualitativa desses sujeitos ensinantes, e, principalmente, promovendo um espaço dialógico e integrador.

Contudo, a ocupação desse espaço ainda é uma realidade em processo de construção, pois, para que se garanta a efetiva participação do bibliotecário nesses momentos, faz-se necessário que haja um reconhecimento da equipe e da escola, como um todo, do papel educativo desse profissional. Esse movimento de ocupação nesse *locus* é observado nas práticas de Maria, que afirma participar ativamente desses encontros, participação que é viabilizada pelas suas atividades cotidianas que se estendem da biblioteca à sala de aula, por meio do permanente e estreito contato com os alunos.

Quadro 35 - Esquema narrativo 23

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então eu estou sempre participando dos encontros pedagógicos com os professores, com a escola toda, eu estou sempre presente, tenho voz nessa questão, até mesmo pelo fato de eu entrar em sala de aula, às vezes acompanhando o que os meninos estão fazendo fora da sala, na biblioteca aqui também. Então tem toda essa dinâmica que eu participo ativamente em tudo (MARIA)	Formação conjunta com as demais equipes da escola

Fonte: o autor

Para além da participação nessas atividades formativas integradas promovidas pela escola, observa-se também uma pró-atividade presente nas atitudes da bibliotecária Licéria, que ao promover encontros que agregam a participação, não só da equipe da biblioteca, mas de professores de diferentes ciclos de ensino, consegue compor uma diversidade de olhares sobre os temas trabalhados nesses momentos. Com isso, efetiva-se uma importante etapa para se materializar a integração da biblioteca ao currículo escolar, pois, com todos os profissionais envolvidos, viabiliza-se o estabelecimento da consciência de corresponsabilidade, que, por conseguinte, desperta o entendimento do potencial papel de articular as habilidades de uso da biblioteca àquelas presentes nos currículos, conforme apregoado por Kuhltau (1987).

Quadro 36 - Esquema narrativo 24

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Eu fiz isso com elas e fui trazendo também outros profissionais para compartilhar e com elas essa bagagem deles. Então a gente incluiu também nestes treinamentos os professores do fundamental 1, professores da educação infantil... Cada hora com um olhar. Os profissionais que eu falei, também ajudaram a dar essa nova configuração da biblioteca (LICÉRIA)	Formação integrada na escola
Outra coisa que facilitou foi fazer o trabalho de trazer profissionais para falar aqui dentro do colégio. Então a gente chegou a trazer autores naquela época, para apresentar a literatura, coisa que não era feita anteriormente (LICÉRIA)	Formação integrada na escola

Fonte: o autor

A continuidade da organização desse tipo de atividade formativa, é fundamental para garantir o compartilhamento de olhares externos àqueles já existentes à rotina da escola. Com esse movimento, propicia-se a criação de uma rotina programática de formações ministradas por especialistas de diferentes áreas do conhecimento, como descrito por Bard (1983) *apud* Kuhltau (1987), no contexto norte-americano, que teve o Havaí como o primeiro estado a incluir nas equipes escolares a figura do bibliotecário, resultando com isso numa maior ênfase à instrução bibliotecária especialmente no que tange à integração da biblioteca, personificada no bibliotecário, ao currículo escolar.

Quadro 37 - Esquema narrativo 25

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Foram momentos muito ricos, elas adoraram, por que era uma coisa diferente né? Eram profissionais muito bons que vinham aqui, e eles não se incomodavam, eles vinham mesmo. Era muito bacana. Ainda hoje nós continuamos fazendo esses tipos de formações (LICÉRIA)	Formação integrada na escola

Fonte: o autor

Fica clara a importância da realização de formações continuadas, principalmente aquelas que buscam a integrar a diversidade de equipes existentes nas escolas. Momentos como esses, podem viabilizar inclusive, oportunidades que auxiliem professores a compreenderem melhor como bibliotecários podem contribuir no processo

educativo dos alunos para além do gerenciamento de materiais necessários às aulas, pois, conforme apontado por Burrows *et al.* (1989), esse é um dos fatores responsáveis por obstaculizar a integração da biblioteca ao currículo escolar.

6.5 APOIO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E PROFESSORES

Nesta categoria discute-se de que modo se dão as relações de apoio entre bibliotecários e professores, visto que Lindstrom e Shonrock (2006), ao indicarem os principais fatores que contribuem para uma integração da biblioteca ao currículo escolar, citam que o desenvolvimento de atividades didáticas entre esses sujeitos é uma das principais formas de se efetivar a integração que aqui se discute. Complementarmente a isso, Kuhlthau (1987) chama atenção também para a necessidade de realização de planejamentos cooperativos, reunindo não só a equipe da biblioteca em si, mas agregando também, a esse grupo, professores e administradores escolares por meio de comissões que discutam as dinâmicas das atividades, que se darão no ambiente escolar e em suas extensões.

Essas indicações dos autores podem ser percebidas na prática por meio da fala de Licéria, ao relatar que a equipe de sua escola sente a necessidade de buscar modos diferenciados de atuação, de forma que atendam às peculiaridades de cada grupo, propiciando um ambiente criativo e de permanente inovação de ensino. Conectada a esse tipo de atuação, a bibliotecária busca uma forma complementar de manter professores e equipe pedagógica sempre cientes das ações que serão desenvolvidas por ela, o que propicia um conhecimento amplo do que acontece na escola, e, mais que isso, abrindo-se às sugestões de seus pares, que poderão colaborar com outras ideias que contribuam no aprimoramento dessas atividades apresentadas.

Quadro 38 - Esquema narrativo 26

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
O pessoal aqui também gosta muito de fazer projetos, não gosta de ficar na mesmice da sala de aula. Então a gente administra, conversa, a gente tenta fazer tudo muito formalizado, faz um PowerPoint, faz uma apresentação, chama uma reunião, eu tento fazer as coisas assim dessa forma, bem ajeitadinhas (LICÉRIA)	Apoio de professores à biblioteca

Fonte: o autor

É sabido que, normalmente, o estabelecimento de uma proximidade e abertura relacional, como a aqui relatada, não se dá a priori, mas a partir de uma série de fatores que componham um ambiente favorável a isso, como, por exemplo, a afirmação de um perfil de atuação do bibliotecário, que evidencie seu comprometimento e conhecimento do viés educativo de seus fazeres e o apoio efetivo da equipe pedagógica e gestora da escola, dentre outros. Portanto, até que haja a maturação dessa condição, torna-se necessário que as relações se constituam gradativamente para que o grupo perceba o potencial educativo da biblioteca.

Tal cenário fica bem ilustrado no fragmento a seguir, no qual Licéria demonstra o amadurecimento de uma relação de apoio entre ela e os professores, para que então pudessem conjuntamente desenvolver projetos e atividades em parceria.

Quadro 39 - Esquema narrativo 27

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Aí eu mudei tudo e comecei a trabalhar com os professores, e a desenvolver os projetos literários. Demorou uns três anos para implantar a biblioteca e iniciar os projetos, depois eu fiquei lá mais ou menos um ano (LICÉRIA)	Apoio de professores à biblioteca

Fonte: o autor

Nos fragmentos narrativos a seguir, fica ainda mais evidente a gradual efetivação da parceria, no contexto de Maria, junto à equipe que atua com alunos do 1^a ao 5^o ano do ensino fundamental, para que em um segundo momento pudesse definir as melhores estratégias de aproximação com os professores do segundo ciclo do ensino fundamental, professores esses que já possuem a característica de serem especialistas em

componentes curriculares específicos, gerando relativa dificuldade de integração devido a uma maior compartimentalização curricular.

No caso apresentado por Licéria, percebe-se a inexistência de um trabalho prévio junto à educação infantil, mas, mesmo assim, devido ao perfil dos professores que atuam nessa fase de ensino, houve uma maior facilidade de aproximação com esses professores.

Inicialmente, chama a atenção o fato de haver esse tipo de dificuldade, mas é possível perceber que não se tratam de situações pontuais, mas recorrentes, segundo a literatura existente, pois como identificado por Burrows *et al.* (1989), além da dificuldade em compreender o papel educativo da biblioteca, professores ainda são resistentes à mudanças de metodologias de aula já consolidadas e que extrapolem as tradicionais atividades expositivas.

Quadro 40 - Esquema narrativo 28

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Eu desenvolvi isso, porque no caso do Fundamental 1, eu consegui isso, e no Fundamental 2 eu não tive essa abertura dos professores, porque cada um deles queria seguir um padrão, mas eu tinha isso pronto já (MARIA)	Apoio dos professores à biblioteca
Então ela começou na educação infantil, porque antes não existia um trabalho da biblioteca com as professoras da educação infantil, eu achei que foi mais fácil, porque eu lidava com pessoas mais novas e com a cabeça aberta, que estavam apostando também em uma pedagogia diferente, então foi mais fácil (LICÉRIA)	Professores integrados à biblioteca

Fonte: o autor

Nesse prisma, Burrows *et al.* (1989) afirmam que o ensino de outras atividades educativas, como as habilidades informacionais, precisam ser gradativamente aprimoradas, para que se tornem de fato tão ativas quanto exequíveis, a ponto de se integrarem ao currículo do curso que se propõem a atender.

No que diz respeito à transformação necessária ao aprimoramento dessa relação de apoio entre bibliotecários e professores, Kuhlthau (1987) considera a equipe da

biblioteca fator crítico para sua ativa participação nas atividades curriculares. A autora destaca, nesse contexto, que o tamanho da equipe da biblioteca é o principal fator para que se viabilize essa condição, mas acrescentamos também outros fatores que consideramos relevantes a uma composição mais completa, que é a trajetória de atuação e a formação desses sujeitos, bem como o domínio teórico-conceitual com relação às discussões sobre esse tema.

Quadro 41 - Esquema narrativo 29

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então eu acho que o trabalho que a gente desenvolveu aqui dentro, foi bem mais tranquilo, porque eles começaram a enxergar que aos pouquinhos a gente estava chegando, a se colocar numa reunião, falar, pedir apoio e colocá-los dentro do projeto com a gente. Mas isso tudo aí foi bem devagar, não foi fácil (LICÉRIA)	Trabalho em equipe

Fonte: o autor

Avançando um pouco mais na compreensão desta relação de apoio mútuo entre bibliotecários e professores, retomam-se as análises de Lindstrom e Shonrock (2006), que perceberam, em suas pesquisas, que outro ponto crucial, para a integração da biblioteca ao currículo, é a parceria colaborativa que se dá entre bibliotecários e professores. No caso de Maria, não há evidências em suas falas de que houve a criação de disciplinas sob a responsabilidade da biblioteca, como no contexto analisado por Lindstrom e Shonrock (2006), mas a busca pela implementação de um modo de trabalho por parte de Maria que fosse o mais apropriado à realidade dos alunos.

Ainda que se perceba, no transcorrer da próxima fala, uma referência de alusão ao conteúdo como sendo a fonte que norteia a definição da melhor forma de pensar as atividades a serem propostas pela biblioteca, logo a seguir Maria faz um contraponto que traz à tona a figura dos “meninos”. Com isso, acredita-se que não se estabelece uma sobreposição às necessidades dos estudantes, mas uma conciliação entre as expectativas desses sujeitos e os conteúdos que lhes são propostos pelos educadores segundo às especificidades dos alunos.

Quadro 42 - Esquema narrativo 30

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Se não fosse desse jeito que eu estou te contando não daria, cada um pra um lado não daria. Então em cima do conteúdo deles eu vou trabalhando da minha forma, o que eu acho que é mais apropriado para trabalhar com aqueles meninos. E eu vou dando <i>pitaco</i> nos outros professores também, e está sendo um trabalho muito saudável, os alunos, a postura deles [...] (MARIA)	Biblioteca apoiando os professores
Aí mais uma vez fui eu enxerida, como eu tinha mais liberdade com professor de geografia e história no sexto ano, comecei a perguntar para eles quais eram os conteúdos que eles achavam que deveriam ser assimilados, os conteúdos essenciais para esses meninos levarem para o sétimo ano. Então eu comecei a propor atividades em cima deles. Por exemplo, para a geografia, acho que foi tectonismo, a questão de vulcões e tudo mais, aí eu comecei a trabalhar a questão de Norte, Sul, Leste, Oeste para procurar no mapa (MARIA)	Apoio dos professores à biblioteca

Fonte: o autor

Como fruto dessa construção de apoio multilateral, é possível identificar um trabalho harmônico entre bibliotecária e professores, a ponto de haver um atrelamento entre o que cada um deles irá trabalhar a cada momento. Para além disso, a inserção de Maria no grupo de educadores responsáveis pela condução da metodologia de trabalho denominada de “investigação científica” (tema que será detalhado em uma categoria específica mais adiante), é outro fator basilar à manutenção de uma relação de apoio entre os profissionais envolvidos.

Quadro 43 - Esquema narrativo 31

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
A gente conversa direto, toda minha aula é atrelada à dele, e ele me passa tudo aquilo que eles irão trabalhar. Ele faz parte do grupo de investigação científica entendeu? No caso hoje, que estou com o 6º ano, eu olho e proponho que a gente trabalhe com alguma habilidade (MARIA)	Apoio dos professores à biblioteca
Ele estava trabalhando com isso aqui, então ele vai retomar parte do assunto (que eu não sei especificamente muito bem qual que é, acho que é a parte de genética), porque os meninos gostaram muito, e ele quer que os meninos escrevam um artigo, mas com as palavras deles e tudo mais. Então eu disse: Porque que a gente então não aproveita e já faz no formato de um artigo? Porque já não ensinar esses meninos a fazerem uma referência correta? Então é tudo muito junto entendeu? (MARIA)	Apoio da biblioteca aos professores

Fonte: o autor

Além da reciprocidade de apoio, observa-se a pró-atividade por parte da bibliotecária, que não se limita a aguardar que as demandas emerjam dos professores, mas também propõe metodologias de trabalho a serem desenvolvidas não só por ela, mas também por e com seus pares.

A partir das narrativas apresentadas nesta categoria, é possível perceber que as bibliotecárias desenvolveram junto aos professores seus modos próprios de parceria, nos quais ambos se beneficiam institucionalmente em prol da materialização de um trabalho integrado, o que por conseguinte, promove a integração da biblioteca ao currículo escolar. Vale retomar as inferências de Pereira (2016) acerca da colaboração entre esses educadores, pois trata-se de uma realidade ainda pontual e em estágio inicial de transformações significativas para romper com a inércia do viés educativo no contexto .

Ainda que haja uma série de fatores (situacionais, estruturais ou teóricos) que são necessários para viabilizar a integração da biblioteca ao currículo em todos os níveis, ousamos apostar que o trabalho colaborativo entre esses sujeitos seja o principal pilar para a concretização desse desafio. É possível perceber isso, visto a importância aqui observada nas categorias que antecedem a esta e que por consequência permitem que haja um apoio mútuo e efetivo entre bibliotecários e professores.

6.6 RELAÇÃO DE APOIO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E ADMINISTRAÇÃO

Ainda no que diz respeito à relação de apoio entre a equipe da biblioteca e outros setores da escola, os autores aqui adotados no diálogo com a literatura produzida sobre a integração da biblioteca com o currículo escolar, apontam a importância de se estabelecer uma relação próxima também com os administradores escolares. Todavia, não se define claramente quem seriam esses administradores escolares, mas, aproximando o contexto apresentado à realidade da estrutura institucional da maioria das escolas brasileiras, compreende-se que tais sujeitos sejam os gestores administrativos e/ou diretores dessas instituições.

Visto isso, retoma-se Kuhlthau (1987), que indica a forma de composição das comissões encarregadas pelo planejamento e acompanhamento da implementação dos projetos de cooperação nas escolas, e complementarmente, segundo Lindstrom e Shonrock (2006), identifica-se uma variedade de modelos existentes cujo objetivo é efetivar uma integração em várias direções, inclusive por parte dos administradores educacionais.

É possível então, perceber um trabalho processual desenvolvido pelas bibliotecárias cujas práticas aqui analisamos, para que se construísse uma relação de confiança com os administradores escolares, de acordo com o perfil de cada instituição na qual elas atuam ou atuaram anteriormente. Maria, por exemplo, ao fazer uma comparação com a escola na qual ela atuava em um estado do Norte do País, infere que naquele contexto era necessário um impulsionamento por parte do gestor para que a comunidade escolar se apropriasse da biblioteca. Essa realidade se deu provavelmente não em função de uma limitação da bibliotecária, mas para que as demais equipes dos outros setores da escola pudessem perceber o potencial papel da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem, e, com isso, se estabelecesse uma maior integração entre todos os atores envolvidos.

Quadro 44 - Esquema narrativo 32

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Lá naquela escola eu tive muita liberdade, eu tinha um apoio do diretor como hoje eu ainda tenho aqui, mas ele lá me impulsionava a fazer, é diferente do que é aqui, porque aqui o pessoal é aberto (MARIA)	Apoio da administração à biblioteca
A questão é essa, eu tenho muita credibilidade com a [Diretora da escola], e é coisa que me deixa sem graça, porque eu acho que é uma coisa que todo mundo deveria ter, eu não me sinto especial, eu não me acho show, eu não me acho nada disso, eu sou uma bibliotecária esforçada (MARIA)	Apoio da administração à biblioteca

Fonte: o autor

Na atual realidade de Maria, percebe-se que não houve a necessidade de um convencimento por parte da direção da escola, pois, segundo a bibliotecária, os demais educadores da escola tem o perfil de serem mais receptíveis a novas propostas de trabalho, inclusive a de integrar de forma efetiva a biblioteca ao currículo da escola. Para além disso, o papel da diretora escolar, mostra-se fundamental para sustentar e

motivar essa perspectiva de trabalho integrador, pois a mesma valoriza a importância da atuação da bibliotecária para além da simples organização da biblioteca.

Observa-se ainda, no fragmento narrativo acima, uma relação de confiança e valorização por parte da diretora da escola com relação à Maria, que, de certa forma, afirma se sentir constrangida com tal situação, contudo, acredita-se que isso não seria um excesso de cuidado ou confiança para com a bibliotecária. Analisando a textualidade da narrativa e aproximando-a de nossas vivências enquanto pesquisador e outrora como bibliotecário, acredita-se que por se tratar de um cenário que ainda não é tão usual em outras instituições, quando um profissional se depara com uma realidade de pleno respeito, chega-se ao ponto de se criar uma espécie de estranhamento, que aqui não é visto como algo negativo, mas ainda pouco encontrado em outras realidades que não reconhecem o potencial educativo da biblioteca escolar.

Já no relato de Licéria, que apresenta como se deu sua chegada à escola onde atua hoje, observa-se que houve uma acolhida por parte do diretor escolar em função das expectativas com relação à importância de um trabalho inovador a ser realizado pela biblioteca. Como se pode constatar, a constituição dessa visão do diretor se deu em certa medida por meio do aprofundamento teórico do papel da biblioteca com relação à sua interação com a literatura. Assim, visualiza-se uma materialização da afirmação de Burrows *et al.* (1989) acerca da interferência negativa com relação ao enfraquecimento do trabalho da biblioteca quando os administradores escolares não possuem o conhecimento suficiente sobre técnicas educacionais e, por consequência, o desconhecimento acerca do potencial da biblioteca nesse campo.

Mesmo que haja uma gama de outras possíveis linhas de atuação desse equipamento no contexto escolar, o fato de se exprimir o desejo em se constituir uma biblioteca diferenciada, indica além da sua valorização, a abertura a outras possibilidades de atuação que poderiam se desencadear a partir desse primeiro objetivo aqui apresentado na pesquisa.

Quadro 45 - Esquema narrativo 33

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então quando eu assumi aqui o diretor que era muito futurista, tinha apenas dois anos que ele estava aqui, ele falou: “eu construí isso aqui, e tenho lido muito sobre bibliotecas interativas e tal, bibliotecas com um novo olhar para a literatura, e eu queria que você fizesse esse tipo novo de modelo de biblioteca aqui” (LICÉRIA)	Apoio da administração à biblioteca

Fonte: o autor

Para além da expectativa de uma atuação inovadora, percebe-se também um considerável investimento financeiro na estrutura física e de equipamentos das bibliotecas sob a coordenação de Licéria. Percebe-se isso, pois, inicialmente, ela atuava apenas na biblioteca voltada para os alunos da educação infantil e primeira fase do ensino fundamental, e, com a obtenção de resultados positivos, houve a expansão de sua atuação para o restante da escola (segunda fase do ensino fundamental e ensino médio).

Com isso, foi realizada toda uma reestruturação da concepção física da biblioteca localizada em outra parte do prédio da escola, ampliando seu ambiente e configurando-o de forma a torná-lo mais visível e atraente para os alunos.

Quadro 46 - Esquema narrativo 34

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Aí, quando eu cheguei aqui embaixo, era um porão, uma biblioteca muito escura. Tinha muitos livros deteriorados, desatualizados, na área de ensino religioso, de religião.... Então eu vim com a mesma proposta, ele falou: “o mesmo trabalho que você fez lá em cima, agora faz aqui embaixo” (LICÉRIA)	Apoio da administração à biblioteca
Então ele [arquiteto responsável pelo projeto de reforma da biblioteca] comprou a ideia firme e transformou a estrutura da biblioteca, do jeito que ela é hoje. Ela era antes toda cheia de paredes, então eu briguei bastante com ele para deixá-la com bastante vidro. Então ele falava: não tem jeito! Se tirar essa viga daqui vai cair tudo. Aí eu falei assim: “a gente tem que enxergar!” Então foi aquela briga, de bibliotecário com arquiteto (LICÉRIA)	Apoio da administração à biblioteca

Fonte: o autor

Não se acredita que a estrutura física ou de equipamentos sejam os pilares para o estabelecimento de um trabalho integrado ao currículo escolar, mas sim um recurso importante para sua materialização e, para além disso, também um sinal de credibilidade depositado na bibliotecária, que demonstrou efetividade no seu trabalho por meio da conquista de resultados que influenciam na aprendizagem dos estudantes. Além disso, esse investimento significa um compromisso com um trabalho em longo prazo, o que vai ao encontro da afirmação de Rader (1995) citado por Lindstrom e Shonrock (2006), que aponta que esse comportamento, por parte dos administradores escolares, constitui um fator facilitador para a efetivação da integração da biblioteca ao currículo escolar. Em contraponto, Burrows *et al.* (1989) indicam, dentre os fatores impeditivos, justamente que o não apoio dos administradores escolares configura-se como decisivo para o afastamento entre a biblioteca e o currículo.

Quadro 47 - Esquema narrativo 35

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
E tem também ainda aqui na escola, o diretor que era daquela época, mas que atua em uma outra área aqui da escola. Tem dois anos agora que a gente está com outro diretor, mas que também é muito bacana (LICÉRIA)	Apoio da administração à biblioteca

Fonte: o autor

Finalizando com o fragmento anterior, percebe-se que o apoio dispensado à biblioteca por parte da direção da escola, ao não se caracterizar como a ação pontual de uma gestão em si, demonstra a importância da existência de uma visão institucional decisória, que valorize o papel da biblioteca escolar, garantindo assim a continuidade de um trabalho a longo prazo.

6.7 RELAÇÃO DE APOIO ENTRE BIBLIOTECÁRIOS E EQUIPE PEDAGÓGICA

A apresentação desta categoria de análise não surgiu com base na revisão de literatura deste trabalho, mas, principalmente, a partir das entrevistas realizadas com as bibliotecárias, nas quais ficou evidente uma clara relação de apoio estabelecida não apenas entre bibliotecários, professores e coordenadores de área, mas também com a

equipe pedagógica, personificada na figura dos coordenadores pedagógicos das escolas analisadas.

Considerando o papel da equipe pedagógica, destaca-se a importância de sua atuação como articuladora do processo pedagógico, de forma a propiciar condições necessárias para que os sujeitos envolvidos no processo educativo reflitam teoricamente sobre suas práticas, trocas de experiências, resolução de problemas e acompanhamento de todo fazer pedagógico desenvolvido na escola e a partir dela. Dessa forma, somando o papel da equipe pedagógica à clara referência que se fez da sua importância no apoio ao trabalho das bibliotecárias, percebe-se que a parceria entre eles

[...] é importante para que, juntos, possam promover a formação de alunos pesquisadores, por meio da educação e da geração de ações e ferramentas que permitam localizar, selecionar, analisar, sintetizar informações, refletir sobre as mesmas, para que sejam úteis na reformulação e construção da realidade vivencial na escola e na sociedade (GARCEZ, 2005, p. 77).

No que tange à distribuição de responsabilidades relacionadas mais objetivamente à importância de se promover a integração entre biblioteca e currículo escolar, reitera-se que se trata de uma corresponsabilidade atribuída a diferentes sujeitos. Para que tal movimento ocorra, os profissionais (bibliotecários e pedagogos) precisam compreender inicialmente a importância que o trabalho entre eles seja integrado, unindo esforços e recursos que viabilizarão não só a integração entre esses sujeitos, mas também do organismo biblioteca ao currículo escolar (GARCEZ, 2005).

A diversidade de modos como a integração entre esses profissionais pode ocorrer é ampla, no caso de Maria, essa relação manifestou-se desde sua chegada à escola onde atua, na qual se sentiu plenamente acolhida pela coordenadora pedagógica que a auxilia permanentemente no desenvolvimento de trabalhos intelectuais e pesquisas, passando pelo reconhecimento de seu trabalho e viabilização de oportunidades de crescimento profissional na instituição, até a ampliação do horário de atuação da bibliotecária para os dois turnos de funcionamento da escola.

Quadro 48 - Esquema narrativo 36

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Só que conversando com a coordenadora, que me recebeu de braços abertos, a gente sempre conversou muito sobre trabalhos intelectuais, e ela sempre acreditou na pesquisa, o ensino através da pesquisa. Então a gente descobriu que tinha muita coisa parecida, muito pensamento bom, e ela foi me dando oportunidades. Para você ter ideia eu entrei em julho, em dezembro ela já me convidou dobrar, porque ela falou que o meu trabalho era essencial para o Integral, ter alguém para auxiliar os meninos no processo de pesquisa (MARIA)	Apoio da equipe pedagógica à biblioteca

Fonte: o autor

Já no contexto de Licéria, ela também relata que, desde sua chegada à escola, a coordenadora pedagógica a qual ela se retrata é a mesma profissional. Desse modo, observa-se a construção de uma trajetória profissional em conjunto em uma mesma instituição, assim, percebe-se, na sua narrativa, que há uma empatia, permeada inclusive pela defesa da biblioteca em situações de conflito e incentivando a equipe no estabelecimento de parcerias nas quais se destacam o envolvimento ativo da biblioteca, que propõe sistematicamente atividades diferenciadas, que se atrelam ao currículo praticado na escola.

Quadro 49 - Esquema narrativo 37

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Ela é a mesma coordenadora da época que eu entrei aqui, então nós temos essa caminhada juntas. Ela compra mesmo a briga pela biblioteca, ela agarra com unhas e dentes, defende mesmo sabe? Porque nem tudo é visto com bons olhos, porque às vezes as pessoas, tem alguma restrição, querem fazer as coisas diferentes do trabalho do que a gente acredita né? (LICÉRIA)	Apoio da equipe pedagógica à biblioteca

Fonte: o autor

Além do laço afetivo desenvolvido entre ambas, percebe-se explicitamente uma preocupação de Licéria no que diz respeito à importância da coordenadora pedagógica para o desenvolvimento do que ela chama de trabalho interdisciplinar: envolvendo áreas de conhecimento e setores diversificados no ambiente escolar. Esse papel de aproximação entre bibliotecários e professores, sendo catalisado pela figura do

coordenador pedagógico, é fundamental, pois ainda é recorrente a resistência de alguns professores em atuarem de forma integrada com o bibliotecário escolar.

Quadro 50 - Esquema narrativo 38

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Essa questão então né, de vender nossos projetos para os coordenadores, porque a gente tem os coordenadores de área né? Então para você fazer um trabalho de verdade interdisciplinar, um trabalho que haja uma integração maior, a gente precisa do apoio deles. Então vender a nossa ideia para eles, mostrar para eles a importância, de como vai ser o nosso trabalho, como é que ele vai ser estruturado, fazer eles acreditarem na gente, isso lá atrás foi muito complicado, porque eles não estavam acostumados com isso, e assim, você tem que ir com jeito, com tato né? Buscando uma conquista mesmo (LICÉRIA)	Apoio da equipe pedagógica à biblioteca

Fonte: o autor

O processo narrado sobre o convencimento feito pelo bibliotecário junto ao coordenador pedagógico, no qual se apresentam as propostas de projetos é fundamental, pois a ele cabe o papel de perceber com quais áreas ou profissionais há maior viabilidade de se estabelecer parcerias em função das ações e perfil dos profissionais da escola. De acordo com a fala de Licéria, no início de sua atuação, houve algumas barreiras por parte dos coordenadores de área, provavelmente pela sua recente entrada na escola com uma proposta de trabalho diferenciada, mas, atualmente, percebe-se que a escola como um todo já tem clareza da importância da atuação da biblioteca para a aprendizagem dos alunos.

Para além da atuação como uma “ponte” que promove uma aproximação entre bibliotecários e professores, há toda uma orientação por parte da equipe pedagógica com relação aos trabalhos desenvolvidos por Licéria e sua equipe, atuação essa similar à que usualmente ocorre junto aos docentes da escola. Assim, é possível promover um alinhamento mais qualitativo das atividades da biblioteca em consonância com a proposta pedagógica da escola, de forma a estabelecer uma unicidade no foco de atuação de todas as equipes, por meio de perspectivas que se complementem.

Quadro 51 - Esquema narrativo 39

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>A gente tem uma orientação muito boa da nossa gestora, ela nos apoia bastante, a gente tem uma avaliação com ela semestral, sobre os trabalhos que foram desenvolvidos, os projetos. Aquilo que está bom ela fala, mas aquilo que não está tão bom ainda ela fala também, então eu queria ser igual a ela quando eu crescer. Eu acredito muito no trabalho dela, eu tenho um respeito muito grande por ela. Então isso também foi uma construção. Eu gosto muito do jeito que ela trabalha, eu acredito muito nela, ela é uma pessoa muito culta, muito estudiosa, você vê que ela já é uma pessoa de mais idade, mas tudo que ela vê, tudo ela lê, atenciosíssima (LICÉRIA)</p>	<p>Apoio da equipe pedagógica à biblioteca</p>

Fonte: o autor

A seguir, observa-se que o trabalho de mediação realizado pela equipe pedagógica se dá também entre a diretoria da escola e a biblioteca, pois, por diversas vezes, e, principalmente em função do tamanho da escola que Licéria atua, torna-se inviável que a direção tenha permanente disponibilidade para atender individualmente a cada equipe da escola. É nesse contexto também que é possível perceber outra linha de atuação do coordenador pedagógico, que procura atuar de forma a ser um canal de diálogo entre todas as equipes da escola e a direção.

Quadro 52 - Esquema narrativo 40

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Ela dá um suporte importante para a diretoria, ela ajuda todo mundo, ela para mim é um exemplo. Então eu acho que isso é muito importante, quando a gente tem algum problema com alguém, a gente leva o problema para ela. Ela tenta administrar ela tenta colocar as duas pessoas para conversar, ela ameniza a situação, ela escuta os dois lados (LICÉRIA)</p>	<p>Apoio da equipe pedagógica à biblioteca</p>

Fonte: o autor

Visto a sensibilidade demonstrada pelas coordenadoras pedagógicas que atuam diretamente com Maria e Licérias com relação às questões aqui já apresentadas, percebe-se a importância que esse profissional tem no exercício de um papel catalisador, não apenas para integrar as equipes, mas também para viabilizar a

integração da biblioteca ao currículo escolar como aqui tem sido exaustivamente analisado.

6.8 PESQUISA ESCOLAR COMO ATIVIDADE INTEGRADORA DA BIBLIOTECA AO CURRÍCULO

Considerando a pesquisa escolar como uma metodologia de ensino que visa a fornecer aos alunos meios para produção de um aprendizado mais autônomo, via de regra essa forma de trabalho se restringe a ser conduzida unilateralmente pela exposição oral do professor em sala de aula (FIALHO; MOURA, 2005).

Dessa forma, esse tema ainda se configura como contraditório, pois uma considerável parcela de professores concorda que se trata de uma forma de ensino importante e que permite a ativa participação dos estudantes e de outros sujeitos, inclusive o bibliotecário, na sua sistematização e execução. Mas, na prática, outra parcela de educadores mostra-se insatisfeita, visto a maneira como ela é conduzida: apenas por meio de cópias passivas e instrumentalizadas, sem uma concreta construção e apropriação do conhecimento.

Apesar dessa dicotomia com relação à eficiência da pesquisa escolar e como ela se dá, afirma-se que se trata de uma estratégia de aprendizagem que, para ser bem-sucedida, carece da efetiva integração entre professores e bibliotecários. Assim, sua constituição em seus modos como integrante do currículo escolar e nos moldes como os aqui apresentados, a dota da capacidade de se tornar uma forma de orientação mais efetiva aos estudantes no que tange à exploração de temas curriculares. Além disso, outra característica importante da pesquisa escolar relaciona-se a viabilização de aprendizagens flexíveis que respeitam os limites e potencialidades de cada estudante, oportunizando que esses desenvolvam as habilidades de analisar, sintetizar e organizar informações, além de exercitarem a capacidade de ler, escrever, ouvir e falar com mais qualidade (CAMPELLO, 2009).

A situação apresentada por Campello (2009), sobre as barreiras impostas a se efetivar a metodologia de pesquisa escolar conjuntamente conduzida por bibliotecários e professores, foi percebida por Maria, que narra a dificuldade pela qual passou quando na sua chegada à escola que atua. Como analisado pela própria bibliotecária, o fato de até então não haver proximidade e uma relação de confiança estabelecida entre ela e o restante da equipe, implicava em um relativo isolamento e por consequência, um desconhecimento do que era feito por professores em sala de aula, inviabilizando, inicialmente, a criação de estratégias de trabalho integrado.

Quadro 53 - Esquema narrativo 41

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Foi um ano difícil porque eu trabalhava sozinha sem estar atrelada a uma equipe, então você ensinar um conteúdo de metodologia científica, um conteúdo de pesquisa, sem ter um respaldo de sala de aula é complicado. No caso hoje que com o 6º ano, eu olho e proponho que a gente trabalhe com alguma habilidade (MARIA)	Pesquisa escolar: dificuldades

Fonte: o autor

Contudo, na segunda parte desse fragmento narrativo, percebe-se que, atualmente, a própria bibliotecária propõe atividades relacionadas ao que os professores têm desenvolvido em sala de aula. No decorrer das falas de Maria, também em outros momentos da entrevista aqui já apresentados, percebe-se que não se tratam de atividades isoladas, mas integradas à proposta curricular da escola e aos modos de trabalho dos professores com os quais ela estabelece parceria. Pode-se perceber, no Esquema Narrativo a seguir, essa relação de proximidade, que é explicitada quando se destaca a necessidade de melhoria contínua das pesquisas executadas pelos alunos.

Quadro 54 - Esquema narrativo 42

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Quando começou esse negócio de trabalhar com pesquisas, e foi pedido que as pesquisas fossem melhores, então os professores do Fundamental I passaram a fazer esse trabalho comigo também (MARIA)	Pesquisa escolar

Fonte: o autor

Observa-se que à medida que as pesquisas escolares foram sendo qualificadas, e os professores percebendo os efeitos positivos que isso surtia no desenvolvimento dos alunos, houve um movimento, por parte dos próprios professores, em buscarem uma maior aproximação com a bibliotecária. Isso vai ao encontro da observação de Lindstrom e Shonrock (2006), que acreditam que a efetivação das parcerias não necessita ser integralmente estabelecida de pronto com todos os professores, mas à medida que esses percebam a construção de bons resultados, o que gerará gradativamente boas expectativas em todo o grupo.

Junto aos resultados qualitativos alcançados em conjunto, o contexto conjuntural escolar também propiciou que as atividades de pesquisa se ampliassem, pois anteriormente à chegada de Maria na escola, a responsabilidade por conduzir esse trabalho era de uma professora, e à bibliotecária caberia apenas uma restrita parte desse fazer. Com a saída dessa outra profissional da escola, a diretora propôs que a bibliotecária pensasse novas formas de orientar a pesquisa escolar. À medida que essa prática foi se qualificando, foram implementados modos que extrapolam a simples cópia e valorizam mais a formação da prática de pesquisa na qual se identifica e avalia a informação de qualidade, além do desenvolvimento de senso crítico e conhecimento qualificado dos alunos em permanente consonância com a sala de aula e o currículo escolar.

Quadro 55 - Esquema narrativo 43

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Eu já fazia esse tipo de trabalho de pesquisa com os meninos e tudo mais, e aí [diretora] me pediu porque a pessoa que trabalhava com esse negócio na escola saiu, e perguntou se eu queria assumir, sendo que antes era um professor pedagogo. Então eu comecei a fazer do mesmo jeito, eu fui sentindo o que foi me dado, aí quando eu passei a ter segurança, eu comecei a propor, extrapolar um pouco isso, aí ao invés de dar o texto pelo texto, nós começamos a pedir aos meninos para retirarem dele certas informações, pedir para os meninos procurarem fora, pegar outras fontes. E isso já foi na metade do percurso, e ela achou isso bem interessante e disse que eu podia fazer (MARIA)</p>	<p>Pesquisa escolar</p>

Fonte: o autor

Soma-se a esse contexto a mudança de visão que houve na escola com relação às potencialidades que a pesquisa escolar proporciona ao processo de ensino-aprendizagem: com a entrada de Maria na escola, a visão acerca da pesquisa escolar foi transformada, deixando de ser uma atividade apartada do currículo escolar, meramente instrumental, de simples cópia funcional e sem o desenvolvimento de uma metodologia que de fato auxilie na formação de conhecimento potencializado por professores e demais educadores.

Quadro 56 - Esquema narrativo 44

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Porque até então a pesquisa era buscar coisa na internet, imprimir e copiar porque não tinha um bibliotecário, e muitos professores também não tinham essa base, só que aqui eu encontrei uma coisa diferente, aqui eu fui acolhida pelos profissionais da escola. O fato de a biblioteca ser ao lado da sala dos professores é muito legal porque às vezes eles me gritam, dizendo que eles querem fazer um trabalho assim, assim, assim, e me perguntam o que que eu tenho. E eu que sempre fui de buscar, de mostrar, às vezes eu nem espero, nem deixo na minha mesa e já passo para o professor, às vezes nem carimbo porque eu acho que a informação tem que ir rápido (MARIA)</p>	<p>Pesquisa Escolar</p>

Fonte: o autor

Ponto que também chama atenção diz respeito ao acolhimento que Maria recebeu na escola por parte dos professores assim que a equipe percebeu sua potencialidade para que a mesma realizasse junto a eles esse tipo de atividade. Além disso, a própria localização física da biblioteca, próxima à sala dos professores, viabiliza um permanente contato relacional entre as equipes que têm maior facilidade de contato entre si.

Como também se pode observar, a atuação no campo de pesquisa escolar, ultrapassa o que muitas vezes é o limite de atuação do bibliotecário: apenas a normalização e formatação dos trabalhos. Aqui se identifica que o nível de envolvimento alcança o patamar de colaborar na própria escrita dos alunos, fazendo a avaliação de fontes confiáveis e elaborando estratégias de apropriação dessas informações.

A seguir, fica claro, também, que o *locus* de atuação da bibliotecária não se limita ao espaço físico formal da biblioteca, mas também se espalha para as salas de aula, e laboratórios, o que gera nos alunos a compreensão que a atuação biblioteconômica suplanta o cuidado restrito ao acervo.

Quadro 57 - Esquema narrativo 45

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>[...] hoje não é só a normalização do trabalho com eles, trabalho auxiliando inclusive, a esses meninos escreverem os textos, a procurar essas fontes corretas de pesquisa, estou agora dentro de sala desde o ano retrasado. Ou seja, tem três anos que eu estou em sala, com esses meninos ensinando a fazer a pesquisa da forma correta, ensinando esses meninos a verem como é que funciona essa questão, não só a forma, mas ensinando o conteúdo também, quais são as fontes corretas, quais são as bases de dados, como é que a gente pode fazer esses trabalhos, trabalhando a questão de plágio... Então a cada ano, meu plano de aula é diferenciado (MARIA)</p>	<p>Pesquisa Escolar</p>

Fonte: o autor

A percepção de que os alunos passaram a perceber na bibliotecária uma referência também para as atividades de pesquisa fica explícita no Esquema Narrativo seguinte. Por meio dele observam-se os efeitos de um trabalho processual e metódico ao longo do tempo, no qual os modos de se realizar a pesquisa em fontes confiáveis foram absorvidos pelo grupo e tornaram-se usuais, chegando ao ponto que eles mesmos passaram a ter uma desenvoltura para orientarem-se entre eles a partir do que aprenderam no trabalho com a bibliotecária. É nesse tipo de situação que se identifica a materialização da afirmação de Campello (2009) sobre oportunidades como essas, que são imprescindíveis para que professores e bibliotecários potencializem nos estudantes a autonomia de serem ativamente participantes em suas aprendizagens, para que a centralização das estratégias de ensino não se restrinja ao documento curricular, mas que também considere os anseios dos estudantes e suas singularidades.

Essa autonomia dos alunos vai ao encontro da perspectiva de currículo que não se limita à transmissão de conteúdos, mas avança para um aprendizado ao longo da vida.

Quadro 58 - Esquema narrativo 46

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Teve um dia que um aluno que não estava integral, então virou um menino que estava do lado direito, mais novo do que o menino estava procurando na Wikipédia, ele falou com um colega que eu o “mataria” se o pegasse pesquisando na Wikipédia. Quando eu vi isso foi significativo! (MARIA)	Pesquisa Escolar

Fonte: o autor

A forma de trabalho que Maria desenvolve cotidianamente pode ser percebida na situação a seguir, na qual se verifica que, a partir de um tema trabalhado em sala de aula pelo professor com seus alunos, foi estabelecido um *link* pela bibliotecária, que se apropriou do assunto para desenvolver com os alunos as melhores estratégias de busca de informação em uma base de dados qualificada, ao contrário do que se normalmente faz em buscadores como Google e sem estratégias.

Mesmo que não houvesse uma consonância de trabalho entre os profissionais que atuam em diferentes espaços, isso poderia não ser um impeditivo para a orientação à pesquisa, contudo quando diferentes setores trabalham de forma articulada, desde o planejamento até a execução e avaliação das atividades de pesquisa, isso permite que os alunos desenvolvam um maior pertencimento e por consequência os qualifica para incorporarem essa forma de trabalho.

Quadro 59 - Esquema narrativo 47

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então a atividade que hoje eles fizeram, eles pegaram alguns termos que a gente buscou... Nesta atividade que eu estou te falando eu propus que eles pesquisassem no Scielo, na biblioteca eletrônica, os quatro termos: furacão, troposfera, oxigênio e inversão térmica. Claro que eu não queria sentido figurado, eu queria isso enquanto fenômeno climático. Eu disse que nós iríamos procurar, mas não no Google, não em qualquer página, mas para irem em repositórios de informação (MARIA)	Pesquisa Escolar

Fonte: o autor

Por outro lado, observou-se, a partir das narrativas de Licéria, que em sua realidade optou-se por o trabalho de pesquisa escolar não ter uma atuação tão efetiva da biblioteca. Ainda que há algum tempo a biblioteca atuasse de forma integrada com a sala de aula no planejamento, orientação e execução das pesquisas escolares, a escola definiu que caberia à biblioteca a função de disponibilizar seu espaço e o material e orientar a estruturação dos passos a serem seguidos pelos alunos, mas sem um direcionamento ou acompanhamento mais metódico dessas atividades ou tampouco integrado ao currículo escolar.

No conjunto das narrativas de Licéria, a partir das questões imanentes e mesmo com o posterior lançamento de questões exmanentes durante a entrevista, não foi possível perceber os motivos pelos quais a escola fez essa opção de trabalho que restringiu a atuação da biblioteca com relação à pesquisa escolar. Para que não houvesse uma transgressão da proposta metodológica, optou-se por realizar as análises apenas a partir dos indícios fornecidos pelas narrativas coletadas.

Quadro 60 - Esquema narrativo 48

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Já teve, funcionou bem, mas só que depois foi para a sala de aula, é a professora com seus alunos. Ela usa também o nosso espaço, o nosso material, mas a gente não interfere, não tem nada direcionado por nós (LICÉRIA)	Pesquisa restrita ao fornecimento de materiais
A gente separa o tema, mas dentro do material, eles que vão fazer o trabalho direcionado com a professora, a gente não tem um direcionamento, uma coisa mais formal. A gente tem como objetivo, estar estruturando os passos para a pesquisa dos meninos (LICÉRIA)	Pesquisa restrita ao fornecimento de materiais
Há muito tempo atrás, uns 10 anos, nós fizemos com uma turma de terceiro ano. Aí a gente fez todo planejamento, o passo a passo do que era pesquisa, fizemos um PowerPoint, trabalhamos com essas turmas uns três anos direto. Depois com essas demandas, a gente acabou deixando isso de lado, aí são os professores que fazem esse tipo de trabalho na sala de aula, e a gente só dá o suporte (LICÉRIA)	Pesquisa escolar

Fonte: o autor

Na terceira parte do Esquema Narrativo anterior, vê-se a justificava para que de certa forma não haja uma atuação mais efetiva da biblioteca com a pesquisa escolar, uma vez que houve um aumento de outras demandas para a equipe da biblioteca. Não se pretende aqui fazer uma avaliação dos possíveis impactos dessa situação, mas acredita-se que, mesmo com essa opção, não houve prejuízos para que a biblioteca criasse junto à escola outras estratégias que viabilizem no dia a dia a construção de um trabalho integrado ao currículo escolar. Ainda assim, destacamos, com base em Kulthau (1987), que a pesquisa escolar é uma das mais importantes possibilidades de a biblioteca realizar uma orientação dos estudantes na identificação de necessidades de informação, passando pela localização, seleção e coleta de dados mais relevantes, para subsidiarem a resolução de problemas de pesquisa em questão.

Por outro lado, observa-se que a responsabilidade por fornecer as condições para realização da pesquisa escolar em parceria com os professores, é atribuída à equipe de Tecnologia da Informação (TI) da escola, que recebe as demandas dos próprios professores ou dos coordenadores de área, que a partir disso realizam a busca das informações necessárias a subsidiar a realização das pesquisas e o atendimento às turmas junto com os respectivos professores.

Quadro 61 - Esquema narrativo 49

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Se tiver algum material, algum site, aí já é um trabalho da TI que eles vão realizar. Como você foi lá e viu como funciona, da forma que a professora explicou, mas na realidade quem prepara tudo isso é o pessoal da TI, aquele rapaz que você viu lá. Tem também uma coordenadora, aí a gente passa um e-mail e ela repassa para os meninos (LICÉRIA)	Pesquisa sob responsabilidade da equipe de TI
Então essa parte de pesquisa em sites, fica mais lá com pessoal do laboratório. Eles montam toda uma estrutura para atender aos meninos. Então essa parte de material como livro, isso fica comigo. Então a gente faz dessa forma (LICÉRIA)	Pesquisa sob responsabilidade da equipe de TI

Fonte: o autor

O principal diferencial que se pode observar segundo as falas de Licéria e durante a apresentação dos espaços escolares, inclusive no laboratório de TI, diz respeito à

habilidade dos técnicos em prepararem um material com recursos tecnológicos e interatividade que atraem a atenção dos alunos, de forma a potencializar a fixação das informações coletadas e disponibilizadas.

Com base no conjunto de questões analisadas a partir das narrativas relacionadas à pesquisa escolar, percebe-se que essa metodologia é fundamental para que se despertem habilidades de naturezas diversas nos estudantes, como, por exemplo, a reflexão baseada em habilidades de naturezas diversas e na consciência da necessidade de se buscar auxílio quando isso se faz necessário (CAMPELLO *et al.*, 2010). Para além disso, quando esse tipo de trabalho se dá bem orientado por professores e bibliotecários, ele se constitui como uma importante estratégia de integrar-se a biblioteca ao currículo escolar, garantindo a autonomia e a ativa atuação dos estudantes ao lado de seus educadores.

6.9 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS

A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL¹⁵) teve sua origem nos currículos dos cursos de Ciências da Saúde no Canadá e Estados Unidos por volta da década de 1960, como uma espécie de reação à insatisfação sentida com relação aos modos como o ensino tradicional se dava naquele espaço-tempo. Para além de tal insurgência, foi relevante para o desenvolvimento do PBL, a explosão informacional e a ampliação do acesso às novas tecnologias, que passaram a impor novas posturas das até então existentes já naquele contexto (LEITE; AFONSO, 2001).

A aprendizagem baseada em problemas foi uma metodologia de trabalho identificada nas práticas educativas desenvolvidas na escola onde Maria atua, e motiva-se pelo acelerado ritmo de progresso científico e tecnológico, ao qual tem se presenciado na sociedade contemporânea. Tal fenômeno faz com que os conhecimentos, que são

¹⁵ PBL do inglês Problem-based Learning, tem sua origem na América Norte, especificamente no Canadá e Estados Unidos. Por ser dessa forma que a escola A se refere a esta metodologia de aprendizagem, optou-se por adotá-la assim nesta pesquisa.

desenvolvidos pelas pessoas, se tornem rapidamente obsoletos, visto a avalanche de informações bombardeadas a todo o momento por diferentes meios e estratégias.

A proposta pedagógica¹⁶ da escola vai ao encontro dessa perspectiva do PBL, explicitando seu papel na formação de

[...] seres críticos e participativos, conscientes de seu papel nas mudanças sociais. O mundo atual, com tantas mudanças e novas demandas, exige dos indivíduos habilidades e atitudes diferentes das observadas em épocas anteriores. Mais do que antes, o cidadão deste século necessita se inserir de maneira adequada num mundo social e tecnológico cada vez mais complexo. Necessita pensar e refletir sobre tudo o que chega até ele através das novas tecnologias da informação e comunicação, saber pesquisa e selecionar as informações, para, a partir delas, e da própria experiência, construir o conhecimento” (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 20??, p. 23-24).

Metodologicamente, nessa forma de trabalho, os alunos começam a serem confrontados com um problema de forma livre, sendo que esse se constituirá como o deflagrador para aprendizagens diversas.

O conhecimento é adquirido através da *actividade* desenvolvida pelo aluno com vista à compreensão dos princípios subjacentes ao problema e à resolução do mesmo (ENGEL, 1997). Assim, a utilidade futura do conteúdo memorizado, adquirido em contextos *abstractos*, e antes coloca a ênfase na capacidade de adquirir conhecimento conceptual, à medida que ele é necessário, e de tirar o máximo partido desse conhecimento numa dada situação (MARGETSON, 1997) (LEITE; AFONSO, 2001, p. 254).

Dentre os possíveis benefícios da implementação da metodologia de PBL, destaca-se a sua capacidade de “facilitar a integração de aprendizagens de diferentes disciplinas, na medida em que os conhecimentos a tratar não são *seleccionados* a priori mas antes são identificados durante a resolução do problema” (LEITE; AFONSO, 2001, p. 254, grifo das autoras). Para Engel (1997) citado por Leite e Afonso (2001, p. 255), um currículo que se fundamente em resolução de problemas, dentre outras questões, deve adotar uma visão de aprendizagem integrada, na qual os assuntos/disciplinas não são tratados isoladamente, mas estudados enquanto se relacionam a um dado problema. Para além disso, trata-se de uma inovação em termos de estratégia de ensino, pois encaminha os

¹⁶ Na proposta pedagógica apresentada a nós, consta na seção referente ao PBL, que esse trabalho é desenvolvido apenas com alunos do Ensino Médio, contudo no decurso da entrevista, foi narrado que essa metodologia estava sendo desenvolvida experimentalmente também com algumas turmas do Ensino Fundamental.

alunos a experimentarem a vivência e a experiência do ato de aprender ciência, e, principalmente, a aprenderem a fazer ciência de forma integrada, contextualizada e cooperativa, além de aprenderem a aprender (LEITE; AFONSO, 2001, p. 258).

Dada essa compreensão acerca do PBL, retomamos Lindstrom e Shonrock (2006), que, ao analisarem as formas de integração da biblioteca ao currículo escolar, apontam a aprendizagem baseada em problemas como uma forma de ajudar aos alunos a descobrirem possíveis soluções para questões em evidência, por meio de descobertas na coleção da biblioteca e da diversidade de recursos e abordagens de pesquisa possíveis de serem agenciadas por esse equipamento.

Outro ponto que demonstra a importância da adoção do PBL como um meio de integração da biblioteca ao currículo, emerge dos PCNs, que ao caracterizarem-na como um permanente espaço de aprendizagem em corresponsabilidade com a escola, também atribuem à biblioteca o papel de ser um potente centro de informação com a capacidade de responder aos questionamentos surgidos em sala de aula nas situações de aprendizagens baseadas em problematizações que estimulem os estudantes na busca por informações que sirvam para a reconstrução ou ampliação desse modelo de ensino.

Considerando Leite e Afonso (2001), que apresentaram a importância do PBL para se estimular nos alunos a vontade de aprenderem a fazer ciência de forma integrada, aproxima-se essa perspectiva da afirmação de Maria com a relação ao uso da metodologia científica que ela tem aplicado como um dispositivo classificado por ela como “forte” em sua escola. Observa-se que o desenvolvimento desse trabalho teve início de maneira embrionária, limitando-se à orientação da formatação das pesquisas produzidas pelos alunos, em função da aplicação do PBL na escola como um todo, mas que, gradativamente, conforme constatado nesta tese, permitiu que a bibliotecária se inserisse de forma mais efetiva também em termos de conhecimento científico propriamente dito.

Quadro 62 - Esquema narrativo 50

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>O trabalho de metodologia científica que eu tenho feito dentro da escola é muito forte, eu não tenho agora, porque mudou todo site da escola, mas no site anterior eu trabalhava metodologia científica com os meninos, então tem modelos de folha de rosto, modelo de capa, modelo de sumário. Tudo isso foi aplicado a partir do momento que a gente aplicou PBL (aprendizagem baseada em problemas) aqui na escola, que foi em 2012, ou seja, as coisas para mim aqui aconteceram muito rápido, então a gente já começou a trabalhar com PBL (MARIA)</p>	<p>Aprendizagem baseada em problemas</p>
<p>Filosofia também no Médio, ou melhor, no fundamental 2, o mesmo professor que dava aula no PBL estava dando aula no Fundamental 2 também, então ele perguntou o que eu achava de pegar a questão e ensinar os meninos a fazerem referências. Então eu propus de montar um material para eles também, ensinar a fazer o sumário. Então havia essa conversa com o professor, que gradativamente eu ia falando com o professor e sugeria, ia melhorando a qualidade dos trabalhos, colocando as coisas dentro de um modelo científico. Eles então iam achando legal e topavam fazer (MARIA)</p>	<p>Aprendizagem baseada em problemas</p>

Fonte: o autor

Tendo a formatação dos trabalhos e a orientação à elaboração de referências como uma forma de inserção nas atividades do PBL, o próximo passo de Maria foi ao encontro de uma atuação mais integradora, já se aproximando para uma orientação a métodos qualitativos de orientação às pesquisas escolares, por meio de estratégias de busca mais sofisticadas e que não limitadas a textos, e também lançando mão de outros recursos didáticos que atraíssem mais o interesse dos alunos.

Posteriormente, quando se oportunizou a entrada da bibliotecária em sala de aula, para atuar junto com alunos e professores no desenvolvimento dos conteúdos, houve a oportunidade de Maria efetivar sua atuação integrada por meio de atividades problematizadoras, principalmente, na orientação do uso das ferramentas de pesquisa sobre as temáticas trabalhadas naquele contexto de aprendizagem na disciplina de Ciências, como se observa na narrativa a seguir, apresentada nesta pesquisa por meio do quadro próximo.

Quadro 63 - Esquema narrativo 51

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Aí ao invés de trabalhar só o conteúdo que ele estava procurando, eu propunha procurar algum vídeo no YouTube que trabalhe sobre isso, procurar um PowerPoint para mostrar as diversas formas de pesquisas que você podia fazer. Até então eu estava meio perdida, porque eu tinha que propor coisas e não eram significativas para o interesse deles. A partir do momento que eu consegui inserir o conteúdo da sala de aula, aí eu consegui colocar ciências também e mostrar para esses meninos as ferramentas de pesquisa. Foi muito interessante (MARIA)	Aprendizagem baseada em problemas

Fonte: o autor

É possível perceber que o acesso àquilo que era trabalhado em sala de aula, foi o gatilho para que Maria desenvolvesse de forma mais efetiva seu trabalho, pois, assim o que ela realizasse na condição de bibliotecária, seria relevante para o aprimoramento das discussões promovidas entre alunos e professores.

A seguir, nota-se outra estratégia de integração ao PBL, mas realizada junto à disciplina de Educação Física, na qual houve a entrada da bibliotecária na turma do 6º ano, visto que até então não havia surgido uma oportunidade para isso. Nesse caso, coube a Maria a função de dar continuidade de forma prática aos assuntos sobre nutrição tratados pela professora.

Quadro 64 - Esquema narrativo 52

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então são pequenos pontos que você vai vendo. Então eu estava meio solta no sexto ano com relação a esses professores, mas aí eu consegui fazer uma parceria com uma professora de educação física. Teve uma aula de educação física que era uma espécie de iniciação científica, depois a gente começou um trabalho com nutrição. Ela propunha as coisas e os meninos continuavam na minha aula, ou seja, ela era teoria e na minha aula eles trabalhavam a prática. Aconteceu uma série de perguntas sobre como fazer as coisas, e como as coisas que estavam começando a fazer um sentido (MARIA)	Aprendizagem baseada em problemas

Fonte: o autor

Como já visto anteriormente em outras categorias de análise, a efetivação de um trabalho integrado não se dá necessariamente desde o primeiro momento com todos os professores, mas com aqueles que se predispõem a rever seus métodos de trabalho e se abrem para trabalharem em conjunto com outros profissionais.

No próximo fragmento narrativo, é apresentada a forma como se deu uma atividade compartilhada com três profissionais, em função de uma atividade desencadeada com a professora de Biologia, que estava trabalhando certa categoria de doenças. Em continuidade a esse assunto, Maria fez, junto com os alunos, um levantamento da ação dessas enfermidades e os próprios estudantes inferiram que havia similaridades dessas doenças, principalmente com relação aos seus sintomas, o que permitiu à bibliotecária propor a produção de gráficos e o cálculo das percentualidades a partir dessa provocação.

Quadro 65 - Esquema narrativo 53

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Aconteceu que eu fiz um levantamento das doenças com os meninos, e eles tinham que responder qual era o nome da doença, como elas agiam... E o professor foi conversar com os meninos sobre isso, e eles foram percebendo algumas semelhanças dessas doenças, os mesmos sintomas. Aí eu percebi que era uma ótima oportunidade para trabalhar gráficos com esses meninos. Então eles compilaram todos esses sinais e sintomas das doenças comigo, e marcaram quantas vezes eles apareceram, aí como eu percebi a dificuldade, foi eu que fiz a percentagem mesmo. Com isso eles foram percebendo quantas vezes esses sintomas apareciam e tal, e eu fui dividindo em grupos e cada um ficou com um número X de doenças e eles mesmos produziram os gráficos. [...] Arrumei então papel quadriculado para eles, e falei que cada quadradinho era um indivíduo, era a aparição de uma doença. Esse trabalho agora vai ser feito com a professora de matemática, que agora em novembro vai trabalhar análise de gráficos, e ao invés de qualquer gráfico, ela vai pegar os gráficos que eles produziram. Então a gente fez o tratamento dos dados, a gente formatou, tabulou e agora esses dados serão usados por eles novamente em matemática para aprender sobre a construção de gráficos, ou seja, aprofundar a construção, porque a gente fez um gráfico bem simples, por isso eu que fiz a porcentagem, porque agora eles que vão aprender a fazer porcentagem com ela, para eles entenderem porque que deu aquele número em cima daquele universo de pesquisa. Mas essas coisas eu já fui introduzindo, mostrando o que era o objeto de pesquisa, mas só pincelando, porque quando ela começar a falar, já não vai ser algo novo (MARIA)</p>	<p>Aprendizagem baseada em problemas</p>

Fonte: o autor

Em um terceiro momento, o material produzido com a orientação da bibliotecária serviu de matéria-prima para que a professora de matemática aprimorasse o conhecimento relativo a gráficos e cálculos mais específicos da disciplina.

Percebe-se que mesmo se tratando de assuntos específicos das áreas de ciências biológicas e matemática, a bibliotecária usou essas oportunidades para promover a introdução à investigação científica, que é outra forma de trabalho que integra a biblioteca ao currículo escolar, com uma forte atuação de Maria.

6.10 INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

A metodologia de trabalho, denominada como Investigação Científica, foi identificada na escola que Maria atua e revelou-se como uma potente forma de promover a integração da biblioteca ao currículo escolar. Foi possível perceber, empiricamente, segundo as narrativas da entrevistada, o quanto essa metodologia tem a aproximando dos professores, e, por conseguinte, promovido a integração da biblioteca ao currículo escolar.

Buscando a compreensão de como o documento da proposta pedagógica da escola apresenta o trabalho de investigação científica, identificaram-se alguns fatores importantes, que justificam uma exposição mais detalhada do mesmo acerca dessa especificidade. Na seção do documento que trata sobre a pesquisa como um princípio educativo, é exposta a justificativa da necessidade de se oferecer uma educação que articule teoria e prática, visando a construção de conhecimentos para além do instrucionismo, afastando-a do simples repasse de conhecimentos/informações e que contribua para estimular o interesse dos alunos por conteúdos relacionados às suas relações cotidianas, favorecendo o processo de aprendizagem baseado no questionamento, na observação e na investigação, face aos seus olhares acerca da cidadania, sustentabilidade e ambientalismo (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 20??). Na descrição que trata especificamente sobre o projeto “Investigador Júnior”, que é voltado para o Ensino Fundamental, percebe-se a intenção de despertar nos estudantes uma

postura de inquietude diante de questões novas, provocando-os a buscarem explicações lógicas e razoáveis, que se relacionem com diferentes fatos, situações, conceitos ou conhecimentos diferentes.

Além do exposto, outro ponto fundamental do documento, e que vai ao encontro da perspectiva de currículos narrativos apresentada anteriormente por nós, destaca que os projetos de pesquisa e investigação científica, resultam em oportunidades de aprendizagem que se inter-relacionam à vida dos alunos, desafiando-os e propiciando-lhes a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na escola em suas relações sociais. Para além do nosso principal interesse de pesquisa neste momento, que é a integração da biblioteca ao currículo, acredita-se que a formação da cientificidade em um sujeito, não se dá pela simples e direta instrução, mas também na prática de um currículo que valorize a investigação e experimentações relacionadas a diferentes campos culturais e identitários.

Vista a concepção de investigação científica apresentada pela escola, apresentamos as análises de como a biblioteca se constitui neste trabalho, que, dentre outros fatores, também viabiliza sua integração ao currículo. Ainda que a proposta pedagógica da escola não explicita a participação da biblioteca neste método de trabalho, restringindo-o aos educadores que ministram os componentes curriculares de ciências, biologia, física e química, nos fazeres narrados por Maria, fica evidente a forma como as atividades desenvolvidas por ela transitam no currículo por meio da parceria estabelecida com esses professores, o que, por conseguinte, a identifica como integrante da equipe de pesquisa científica.

Por se tratar de um documento que sistematiza a proposta pedagógica da escola, e sua publicação ter ocorrido anteriormente à execução da entrevista que originou os dados aqui analisados, acredita-se que as vivências foram sendo resignificadas, e, por esse motivo, há certa discrepância entre o documento analisado e a prática narrada, inclusive com relação à equipe, que, segundo Maria, atualmente é composta por ela e os professores de ciências e língua inglesa.

Quadro 66 - Esquema narrativo 54

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Para explicar, a equipe de pesquisa científica é composta por mim que dou a parte e letramento informacional, tem um professor de ciências que dá o conteúdo e tem o professor de idiomas que dá o conteúdo em inglês sobre o assunto. Ele dá games, dá artigos em inglês, aí os meninos têm que conversar em inglês sobre aquele assunto, referenciando aquilo que o professor principal dá (MARIA)	Investigação científica

Fonte: o autor

Destarte, a atuação da bibliotecária está diretamente vinculada ao papel de promover, em conjunto com os professores da equipe, o letramento informacional que perpassa pelas atividades de localização, seleção, acesso, organização e uso da informação visando à tomada de decisão e produção de conhecimento. A atuação dessa profissional nessa atividade específica é fundamental, uma vez que ainda é incipiente a formação em letramento informacional dos professores, situação essa que precisa ser gradativamente superada por meio do estímulo à formação continuada na área e uma maior aproximação entre os sujeitos envolvidos (ZINN; GASQUE, 2017). Dessa forma, por meio das pesquisas realizadas pela equipe, será possível também, desenvolver “a capacidade essencial, necessária aos cidadãos para se adaptar à cultura digital, à globalização e à emergente sociedade baseada no conhecimento” (CAMPELLO, 2009, p. 13), além de promover uma aproximação com outros idiomas, visto os modos como o professor de língua inglesa atua nessas atividades.

Ainda tratando da dinâmica de trabalho da equipe, constata-se que há um permanente contato por meio de reuniões semanais, nas quais são definidas as estratégias de trabalho, visto que cada profissional, ainda que atue integradamente aos demais membros da equipe de pesquisa científica, tem outras atribuições que não estão relacionadas a esse projeto.

Outro ponto que se destaca, diz respeito à confiança da direção da escola (personificada na figura de sua diretora) à dinâmica que vem sendo desenvolvida na atividade de investigação científica: diante dos bons resultados alcançados, foi proposto que Maria atuasse não apenas com a turma do sexto ano, mas também com a do sétimo ano. Ao

identificar a ampliação do nível de confiança dispensado ao trabalho da bibliotecária, remete-se a afirmação de Zinn e Gasque (2017, p. 173), que acreditam que

Em geral, com abordagem voltada ao trabalho colaborativo entre o grupo de professores e bibliotecários das instituições [...] o trabalho nesta concepção proporciona o aumento do nível de confiança dos professores em relação ao próprio letramento, e, por conseguinte maior benefício para os estudantes envolvidos.

Somando-se à relação de confiança estabelecida entre diferentes profissionais, obtém-se um cenário propício para a construção de uma prática cada vez mais integradora.

Quadro 67 - Esquema narrativo 55

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
<p>Nós temos um encontro semanal, aí a gente tem a equipe de investigação científica. E a [diretora] definiu para esse ano, porque no ano passado como eu comecei a agitar a professora do sexto ano, para a gente poder trabalhar junto, e deu um trabalho muito bom, porque ela era professora de investigação científica, e eu sugeri que a gente podia trabalhar junto. Então esse ano ela propôs que ao invés de eu ficar só no sexto, que eu ficasse no sexto e no sétimo, e eu respondi que ficava, porque eu trabalho com eles ficou tão bom que a gente percebeu que era possível dar continuidade (MARIA)</p>	Investigação científica
<p>Ela então definiu eixos para cada uma dessas turmas. A gente conseguiu dividir, por exemplo, sexto ano que é atmosfera, então o conteúdo todo sobre atmosfera é o professor de investigação científica que está trabalhando. Então todas as minhas atividades são relacionados a esse assunto que ele está dando, ou seja, eles vêm correlação nas práticas que ele dá, na parte teórica que ele dá, com aquilo que eu dou na pesquisa (MARIA)</p>	Investigação científica

Fonte: o autor

Considerando a segunda parte da narrativa no Esquema Narrativo anterior, fica evidente que a bibliotecária atua em consonância com a professora, pois a base para definir as atividades de pesquisa está atrelada às temáticas pré-definidas entre elas, o que permite que haja uma redução da segmentação do aprendizado nesses dois espaços-tempos, além de permitir que as atividades sejam percebidas interligadas como um todo pelos alunos.

O Esquema Narrativo anterior destaca uma visão processual da dinâmica de trabalho desenvolvida pela equipe de pesquisa científica, que pretende ser reverberada ao longo da Educação Básica, indo ao encontro da visão de Lorenzetti e Delizoicov (2001, p. 52), pois afirmam que

a alfabetização científica que está sendo proposta preocupa-se com os conhecimentos científicos, e sua respectiva abordagem, que sendo veiculados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, se constituam num aliado para que o aluno possa ler e compreender o seu universo. Pensar e transformar o mundo que nos rodeia tem como pressuposto conhecer os aportes científicos, tecnológicos, assim como a realidade social e política.

A partir do momento que se torna possível desenvolver uma autonomia dos alunos desde o Ensino Fundamental, no que diz respeito à formatação dos trabalhos e à absorção de uma metodologia de pesquisa de forma natural, é possível que a dedicação ao processo de ensino seja voltada principalmente à qualidade das discussões e à aprendizagem baseada em problemas, visto que se torna mais interessante ao estudante, a possibilidade de

[...] desenvolver atividades que, em sala de aula, permitam as argumentações entre alunos e professor em diferentes momentos da investigação e do trabalho envolvido. Assim, as discussões devem propiciar que os alunos levantem hipóteses, construam argumentos para dar credibilidade a tais hipóteses, justifiquem suas afirmações e busquem reunir argumentos capazes de conferir consistência a uma explicação para o tema sobre o qual se investiga (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 73).

Quadro 68 - Esquema narrativo 56

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então coisas que agora os meninos, que nós temos no 1º e 2º ano estão com dificuldade de fazer, como uma citação por exemplo, eles têm que chegar no 1º ano prontos, ou seja, não vai ser uma coisa quando eles chegarem no 2º ano que tem o PBL. O professor do PBL vai ter que se preocupar somente com o conteúdo, ele não vai ter que se preocupar com essa formação, com o letramento, com a competência em informação, isso aqui vai ter que estar pronto até o 9º ano, a ideia é essa (MARIA)	Investigação científica
Todo esse trabalho que eu falei com você, tem relação direta com a disciplina de investigação científica, mas não está sendo trabalhado só comigo bibliotecária, o letramento e competência informacional, mas de certa forma o professor está trabalhando isso, porque ele exige que sejam fontes confiáveis.... Ou seja, o trabalho que eu estou fazendo aqui em baixo, esses meninos ainda não chegaram lá. Então quando esses meninos de 6º e 7º ano chegarem lá, eles já não vão ter essa necessidade, eles já vão ter essa qualificação, eles vão chegar praticamente prontos no 1º ano, porque todo trabalho de 5º, 6º, 7º e 8º, eles já vão entrar no 9º sem ter o trabalho de o professor ter que repetir tudo (MARIA)	Investigação científica

Fonte: o autor

Trabalhando processualmente, como foi exposto por Maria, é possível que se almeje não

somente a formação de futuros cientistas, mas possibilitar que todos os estudantes tomem “decisões pessoais ou políticas inteligentes [...]” (2006, p.11, tradução nossa). Quanto a isto, Lemke lembra que a maioria dos adultos escolarizados não possui estas habilidades, ou seja, ao terminarem seus estudos, os jovens não estão alfabetizados cientificamente (SASSERON; CARVALHO, 2011, p. 71).

E possível perceber que o trabalho da equipe de investigação científica, tendo a bibliotecária como participante ativa dessa metodologia de trabalho, se evidencia como mais um mecanismo que permite a integração da biblioteca ao currículo dessa escola.

6.11 UNIDADES DE ESTUDO

A importância da análise das Unidades de Estudo (UE) surge em função do relato feito por Licéria, que evidencia como ela faz uso desse mecanismo para aproximar a biblioteca ao currículo da escola e das atividades a serem desenvolvidas por cada disciplina, e não fundamentalmente em função das Unidades em si.

No transcorrer da entrevista narrativa, buscou-se, por meio da apresentação de questão imanente, compreender com mais detalhes a estruturação ou conceituação das UE, contudo, o retorno da entrevistada não foi suficiente para que pudéssemos perceber em suas falas essas questões. Diante dessa situação, nos ativemos à análise e interpretação das narrativas obtidas, e, complementarmente, acessamos, por meio do site da escola, algumas informações que pudessem auxiliar na melhor compreensão das UEs, mas foi possível apenas acessar os documentos em si, e não a definição dos mesmos ou como eles se constituíram na estrutura pedagógica da escola.

Buscando embasamento em pesquisas anteriores que analisaram UE, foi identificado um estudo desenvolvido por Kooper (2001), que propôs construir uma notação semântica para o termo Unidades de Estudo, para que fosse utilizado no âmbito de uma

metodologia de aprendizagem denominada de *e-learning*, que pretendia viabilizar experiências de aprendizagens e diferentes modelos mais eficazes e atraentes para os alunos, tendo como principal meio, a disponibilização de informações que detalhassem o que seria trabalhado em menores intervalos temporais. Assim, as UEs se caracterizam como a menor unidade de eventos de aprendizagem para os alunos, que visam a satisfazer um ou mais objetivos de aprendizagem que se inter-relacionem.

Portanto, uma UE não deve ser segmentada em suas partes que a compõe, para que não haja perda da sua semântica e do significado pragmático na obtenção dos objetivos de aprendizagem esperados (Koper, 2001).

Para (Koper, 2001), uma UE precisa levar em consideração as seguintes questões:

- Função dos participantes, incluindo professores, técnicos, tutores e alunos no processo de aprendizagem;
- Objetivos de aprendizagem e o público-alvo;
- Pré-requisitos dos alunos;
- Características específicas dos alunos (estilo de aprendizagem, preferências, dificuldades, potencialidades e outras);
- Domínio de aprendizagem;
- Contexto da modalidade de aprendizagem (EAD, presencial, suporte tecnológico disponível, biblioteca, laboratórios *etc.*);
- Método de avaliação.

No contexto da escola na qual Licéria atua, a estrutura das UEs é simples, mas, segundo nossa interpretação, vai ao encontro do que (Koper, 2001) apresenta. As UEs¹⁷ contêm informações como: nome da disciplina, segmento, etapa de ensino, professores responsáveis, ano/série, turno, temas e tópicos, objetivos, descritores em foco, conteúdo, recursos, procedimentos e avaliação.

¹⁷ Como no TCLE, a escola em análise optou por não autorizar a divulgação de seu nome, foi definido por questões éticas, por não apresentar como anexo a Unidade de Estudo recuperada por meio da internet, mas apenas descrever os itens que a compõem.

No que diz respeito aos usos das UEs, percebe-se, na narrativa a seguir, que a cada nova unidade que é apresentada a cada três meses, a biblioteca também recebe uma cópia das mesmas, permitindo que sua equipe se prepare para além de recuperar e disponibilizar os materiais bibliográficos, que poderão servir de apoio para o desenvolvimento das UEs pelos professores, mas, também, para terem a oportunidade de pensar estratégias de ações que colaborarem com o desenvolvimento dos temas planejados, em função dos objetivos esperados pela equipe pedagógica.

Quadro 69 - Esquema narrativo 57

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Essas UE's até têm no site, e nós as recebemos a cada 3 meses. Então eu olho, e às vezes não precisa nem olhar, porque os professores já vem nos procurar para saber o que tem na biblioteca para poder ajudar a eles, porque a gente já tem essa dinâmica (LICÉRIA)	Unidades de Estudo favorecendo a integração da biblioteca com professores
Então quando eu recebo esse material que é a UE, as unidades de estudo, então eu vejo o que eles vão trabalhar, preparo o material e levo para o professor para dar mais base para o que ele vai trabalhar, essa também é uma contribuição que eu estou dando para ajudar na aprendizagem daquela criança, no currículo que ela vai trabalhar, com a literatura, com livros, com coisas que eu posso estar apresentando para eles (LICÉRIA)	Unidades de Estudo como guia às atividades da biblioteca

Fonte: o autor

Na textualidade da segunda parte do Esquema Narrativo anterior, fica explicitada a percepção de Licéria sobre o quanto seu trabalho impacta diretamente na aprendizagem das crianças e na materialização do currículo em sua escola, visto que as UEs também se configuram para ela como uma diretriz para definir suas estratégias de atuação junto a alunos e professores.

Considerando que a escola não disponibilizou para esta pesquisa o documento que registra sua proposta pedagógica, foi feita uma análise do site da instituição, e não foram localizados indícios que sinalizassem para a percepção do papel da biblioteca na efetivação da proposta pedagógica da escola. Contudo, o uso das UEs, que são sistematicamente disponibilizadas a Licéria, indica uma preocupação em termos

práticos da equipe pedagógica em manter a biblioteca totalmente conectada às atividades de ensino.

Quadro 70 - Esquema narrativo 58

Trecho na Íntegra	Palavras-chave
Então a gente já recebe isso desde que entrou aqui, a gente tem que respeitar essas UE para poder fazer os projetos. Não pode ser uma coisa do nada, os trabalhos têm que estar sempre dentro dessas unidades estudos. Quando é uma coisa assim mais cultural, a gente até pode sair da UE, como é o caso das bienais. Uma feira de artes que a gente dá uma contrapartida para equipe da área, a semana de língua estrangeira, que é como se fosse a Bienal da língua estrangeira, aí a gente dá um suporte (LICÉRIA)	Unidades de Estudo como guia às atividades da biblioteca

Fonte: o autor

Outro ponto relevante apresenta-se na narrativa anterior, que evidencia a UE como uma diretriz para os trabalhos a serem desenvolvidos, e não como uma “camisa de força” que restringe a criatividade e a inventividade dos educadores em diálogo entre si e com seus alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentar as considerações finais desta trajetória de pesquisa – fruto de inquietações que se iniciaram embrionariamente ainda na condição de bibliotecário escolar na Prefeitura Municipal de Vitória e se adensaram com a entrada no universo acadêmico-científico na UFMG como docente e doutorando – configura-se como um momento fundamental à conclusão de um ciclo e início de novos, que se constituirão como fruto do que se relata nesta tese.

Motivado pela questão que se propôs a compreender o processo de integração da biblioteca ao currículo escolar tomando por base os principais documentos curriculares norteadores nacionais e as práticas de bibliotecários escolares por nós definidos, tornou-se possível apresentar achados que podem potencializar e aprimorar o papel da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto foram evidenciadas perspectivas sobre currículo, que, considerando inicialmente um breve histórico, revelam uma gênese arraigada de didatização, linearidade, afastamentos das necessidades dos sujeitos e a intenção principal de aproximar a formação educacional a uma linha de montagem fabril. Ainda ficou destacado que uma das principais características do currículo é a não existência de um único entendimento epistemológico consolidado, mas uma diversidade de compreensões que ora se aproximam, ora divergem entre si, revelando uma fragmentação desse campo teórico-prático.

Tomando por base essa constituição do campo curricular, foram destacados dois olhares basilares ao desenvolvimento desta pesquisa. O primeiro revelou que o currículo, como uma ferramenta de vigilância e interdição e que baseia a escolarização em imediatismos e instrumentalizações à serviço de demandas mercadológicas e produtivistas, que pouco colaboram com a formação de sujeitos dotados de senso crítico e capacidade de subverter as metanarrativas da modernidade, pode se tornar corresponsável por gerar um despertencimento por parte de educadores e estudantes daqueles currículos pensados

nessa base, e que, por conseguinte, também inviabiliza que a biblioteca escolar se integre a ele de forma efetiva.

Por outro lado, o currículo narrativo revelou-se como uma possível base que tem a proposta de romper com as questões anteriormente apresentadas, principalmente, por meio da subversão das prescrições até então apresentadas e que, para tal, toma como subsídio para sua estruturação, as narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, considerando inclusive as influências externas ao *lócus* das escolas, como uma das possibilidades de se adensar, ainda que microbianamente, uma transformação do que tem sido o norte dos fazeres educacionais, via de regra adotados no contexto brasileiro.

Nesse movimento, evidenciou-se a importância de considerar-se na constituição curricular, não apenas a cultura que se transmite e que se ensina, mas também como essas questões são refletidas em função de uma reorganização das experiências desses sujeitos apropriando-se do currículo, e também considerando as informalidades e os interesses dos alunos, manifestados pelas histórias de vida das pessoas. Com isso, a chance de se promover um maior pertencimento do currículo com essa base de aprendizagens atreladas à cotidianidade de ensinantes e aprendentes é promissora e ainda viabilizadora para que a biblioteca escolar se integre aos currículos escolares.

Ao analisar o conteúdo dos documentos nesta tese tratados (DCNEB, BNCC, LDB, PNE, PCN e Proposta Pedagógica da Escola A), à luz de como os mesmos se remetem à biblioteca escolar, evidenciaram-se indícios de que há uma considerável ligação entre esses documentos e a primeira perspectiva curricular que se relaciona com uma postura de vigilância e interdição. No que diz respeito à presença da biblioteca escolar nesses documentos, principalmente as DCNEB apontam para a necessidade de se vincular a biblioteca escolar aos documentos curriculares produzidos pelas escolas em si, todavia os documentos nacionais como um todo, não explicitam a importância das bibliotecas para além de um equipamento físico e de apoio aos demais setores da escola, tampouco às vinculam a fazeres diretamente pedagógicos. No que diz respeito à leitura e à pesquisa, pouco se destaca o papel da biblioteca ou do bibliotecário escolar como

protagonistas dessas práticas, atribuindo-lhes apenas papéis secundários ou nulos, exceto nos PCNs, que vinculam a biblioteca escolar ao componente curricular de Língua Portuguesa e a caracteriza como uma potente extensão da sala de aula.

Ainda sobre os documentos curriculares, chamou atenção a textualidade da Proposta Pedagógica da Escola analisada no estudo de caso, que se revela discrepante em seu conteúdo face às práticas que foram percebidas na escola por meio das narrativas coletadas junto à bibliotecária. Notou-se, assim, que a proposta curricular formal da escola, não reflete integralmente o papel da biblioteca, tampouco explicita as formas como a mesma atua no processo de ensino-aprendizagem para além de receber alunos da Educação Infantil para manusear livros e revistas em seu espaço.

Traçado esse cenário, apresentaram-se alguns estudos que tratam de experiências de integração entre a biblioteca e o currículo escolar, em âmbito nacional e internacional, o que permitiu uma ampla compreensão de como esse fenômeno ocorre nesses contextos, além de oferecer subsídios para qualificar as análises realizadas nos estudos de caso. Destaca-se, visto a escassa publicação de estudos que tratam sobre a integração da biblioteca ao currículo em escolas de Educação Básica, que se optou por também tomar como aporte, pesquisas que analisaram essa integração no Ensino Superior, principalmente no contexto internacional.

A partir desses estudos, foi possível apresentar alguns pontos relevantes, dentre os quais se destaca: a importância do fator humano na constituição das equipes das bibliotecas e escolas como um todo para que se promova a integração sob um regime de distribuição de responsabilidades entre os sujeitos envolvidos; que se pensem alternativas para que as bibliotecas sejam mais enfáticas ao orientarem seus alunos a “aprenderem a aprender” também no que diz respeito à informação em si; a importância de que os bibliotecários se apropriem dos programas de disciplina, para que possam pensar junto com professores e equipe pedagógica, como um todo, estratégias que tornem os serviços oferecidos pelas bibliotecas escolares também essenciais à consecução desses programas; a necessidade de que os bibliotecários repensem seus perfis, para se configurarem como profissionais mistos, agregando habilidades tradicionais da

profissão às de um instrutor educacional com domínio das TICs; que bibliotecários e professores busquem a efetivação de parcerias por diversos modos possíveis com o intuito de trabalharem colaborativamente, para que se criem alternativas mais efetivas de integração entre bibliotecas e currículos; e até mesmo por meio da atribuição de disciplinas ou unidades temáticas aos bibliotecários que se responsabilizam por instruir no desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de busca e uso da informação aplicada às necessidades que surjam ao longo da vida.

Como fruto mais diretivo dessas análises bibliográficas, foi possível apresentar uma relação de fatores que podem contribuir e aqueles que podem dificultar essa integração. De posse dessa complexidade de questões já experienciadas e socializadas por meio das pesquisas por nós analisadas, houve uma qualificação da análise dos achados nos estudos de caso realizados no contexto das instituições de ensino belorizontinas adotadas para demonstrar de que forma o processo de integração da biblioteca ao currículo escolar se realiza, tendo como parâmetro a pesquisa bibliográfica, a revisão de literatura e a análise documental já apresentadas.

O fato de uma das escolas não ter disponibilizado sua Proposta Pedagógica, após três tentativas de solicitação (situação essa que fugiu ao nosso controle na condição de pesquisador), revela três possíveis hipóteses: a escola não possui uma proposta concluída; a biblioteca não está contemplada na proposta existente; ou há restrições na política da instituição em divulgar esse documento para terceiros. Mesmo com essa situação, acreditamos que as narrativas coletadas junto à bibliotecária dessa escola, retratam uma potente integração ao currículo, quando analisadas à luz das questões tratadas na parte teórica desta pesquisa.

Da vivência no campo, emergiram 11 categorias de análise, que revelaram com base nas narrativas das bibliotecárias participantes da pesquisa e em diálogo com a pesquisa bibliográfica, documental e teórica apresentadas, os fatores que tornam possível perceber, empiricamente, como se dá a efetivação da integração das bibliotecas ao currículo escolar nos espaços-tempos pesquisados.

Na primeira categoria denominada **currículo** se destacou a relevância de o bibliotecário ter clareza e criticidade com relação à existência de uma concepção de currículo como instrumento de poder e controle, visto que isso pode gerar um despertamento por parte de educadores e estudantes e, por conseguinte, estabelecer barreiras a uma integração com a biblioteca escolar. Essa compreensão tem o potencial de desencadear um primeiro passo a uma reestruturação curricular mais horizontal em suas relações e com a garantia de que a forma como os conteúdos necessários à formação dos sujeitos a serem trabalhados durante a escolarização sejam definidos com a efetiva participação de todos envolvidos, segundo suas necessidades e expectativas. Ainda sobre essa categoria, ficou clara a importância de que as atividades executadas no âmbito da biblioteca sejam relacionadas às de sala de aula, desde que por modos distintos.

Na categoria **formação e trajetória profissional**, observou-se a importância de uma formação mais humanística ou social em detrimento à técnica extrema, visando à formação de um olhar profissional sensível à necessidade de um trabalho integrado ao de profissionais com formações distintas. Além disso, a constituição de uma trajetória profissional recheada por uma diversidade de vivências não necessariamente ligadas à biblioteca escolar, mas que tenham exigido das profissionais: criatividade, atuação em equipes multidisciplinares, postura de liderança e a resolução de adversidades, são fundamentais à formação de um perfil subsidiador à personificação da função educadora do bibliotecário.

Com relação à categoria **bibliotecário educador**, percebeu-se a necessidade de consolidação do papel desse profissional enquanto corresponsável pela formação dos estudantes como cidadãos responsáveis para a vida, além de prepará-los para a entrada nos próximos níveis de ensino, garantindo-lhes autonomia em suas trajetórias acadêmicas. Ainda se verificou que a aproximação entre os bibliotecários e estudantes é uma forma de romper barreiras historicamente erguidas entre esses sujeitos, visando à criação de um ambiente de empatia e confiança entre eles. É importante também que os momentos que demandem a entrada dos bibliotecários em sala de aula, em função de adversidades da dinâmica escolar, não sejam vistos a priori como negativos, mas como oportunidades de aproximação desse profissional com os estudantes e com os temas

trabalhados em sala de aula por modos peculiares aos bibliotecários, que podem se integrar cada vez mais aos currículos escolares também nessas condições. Por fim, emergiu a importância da implementação da educação de usuários como um potente recurso para a integração da biblioteca ao currículo, visto seu potencial papel na qualificação dos usos de serviços e produtos oferecidos pela biblioteca.

A **formação integrada** revelou-se como uma forma de propiciar momentos formativos contextualizados ao ambiente escolar. Especialmente pensando na importância da integração da biblioteca aos currículos, viu-se necessidade de ocupação dos bibliotecários nesses momentos, para que se fortaleça o reconhecimento da importância desses sujeitos também como educadores responsáveis pela realização dos currículos nesses *lócus*.

Acredita-se que as redes de apoio são fatores basilares à integração da biblioteca ao currículo escolar, visto que essa condição emergiu nas relações com diversos segmentos escolares como se apresenta a seguir. A **relação de apoio entre bibliotecários e professores** figurou como uma das principais formas de se promover a integração aqui discutida, desde o planejamento das atividades e parcerias até suas implementações, para que colaborativamente se pensem formas de trabalho que estejam de acordo com as necessidades dos alunos e com o perfil de cada profissional. Vale destacar que esse ambiente de apoio se constitui gradualmente à medida que professores percebem a potencialidade do bibliotecário como um agente fundamental ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando esse se posiciona pró-ativamente, estimulando um clima de confiança e apoio mútuos.

Já na **relação de apoio entre bibliotecários e administração**, uma base importante a ser construída é a relação de confiança dos administradores para com os bibliotecários, que quando necessário irão fortalecer institucionalmente junto aos demais educadores a importância do bibliotecário nas equipes escolares, além de os estimularem a investir na ampliação das equipes das bibliotecas, em suas estruturas e demais recursos materiais a uma qualificação desses espaços. Infere-se que os tempos para que isso se efetive, variam de acordo com os contextos e os sujeitos que os vivenciam.

A categoria **relação de apoio entre bibliotecários e equipe pedagógica** indicou a importância da figura do pedagogo como articulador, estimulando a integração do bibliotecário às equipes escolares, mediando conflitos e resistências e desenvolvendo trabalhos interdisciplinares sob a catalisação deste profissional.

A **pesquisa escolar como atividade integradora da biblioteca ao currículo** configurou-se como uma efetiva possibilidade de se explorar a diversidade de temas curriculares existentes, considerando as peculiaridades dos estudantes, além de ser um método que pode ser trabalhado por bibliotecários e professores, integrando-os nesta atividade, principalmente quando se consolida uma relação de confiança entre eles. Um cuidado necessário diz respeito aos temas explorados na pesquisa escolar, que precisam ser permeados pelo que é desenvolvido em sala de aula, na biblioteca e segundo os interesses também dos alunos.

Na **aprendizagem baseada em problemas**, ficou evidenciada a importância da biblioteca como um potente recurso para auxiliar na busca pelas respostas às problematizações levantadas nessa metodologia. Destaca-se que ficou evidenciado que a atuação do bibliotecário não se limitou ao espaço físico da biblioteca, mas se expandiu também para as salas de aula articuladas com professores, com os quais podem ser estabelecidas sequências didáticas que intercalem atuações específicas de cada educador envolvido.

Outra categoria emergida denomina-se **investigação científica**, a qual se mostrou como uma forte possibilidade de integração da biblioteca ao currículo, tendo como pressuposto a perspectiva de currículo narrativo apresentada nesta pesquisa e em consonância com a prática do letramento informacional, a ser desenvolvido pela equipe de investigação científica a ser composta por professores e bibliotecários. Para tanto, é demandado um permanente contato entre os educadores, para que esses definam suas estratégias de trabalho, gerando um fortalecimento da integração entre eles, tendo como mote a prática do currículo.

Por fim, as **unidades de estudo** revelaram-se como um dispositivo para que as equipes da escola, inclusive a da biblioteca, possam acompanhar de forma sistematizada as temáticas, seus objetivos e a forma como essas serão trabalhadas pelos professores. Essas UEs configuradas como documentos objetivos, oferecem subsídios para uma integração conjunta, pois por meio delas é possível ter uma visão geral e permitir que a biblioteca também considere esse documento como um guia para definir estratégias de integrar-se na consecução dessas unidades pró-ativamente.

As categorias analíticas apresentadas se configuraram como alternativas para a promoção da integração das bibliotecas escolares aos currículos. Destacam-se, nesse conjunto, a questão de biblioteca escolar ser corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem ao lado de outros educadores com lugar já consolidado na escola e a importância de se pensar criticamente perspectivas curriculares historicamente instituídas. Diante disso, percebeu-se a importância de se viabilizar a adoção de uma base teórico-prática, que estimule a reflexão e uma possível transformação de como estão configurados os documentos curriculares nacionais.

As discussões promovidas, ao aproximarem referencial teórico sobre currículo, relatos de pesquisa sobre integração da biblioteca escolar ao currículo, análise de documentos curriculares nacionais e as narrativas das bibliotecárias com relação às suas trajetórias profissionais, nos estimularam na inferência de alguns pontos centrais desta pesquisa. Acreditamos que a existência de uma perspectiva hegemônica de currículo, independentemente de sua tendência, enfraquece o processo educativo, pois desconsidera a pluralidade de realidades e contextos locais em função de uma visão prevalente e totalitária. A timidez com que a biblioteca escolar é apresentada nos documentos curriculares nacionais em vigência, parece estar reverberando na forma como os documentos curriculares em nível micro são concebidos, o que pode fragilizar a visão das equipes escolares com relação à potência das bibliotecas na materialização das práticas curriculares nas escolas como um todo.

Diante disso, propõe-se a constituição de um movimento instituinte multisetorial que provoque uma nova forma de pensar como as bibliotecas estão apresentadas nesses

documentos nacionais, para que, gradativamente, os frutos dessas mudanças reflitam-se nos documentos locais e nos das escolas, que por consequência poderão influenciar na forma como as relações de ensino e de poder se dão no cotidiano desses espaços. Foi possível detectar, mesmo diante dessas limitações constantes nos documentos curriculares analisados, a possibilidade de que as práticas dos bibliotecários e das organizações escolares superem essas questões, e apresentem atuações como as analisadas no decurso deste estudo, que valorizem o papel da biblioteca e a integre aos currículos vivenciados no dia a dia.

Cientes de que as categorias emergidas na pesquisa basearam-se em grande medida no contexto de escolas definidas em função da relevante atuação das bibliotecárias que lá atuam, não há pretensão que as condições encontradas retratem uma ampla realidade, mas que possibilitem a deflagração da criação de parâmetros de integração que neste momento podem se adequar a uma diversidade de condições. Dessa forma, apresenta-se uma expectativa de continuidade e adensamento desta pesquisa, no sentido de se definir, assim como Montiel-Overall (2005a e 2005b) definiu níveis de colaboração em que ocorre o trabalho em conjunto entre o bibliotecário e o professor, níveis de integração da biblioteca escolar ao currículo, de forma a disponibilizar a comunidade acadêmica e profissional, condições de se traçar estratégias para um contínuo aprimoramento do papel essencialmente educativo da biblioteca escolar.

REFERÊNCIAS

ABREU, V. L. F. G. Pesquisa escolar. *in*: CAMPELLO *et al.* **A biblioteca escolar: temas para uma ação pedagógica**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ADORNO, T.W. Crítica cultural e sociedade. *in*: ADORNO, T.W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida 5. ed., São Paulo, Editora Paz e Terra, 2007, p. 45-61. Disponível em: <http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Industria-Cultural-e-Sociedade-Adorno.pdf> Acesso em: 20 mar. 2018.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

AGUIAR, N. C.. **O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares: estudo a partir dos projetos políticos-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras**. 2018. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ALVES, N. *et al.* (org.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAÚJO, E. M. de; COLETTA, T. das G.; ALBERTO, L. F. C. Apoio ao processo de ensino-aprendizagem nos cursos de pós-graduação: uma realidade na biblioteca da EESC/USP. *in*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19, Manaus. **Anais**. [...] SNBU, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/anaisnbu/article/view/3183> Acesso em: 28 jan. 2019.

ARAÚJO, I. L.. Da “pedagogização” à educação: acerca de algumas contribuições de foucault e habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n.7, p. 75-88, set./dez. 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321285022_DA_PEDAGOGIZACAO_A_EDUCACAO_ACERCA_DE_ALGUMAS_CONTRIBUICOES_DE_FOUCAULT_E_HABERMAS_PARA_A_FILOSOFIA_DA_EDUCACAO Acesso em: 26 nov. 2019.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.

BAUMAN, Z.. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Z.. Desafios pedagógicos e modernidade líquida: entrevista de Alba Porcheddu sobre a educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, 2009.

BAUMAN, Z.. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt; LYON, David. **Vigilância líquida**: diálogos com David Lyon. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENEDETTI, L. B. O profissional da informação e o papel de educador em uma Escola Técnica de Porto Alegre-RS. *in*: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25., 2013, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: FEBAB, 2013. Disponível em: <https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1463/1464> Acesso em: 11 mar. 2018.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *in*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994b.

BRADLEY, Jana. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library Quarterly**, Estados Unidos, v. 63, n. 4, p. 431-449, Oct. 1993.

BRASIL. [Diretrizes (2013)]. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. 562 p.

BRASIL. [Base (2017)]. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é base . Brasília, DF, 2017. 468 p.

BRASIL. [Lei (2017)]. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Senado Federal, 2017. 58 p.

BURROWS, S. *et al.*. A strategy for curriculum integration of information skills instruction. **Bull Med Libr Assoc**. Chicago, v. 77, n. 3, p. 245-251. jul. 1989. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC227426/> Acesso em: 30 mar. 2018.

CAMPELLO, B. S.. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v.32, n. 3, p. 28-37, set/dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf> Acesso em: 26 nov. 2019.

CAMPELLO, B. S. **Letramento informacional no Brasil**: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CAMPELLO, B. S. *et al.* Aprendizagem pela pesquisa: busca e uso de informações na produção do conhecimento. *in*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 11., 2010, Rio de Janeiro. **Anais** [...] Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação, 2010. Disponível em: http://gebe.eci.ufmg.br/images/stories/pesquisa%20escolar_enancib.pdf Acesso em: 22 maio 2018

CAMPELLO, B. S.; SILVA, M. do A. A biblioteca nos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Presença Pedagógica**. v. 6, n. 33, maio/jun. 2000.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. C. K.. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Inf. & Soc.:Est.**, João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000> Acesso em: 20 jul. 2019.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECOLOGIA. **Programa mobilizador: biblioteca escolar construção de uma rede de informação para o ensino público**. Brasília: Sistema CFB/CRBs, 2008. Disponível em: <http://www.crb10.org.br/legis/PROMOBIL.pdf>: Acesso em: 02 abr. 2018.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf Acesso em: 15 maio 2015.

FERRAÇO, C. E. Currículo e imagem e narrativa e rede e experiência e diferença e/ou, sobre conversas, encontros e devires. *in*: FERRAÇO, C. E (org.) **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

FERRAÇO, C. E. Currículo escolar. *in*: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **ESPÍRITO SANTO (ESTADO) Secretaria de Estado da Educação e Esporte (org.). Política Educacional do Estado do Espírito Santo: a educação é um direito**. Vitória, ES: Secretaria de Estado da Educação e Esportes, SEDU, 2004. p. 94-129.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, Brasil, v. 8, n. 2, p. 1-17. Ago. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum> Acesso em: 30 mar. 2016.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Lógicas de currículos em redes e projetos: entre equívocos e possíveis no cotidiano. *in*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO, 14., 2008. **Anais [...]** Belo Horizonte: ENDIPE, 2008.

FIALHO, J. F.; MOURA, M. A. A formação do pesquisador juvenil. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 10 n. 2, p. 194-207, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/343/151>. Acesso em: 16 fev. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FROTA, M. G. da C. Desafios teórico-metodológicos para a ciência da informação: Descrição, explicação e interpretação. *in*: REIS, A. S. dos; CABRAL, A. M. R (orgs.). **Informação cultura e sociedade**: interlocuções e perspectivas. Belo Horizonte: Novatus, 2007. p. 49-59.

GALVÃO, C.. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, Brasil, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf> Acesso em: 26 jul. 2019.

GARCEZ, E. M. S. **O papel do bibliotecário e do pedagogo como mediadores da informação e da aprendizagem no ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Engenharia) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

GILL. Análise do discurso. *in*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George; GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, Ago. 2007. p. 241-252. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=pt&tlng=pt Acesso em: 10 out. 2017.

GOODSON, Ivor. **Curriculo**: teoria e historia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *in*: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995b.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *in*: SILVA, H. L (org.). **Século XXI**: qual conhecimento? qual currículo? Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, José Antonio. La formación permanente. **Organización y Gestión Educativa**, Madrid, v. 13, n. 3, p. 13-15, mai/jun. 2005.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAEHN, L.; FERREIRA, M. S.. Perspectivas para uma história do currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomaz Popkewitz. **Currículo sem fronteiras**, Brasil v. 12, n. 3, p. 256-272, 2012. Disponível em:

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2019.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *in*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2003.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *in*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KELLE, U.. Análise com auxílio de computador: codificação e indexação. *in*: BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOPER, R. **Modeling units of study from a pedagogical perspective: the pedagogical meta-model behind**. EML. 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228328525_Modelling_units_of_study_from_a_pedagogical_perspective_The_pedagogical_metamodel_behind_EML Acesso em: 05 set. 2019.

KUHLTHAU, C. C. **Information Skills for an Information Society: A Review of Research. An ERIC Information Analysis Product**. Non-Journal. New York: ERIC, 1987. p.1-23. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED297740.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2018.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Brasil, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 10 nov. 2017

LEITE, L.; AFONSO, A. S.. Aprendizagem baseada na resolução de problemas: características, organização e supervisão. *in*: CONGRESSO DE ENCIGA, 14., 2001, Lugo. **Anais [...]**. Lugo: Associação de professores de Ciências de Galícia., 2001. p. 253-260. Disponível em: <https://pdfslide.net/documents/aprendizagem-baseada-em-resolucao-de-problemas.html> Acesso em: 10 ago. 2019.

LINDSTROM J.; SHONROCK, D. D. Faculty-Librarian Collaboration to Achieve Integration of Information Literacy. **Reference & User Services Quarterly**, Atenas, n. 1, v. 46, p. 19-23, 2006. Disponível em: https://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=refinst_pubs. Acesso em: 10 fev. 2018.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D.. Alfabetização científica no context das séries iniciais. **Pesquisa em educação em ciências**. Brasil, v. 3, n. 1. p. 45-61, 2001. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.4-.ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20CI%C3%8ANT%C3%8DFICA.pdf> Acesso em: 17 ago. 2019.

MARTINEZ-SILVEIRA, M. S.; VAZ SAMPAIO, A. M. F.; BOA MORTE, A. A. Avaliação de um programa para o desenvolvimento de competência em informação e instrumentalização para a pesquisa científica em saúde. *in*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 19., 2016. **Anais** [...]. Manaus: SNUB, 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufam.edu.br/anaisnbn/article/view/3193>. Acesso em: 28 jan. 2019.

MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 39-50, 2007.

MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

MONTIEL-OVERALL, P.. Toward a theory of collaboration for teachers and librarians. **School Library Media Research**, Chicago, v. 8, 2005a. Disponível em: <http://www.ala.org/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume82005/theor y> . Acesso em: 28 ago. 2019.

MONTIEL-OVERALL, P.. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). **School Libraries Worldwide**, Jefferson City, v. 11, n. 2, p. 24-48, July 2005b. Disponível em: <http://murraylib604.org/TheoreticalUnderstanding.pdf> . Acesso em: 28 ago. 2019.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html Acesso em: 11 mar. 2019.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Brasil, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf> Acesso em: 11 mar. 2019.

MOURA, J. F. de; NACARATO, A. M.. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Caderno de Pesquisas**, São Luís, v. 24, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6801>. Acesso em 11 jun. 2019.

MUYLAERT, C. J. *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 48, n. 2, p. 184-189, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342014000800184&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 set. 2019.

NÓVOA, A.. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

OLINDA, E. M. B de. **Artes do Fazer: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

OLIVEIRA, D.C., Análise de Conteúdo Temático-Categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2008 out/ dez. p. 569-576. Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v16n4/v16n4a19.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. *in*: **DICIONÁRIO trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, Gestrado, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=429>. Acesso em: 20 abr. 2015.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados entre a invisibilidade e a legitimação: um percurso *nosdocom* os cotidianos escolares. *in*: FERRAÇO, C. E (org.) **Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires**. Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. *in*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Caxambu/MG. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf> Acesso em: 6 fev. 2018.

OLIVEIRA, I. B. de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PACHECO, J. A.. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

PEREIRA, G. **A colaboração no contexto da função educativa do bibliotecário**. 2016. 150 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Programa Rede de Bibliotecas Escolares: quadro estratégico: 2014-2020**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2013.

ROCA, G. D. **Biblioteca escolar hoje: recurso estratégico para a escola**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. P. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Brasil, v. 1, n. 1, p. 1-15. Jul. 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. Acesso em: 19 set. 2016.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e diversidade cultural. *in*: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B (orgs.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, Brasil, v. 16, n. 1, p. 59-77, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/81055/mod_resource/content/1/AC%20uma%20revis%C3%A3o%20bibliogr%C3%A1fica.pdf. Acesso em: 11 ago. 2019

SCHÜTZE, F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *in*: WELLER, W.; PFAFF, N (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, E. V. da. **Diálogos sobre a biblioteca escolar**: entre textos e contextos. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, M. P.; ROSA, M. I. P. Currículo narrativo e efeitos de poder sobre o educador e aluno. *in*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 7., 2009. **Anais** [...]. Florianópolis: ENPEC, 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/41098787-Curriculo-narrativo-e-efeitos-de-poder-sobre-o-educador-e-aluno-narrative-curriculum-and-effects-of-power-on-the-teacher-and-student.html>. Acesso em: 20 jun. 2019.

VALENTIM, M. L (org.) **Análise de conteúdo**. *in*: VALENTIM, M. L. Métodos qualitativos de pesquisa em ciência da informação. São Paulo: Polis, 2005. p. 119-134.

WILLIAMSON, K. Research in constructivist frameworks using ethnographic techniques. **Library Trends**, Maryland, v. 55, n. 1, p. 83-101, 2006.

ZINN, A. C.; GASQUE, K. C. G. D.. A construção de um programa de letramento informacional e arte educação. **Rev. Digit. Bibliotecon. Cienc. Inf.** Campinas, v.15, n.1 p. 171-188, 2017.

APÊNDICE A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Senhora,

Eu, Eduardo Valadares da Silva, portador do CPF 055417957-10, venho convidá-la a participar voluntariamente de uma pesquisa intitulada “O processo de integração da biblioteca escolar ao currículo”, realizada pelo curso de doutorado em Ciência da Informação do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do Professor Carlos Alberto Ávila Araújo e co-orientação da Professora Bernadete Santos Campello. O objetivo geral da pesquisa é “Analisar o processo de integração entre a biblioteca e o currículo escolar por meio de documentos curriculares, em espaços-tempos escolares potentes, tomando como objeto de estudo as relações tecidas entre bibliotecários escolares e demais educadores da escola”, sendo tal objetivo estritamente acadêmico. Sua participação se dará concedendo uma entrevista do tipo narrativa, com duração de cerca de duas horas, a respeito da sua trajetória profissional na biblioteca escolar e mais detalhadamente sobre suas práticas no contexto de atuação profissional na atual instituição a qual está vinculada. Sua participação é voluntária e não gerará nenhum custo para a senhora ou para a instituição, assim como não haverá qualquer pagamento pela mesma. Esta entrevista será gravada e permanecerá estritamente em minha posse e seu conteúdo será integral e literalmente transcrito para realização das análises da pesquisa, sendo possível a disponibilização do mesmo a senhora após a conclusão das análises, sendo que a mesma permanecerá armazenada por um período de cinco anos, e em seguida descartada.

A divulgação de dados que a identifique, bem como sua escola de atuação, estará condicionada à autorização constante neste termo. Caso opte por manter o anonimato, serão adotados nomes fictícios, números ou letras, não sendo mencionadas informações que possam identificá-la, bem como a sua escola de sua atuação.

Eu _____, portadora do RG: _____ e do CPF: _____ declaro que entendi todas as informações recebidas pelo pesquisador Eduardo Valadares da Silva a respeito da pesquisa. Declaro ainda estar ciente de que sou voluntária na pesquisa e que não receberei qualquer tipo de pagamento para participar da mesma, assim como a qualquer momento poderei pedir anulação da minha participação na pesquisa sem sofrer nenhuma penalidade ou custo.

Autorizo a divulgação de informações que me identifiquem pessoal e profissionalmente:

() Sim () Não

A instituição autoriza a divulgação de informações que a identifique:

() Sim () Não

Nome completo da profissional participante:

Assinatura da profissional participante:

Nome completo da gestora responsável pela instituição:

Assinatura da gestora responsável pela instituição:

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.