

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

ANDREZA FERREIRA FÉLIX

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BIBLIOTECAS ESCOLARES:
A perspectiva da cultura escolar – uma análise de múltiplos casos na
RME/BH

Belo Horizonte

2014

ANDREZA FERREIRA FÉLIX

**PRÁTICAS EDUCATIVAS EM BIBLIOTECAS ESCOLARES:
A perspectiva da cultura escolar – uma análise de múltiplos casos
na RME/BH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte

Belo Horizonte

2014

DEDICATÓRIA

A todos os bibliotecários escolares por seu trabalho e persistência para construir uma sociedade melhor, uma escola mais justa, uma biblioteca que faz diferença.

AGRADECIMENTOS

Aos professores, colegas e companheiros da Escola de Ciência da Informação, sobretudo pelo compartilhamento de ideias, pela presença e inspiração constante a este trabalho. Agradeço especialmente a Juliana Moreira por dividir comigo momentos de angústia intelectual, pessoal e ser generosa para compartilhar impressões, conselhos e arquivos.

Aos amigos da FAE/UFMG, em especial a Bárbara Ramalho pela torcida, apoio e ajuda, mesmo nas horas mais impróprias e com soluções sempre afetivas e atenciosas.

À minha orientadora Adriana por sua leitura atenciosa, generosidade pessoal e seu afeto em guiar com paciência meus passos nesta pesquisa.

Aos funcionários da Escola de Ciência da Informação pela dedicação e gentileza em atender minhas solicitações.

À minha família pela torcida, pela compreensão e o melhor apoio com o que se pode contar: a ausência da cobrança.

Aos professores, diretores e bibliotecários da RMEBH, não somente os que participaram da pesquisa, mas a todos, por serem uma inspiração diante da complexa tarefa de educar.

“No one expected me. Everything awaited me.”

Patti Smith – *Só Garotos*

*“Porque um dia é preciso tirar os planos das gavetas
E de algum modo começar.”*

Amyr Klink – *Cem dias entre céu e mar*

Resumo

Esta pesquisa trata das práticas educativas desenvolvidas em bibliotecas escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, relacionando-as à cultura escolar. É apresentado o conceito de bibliotecas efetivas enquanto espaços que ofertam condições de acesso ao acervo bibliográfico, mas que também se constituem como espaços de aprendizagem. A pesquisa teve como objetivo principal discutir a natureza da cultura escolar que favorece bibliotecas efetivas. Essa questão norteou o percurso da pesquisa, buscando diagnosticar e analisar práticas educativas em bibliotecas escolares e sua relação com a cultura escolar abarcando elementos como o ambiente no qual são produzidas e os sujeitos que as produzem. Considerando-se os objetivos e o escopo desta pesquisa, foi realizado um estudo qualitativo em profundidade, com dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. A amostra foi composta de três escolas da região metropolitana de Belo Horizonte, na qual participaram diretores, bibliotecários e dois professores em cada instituição. Os dados coletados foram transcritos e categorizados para análise qualitativa, de vertente interpretativa. Três importantes fatores revelaram a existência de uma relação intrínseca entre cultura escolar e biblioteca: a existência de uma cultura colaborativa na escola, a existência de uma estrutura educacional específica, que dá suporte à biblioteca, e a constituição da biblioteca como um espaço diferenciado. Destaca-se o importante papel dos diretores escolares e como sua participação impacta positivamente no desempenho da biblioteca. A autonomia foi destacada por professores, diretores e bibliotecários; sua presença foi identificada como um importante elemento da cultura escolar. A colaboração professor-bibliotecário aparece como uma das principais práticas educativas realizadas por bibliotecas escolares que possuem uma cultura escolar benéfica à biblioteca. Tais elementos articulados denotam que há uma cultura escolar favorável que permite a existência de uma biblioteca efetiva.

Palavras-chave: Cultura escolar. Biblioteca escolar. Práticas educativas. Cultura escolar colaborativa. Biblioteca escolar efetiva.

Abstract

This thesis addresses the relationship between school library educational practices and its relationship with the school culture. The research was conducted in Brazilian municipal schools, in Belo Horizonte. At first, the concept of effective school library was presented as a library that offers access to the collection and works as space for learning. The research aimed at discussing the nature of the school culture that supports a successful library program. The goal was to diagnose and analyze educational practices in Brazilian school libraries and their relationship with school culture in the following aspect: how the environment affects and produces behaviors and actions related to the school library. The sample was composed by three school libraries, from public schools in Belo Horizonte. Principals, school librarians and two teachers from each school were interviewed. The data was collected using semi-structured surveys, characterizing the study as a qualitative in-depth research. Three important findings expose the relationship between school library and school culture: the presence of a collaborative culture, a specific school structure that supports the library and the school library as a differentiated space. The findings highlight the principal's key role to the establishment and maintenance of a quality school library program. The autonomy was commented on by principals, librarians and teachers, and its presence was identified as a school culture factor. Teacher-librarian collaboration projects were emphasized as an important school culture element. These aspects provide the perspective that there is a school culture that benefits the school library's effectiveness.

Keywords: School library. School library culture. Effective school libraries. Collaborative school culture. Educational practices.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Estágios do processo de busca	33
QUADRO 2 – Características de bibliotecas efetivas	56
QUADRO 3 – Projetos em colaboração nas escolas pesquisadas	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASL – American Association of School Librarians

ALA – American Library Association

CRB – Conselho Regional de Biblioteconomia

FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FEBAB – Federação Brasileira das Associações de Bibliotecários

GEBE – Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar

ICS – Informação Cultura e Sociedade (Linha de Pesquisa)

IFLA – International Federation of Library Associations

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PBH – Prefeitura de Belo Horizonte

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

RME/BH – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Sumário

Apresentação	14
Capítulo 1- Introdução	15
1.2 Justificativa	21
1.3 Objetivos	23
1.4 Estrutura da dissertação	23
Capítulo 2 - Apontamentos teóricos	25
2.1 A biblioteca escolar: identidade e marcos legais	25
2.2 O papel educativo da biblioteca escolar	28
2.2.1 Educação de usuários.....	29
2.2.2 O construtivismo	30
2.2.3 O Letramento informacional	36
2.3 O papel do bibliotecário	39
2.3.1 A mediação	40
2.4 Cultura escolar: abordagens e relações com a biblioteca escolar	45
Capítulo 3 - Percurso Metodológico	51
3.1 O Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte	51
3.2 Definição do método e da amostra	56
3.3 Perfil das Bibliotecas Pesquisadas	62
3.4 Projetos em colaboração nas escolas pesquisadas	65
Capítulo 4 - Análise de dados	66
Categorias de Análise	67
4.1 Cultura escolar colaborativa	67
4.1.1 Colaboração entre bibliotecário e professor	67
4.1.2 Colaboração entre bibliotecário e diretor	73
4.2 Estrutura educacional específica que dá suporte à biblioteca	74
4.2.1 A presença de eixos coletivos de trabalho pedagógico	74
4.2.2 A consistência no trabalho de bibliotecário e staff.....	77
4.2.3 O papel educativo do bibliotecário	78
4.2.4 O bibliotecário como mediador	79
4.2.5 A presença de um profissional bibliotecário	82
4.3 A confiança como elemento de uma cultura colaborativa	83
4.3.1 Confiança na biblioteca	83
4.3.2 Confiança do diretor no bibliotecário	85
4.3.3 Autonomia na biblioteca escolar	88
4.4 Nível de expectativas	91
4.4.1 Expectativas em relação à biblioteca.....	91
4.4.2 Expectativas em relação ao bibliotecário	92

4.4.3 Expectativas em relação aos alunos	94
4.4.4 Expectativas em relação ao staff	95
4.5 A biblioteca enquanto espaço diferenciado	96
4.5.1 A biblioteca enquanto espaço de conexões	96
4.5.2 A biblioteca enquanto espaço distinto da sala de aula.....	97
4.5.3 A localização da biblioteca.....	100
4.5.4 A biblioteca como um agente dinâmico de aprendizagem	101
4.5.5 A biblioteca atua na formação do professor	104
Capítulo 5- Considerações Finais.....	106
Referências	114
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista - Bibliotecário	121
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - Professor	122
APÊNDICE C - Roteiro de entrevista - Diretor	123
APÊNDICE D – Questionário de projetos em colaboração	124

Apresentação

Esta pesquisa situa-se dentro da linha de pesquisa Informação, Cultura e Sociedade – ICS – do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da UFMG. Parte de nosso interesse em desenvolver uma pesquisa que analisasse as bibliotecas escolares efetivas surgiu do contato com o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar – GEBE/UFMG. O grupo vem desde 2000 desenvolvendo palestras, seminários e produzindo pesquisas e publicações que visam refletir sobre o papel educativo da biblioteca escolar. Em 2002 tivemos contato com o GEBE, apresentando um relato de experiência sobre a implantação de serviços de bibliotecas escolares articulados com o currículo de uma escola da rede privada de Belo Horizonte¹. O exercício da profissão de bibliotecária escolar por quase oito anos na rede privada de Belo Horizonte e a posterior obtenção do título de graduação em Pedagogia pela FAE-UFMG me levaram ao interesse pelas temáticas em que a biblioteca escolar relaciona-se com a escola e a educação.

Desde então, o interesse pela temática se estreitou quando houve contato com a literatura da área e outras publicações e, concomitante à ampliação do trabalho do GEBE e da tradução de outras publicações, houve aproximação com a literatura em biblioteconomia e as pesquisas internacionais na área de biblioteca escolar.

O interesse ampliou-se em escala crescente quando da publicação – também viabilizada pelo GEBE – da versão em língua portuguesa do livro de Carol Kuhlthau². O programa de educação de Kuhlthau ultrapassava então a ideia de educação de usuários para o uso de fontes bibliográficas ou realização de pesquisas; ele cristalizava uma ideia proposta: a educação para o mundo informacional, competência informacional ou letramento informacional (CAMPELLO, 2009).

O desenvolvimento e ampliação da atuação do GEBE, tanto dentro do âmbito das escolas privadas quanto das escolas públicas, até o de fornecedor de parâmetros para políticas públicas através de pesquisas diagnósticas e qualitativas, trouxe também ampliação no campo das reflexões sobre a função educativa da biblioteca escolar.

¹FÉLIX, Andreza F. “Projeto CIC – Centro de Informação e Cultura: o nascimento de uma Biblioteca”. In: *Anais III Seminário Biblioteca Escolar*: Belo Horizonte: UFMG, 2004.

²KUHLTHAU, Carol. *Como usar a biblioteca na escola*: Um programa de atividades para o Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

1 Introdução

Um grande corpo de pesquisadores – sobretudo nos Estados Unidos – dedica seus estudos na primeira década dos anos 2000 a compreender, diagnosticar e justificar a importância das bibliotecas escolares. Alguns dos principais estudos conduzidos comprovaram, a partir da proposta metodológica da prática baseada em evidência (TODD, 2009), que as pesquisas sobre o campo forneceriam importantes subsídios para bibliotecários e gestores de políticas públicas para melhor conduzirem seus projetos e gastos com a biblioteca escolar.

Dentre os principais estudos, destacamos os conduzidos pelo pesquisador americano Keith Lance em parceria com outros pesquisadores nos anos 2000, 2007 e 2010, em alguns estados norte-americanos, e de Ross Todd e Carol Kuhthau em 2004, realizado também nos Estados Unidos, no estado de Ohio. Os principais resultados dessas pesquisas evidenciaram que bibliotecas escolares são importantes e que contribuem para um melhor desempenho dos alunos. A pesquisa realizada no estado de Ohio, por Todd e Kuhlthau (2004), expressa bem tais mudanças. Coletando dados de mais de 13 mil estudantes, a pesquisa diagnosticou e analisou como a biblioteca escolar os ajudava. Os principais resultados apontaram que a biblioteca escolar atua como um agente dinâmico e essencial na aprendizagem dos estudantes (TODD e KUHTHAU, 2004).

Essas pesquisas promovem uma mudança no olhar sobre as funções da biblioteca escolar, fundamentalmente identificada a partir de seu papel na formação de leitores. Dentro desse cenário, as ações voltadas para a formação do leitor geralmente eram identificadas como sendo o centro das atividades educativas desenvolvidas pelo bibliotecário (SILVA, 1995). Com o estabelecimento de novas dinâmicas sociais especialmente marcadas pelo uso de novas tecnologias e da exploração de novas formas de comunicar, surgiram outras demandas para o campo da educação e, conseqüentemente, para a biblioteca escolar. A chamada sociedade da informação trouxe novas demandas como, por exemplo, a necessidade de se organizarem novas formas de preparar as pessoas para lidar com o grande fluxo informacional e com as tecnologias a ele ligadas (CAMPELLO, 2008).

Sendo assim, acredita-se que novas habilidades e competências também serão exigidas destes sujeitos - sobretudo aquelas ligadas à solução de problemas - seleção de informação, avaliação, confiabilidade das fontes de informação, das relações entre o desempenho dos estudantes e a biblioteca escolar. Trata-se de novos desafios e questões que influenciam os

parâmetros curriculares, as práticas pedagógicas e certamente as relações entre biblioteca escolar e escola. Segundo Campello, “é necessário mudar o nosso discurso da miséria da biblioteca escolar para o do potencial da biblioteca escolar; expandir a ideia da biblioteca apenas como promotora da leitura para promotora da aprendizagem” (2012, p. 16).

Capacitar e preparar as pessoas para utilizar a biblioteca e seus recursos tem sido uma das preocupações dos bibliotecários em relação a seus usuários. Uma das origens, portanto, do papel educativo da biblioteca escolar foram as pesquisas acerca da educação e treinamento de usuários. No Brasil, o interesse pelos estudos de educação de usuários teve seu início nos fins da década de 1990, nas bibliotecas universitárias. O desenvolvimento desses estudos mostrou que a biblioteca e o bibliotecário desempenhavam um papel educativo ao treinar usuários para acessar os catálogos e manipular as fontes bibliográficas. A ideia de treinar usuários evoluiu para a organização de serviços como guias, folhetos e um aprimoramento das funções do chamado serviço de referência (OTA, 1990).

Atualmente, com o crescimento do volume e a ampliação dos suportes da informação, sobretudo os ligados à tecnologia, novas modalidades de mediação entre informação e usuário surgem. Esse cenário tem impacto nas atividades das bibliotecas e abre espaço para novas práticas educativas nas bibliotecas, inclusive as escolares (CAMPELLO, 2009a). O letramento informacional surge nesse sentido em interface com a educação como também uma das áreas em que o papel educativo da biblioteca pode ser exercido. O letramento informacional pode ser conceituado como uma capacidade dos cidadãos de se adaptar à cultura digital e à globalização implicando a uma capacidade das pessoas em entender, localizar, selecionar e interpretar informações de forma crítica (CAMPELLO, 2009a).

O bibliotecário coloca-se, assim, em posição de atuar em sentidos mais amplos do treinamento, como o planejamento de atividades de colaboração com professores. Outro movimento que ocorre é a demanda por serviços mais articulados às propostas curriculares, também no esteio de uma valorização do profissional bibliotecário nas escolas. O bibliotecário pode buscar uma participação mais ativa no processo educacional buscando, por exemplo, parcerias com professores. Bibliotecários e professores aplicam estratégias de modo a possibilitar o acesso, as habilidades que se acomodam ao estilo de aprendizagem de cada aluno, respeitando seu tempo e possibilidades para lidar com competências que lhe permitam analisar, sintetizar, interpretar e organizar informações em um ambiente complexo e rico em fontes de informação e recursos (CAMPELLO, 2009b).

Tais perspectivas apontam para uma ideia de que a biblioteca escolar pode, portanto, exercer seu papel educativo a partir de suas fontes, de seus profissionais, recursos tecnológicos,

mas também a partir do modo como sumariza, classifica e ordena o conhecimento. A colaboração entre professores e bibliotecários é uma das formas em que o papel educativo da biblioteca se evidencia. A colaboração é uma modalidade de educação cooperativa em que bibliotecários interagem com a equipe pedagógica, produzindo trabalhos, projetos e serviços em parceria. A colaboração é uma importante atividade que coaduna com a visão pedagógica mais participativa e com teorias educacionais (construtivismo e sociointeracionismo) que defendem – dentre outras – a ideia de que a aprendizagem se dá a partir da interação com os pares; através da expansão de conceitos e com a aprendizagem a partir do questionamento (*inquiry process*) (MONTIEL-OVERALL, 2005).

A biblioteca se apresenta como um espaço de aprendizagem porque é, dentre outras coisas, um espaço detentor de recursos e promotor de experiências informacionais. Segundo Campello, “ao reproduzir o ambiente informacional da sociedade contemporânea, a biblioteca pode, através de seu programa, aproximar o aluno de uma realidade que ele vai vivenciar no seu dia a dia, como profissional e como cidadão” (2008, p. 11). Embora seja uma visão amparada por pesquisas na área, existem evidências de que implementar atividades e projetos que promovam a biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem não é uma tarefa simples (KUHLETHAU, 1999). Alguns trabalhos, como o de Campello (2009), discutem algumas das dificuldades pelas quais passam os bibliotecários na implementação de programas de competência informacional. Alguns dos pontos levantados pela autora referem-se a problemas específicos do caso brasileiro, como a falta de sistematização das atividades e sua avaliação; a dificuldade na implantação de projetos coletivos de aprendizagem, priorizando muitas vezes o tradicional atendimento individual; a exploração extensiva de atividades de promoção da biblioteca e da leitura e a ausência de pessoal suficiente, por exemplo. O bibliotecário, apesar disso, tem consciência de seu papel de educador e do potencial educativo da biblioteca (CAMPELLO, 2008).

Outro conceito importante que advém dessa perspectiva é conceito de biblioteca efetiva. Esse conceito foi melhor definido por Lance, Rodney e Hamilton-Pennell (2000) que elencam alguns elementos constituintes de uma biblioteca efetiva: é uma biblioteca que possui profissional bibliotecário, possui acesso a tecnologia, tem acervo adequado e diversificado, tem horário de funcionamento flexível e investe valores monetários na manutenção e ampliação do espaço e acervo. Em uma outra definição acerca do termo, vemos que:

Uma biblioteca escolar efetiva não é somente um ambiente informacional mas também espaço do conhecimento em que alunos desenvolvem apropriadamente competências informacionais e tomam decisões sobre informações que eles encontram em termos válidos e apropriados. Uma biblioteca escolar efetiva não é somente informacional mas transformadora. (TODD, KUHLETHAU, 2004, p. 20. Tradução nossa.)

O conceito, construído a partir de usos que os estudantes faziam da biblioteca e de sua percepção sobre o impacto da biblioteca escolar sobre sua própria aprendizagem, trouxe um novo olhar sobre o espaço da biblioteca e sua função dentro da escola. Ainda segundo o pesquisador: “uma biblioteca efetiva é não somente um local onde está a informação mas um espaço do conhecimento, em que os estudantes desenvolvem a cultura da aprendizagem, usando a informação para construir conhecimento” (TODD, 2004, p. 6). Campello também aponta uma definição para bibliotecas efetivas:

Boas bibliotecas propiciam uma aprendizagem peculiar, diferente daquela em que o aluno é um recipiente passivo de informações passadas pelo professor. É uma aprendizagem em que o estudante constrói seu conhecimento, explorando um vasto repertório de experiências vividas e registradas por outros, extraindo deles significados e agregando suas próprias experiências (CAMPELLO, 2012, p. 7).

A eficácia, portanto, nas bibliotecas escolares não é um ideal, mas sim uma perspectiva possível de ser concebida. Dentro da atual realidade das bibliotecas escolares brasileiras foram encontrados exemplos desse bom trabalho de biblioteca. Bibliotecas nas quais a colaboração e a parceria acontecem e a comunidade escolar constrói coletivamente projetos de aprendizagem, envolvendo não somente os recursos informacionais da biblioteca mas, sobretudo, seus profissionais, atuam na formação de habilidades e competências informacionais nos estudantes (CAMPELLO, 2009b, p. 170).

O papel educativo da biblioteca tem sido objeto de diversos estudos e um dos aspectos que emergem como interesse de investigação é o contexto – cultura escolar – em que cada biblioteca está inserida como uma dimensão chave nas atividades e projetos da biblioteca escolar (HOWARD, 2010). Pensar a biblioteca sobre o viés da cultura escolar é pensar sobretudo a lógica de crenças e atitudes que alguns dos sujeitos dessa cultura – professores, diretores e bibliotecários – reproduzem no cotidiano que determinam o modo com a escola organiza seu projeto educativo. Aqui falamos de que valores e sobretudo das práticas que a escola profere, por quais deles se organiza e se mobiliza (TODD, GORDON E LU, 2011). A cultura escolar trata das práticas dos sujeitos e como, a partir destas, o cotidiano se constrói e se reconstrói. Segundo Michel de Certeau (2000, p. 100), “conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar”. Assim, a cultura escolar envolve toda a vida escolar, todo o fazer que se constrói na prática dos sujeitos, na manipulação e através do cotidiano. A cultura escolar expressa crenças e valores sobre como a escola deles se utiliza para definir a aprendizagem, sobretudo aquela que se dá fora dos ambientes tradicionais de ensino.

Nesse caso, interessa saber como a cultura escolar se articula com os saberes que se constroem e com as práticas de aprendizagem desenvolvidos na biblioteca escolar.

As questões propostas por esta pesquisa envolvem uma análise dessas bibliotecas escolares efetivas e como tais experiências se relacionam com a cultura escolar. Sendo um de seus objetivos principais entender experiências de bibliotecas educativas, em que a função colaborativa do bibliotecário ocorra, buscamos entender as razões de tal sucesso. Esta pesquisa propõe, portanto, pensar a biblioteca escolar contemplando sua função educativa em um sentido que vá além da formação para prática de leitura: uma biblioteca escolar articulada e situada dentro do contexto das práticas escolares. Busca, ainda, compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos – professores, diretores e bibliotecários – e suas práticas e como a cultura escolar pode contribuir para os estudos no campo da biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem.

1.1 Problematização

O atual cenário cultural e da construção do conhecimento é caracterizado pelo grande volume de informações em seus mais diversos suportes. A popularização da tecnologia da informação adicionou ao já complexo cenário informacional as questões ligadas ao acesso e à sua recuperação. Trata-se de um panorama que lança desafios a vários setores e profissões; os bibliotecários não estão de fora desse debate (CAMPELLO, 2009b). Historicamente, a biblioteca e a biblioteconomia têm sido responsáveis pela chamada “guarda” do conhecimento (SILVEIRA, 2007) e sempre desenvolveram modos de articular a cultura de seu tempo às demandas da sociedade.

A biblioteca escolar está inserida neste debate; como sabemos, buscou desde seus primórdios desenvolver atividades e serviços para treinar ou educar seus usuários no uso de seus recursos bibliográficos. Mudanças no cenário social, educativo – com o surgimento de novas teorias educacionais e novas abordagens –, até mesmo no cenário econômico, que trouxeram cortes de verbas para as bibliotecas escolares e acabaram por promover movimentos no sentido de seu fortalecimento; solidificaram a necessidade de a biblioteca escolar exercer um papel educativo.

Um grande corpo acadêmico de pesquisadores se reuniu no Brasil e no mundo com o objetivo de diagnosticar, investigar e buscar evidências de que aprendizagem e biblioteca têm uma relação estreita e importante, tão importante que gera impacto positivo na aprendizagem dos alunos. Em um de seus documentos, a ALA – American Library Association – faz um

levantamento dessas pesquisas que mostram que bibliotecas escolares podem ser efetivas. O já discutido conceito é importante para entender o âmbito de atuação das bibliotecas escolares no campo da aprendizagem. Segundo o documento “School Libraries Work”, uma biblioteca efetiva:

É acessível para todos os membros da comunidade escolar, via internet ou remotamente;
Tem bom custo benefício porque um livro é utilizado por muitos;
Oferece acesso em horários flexíveis para todos os alunos;
Oferece uma variedade de material – referência, ficção e não ficção;
Atinge usuários com níveis de leitura diversificados;
Dá suporte à alfabetização e às práticas de letramento literário de textos informativos e imaginativos;
Adiciona novas fontes ao longo do ano escolar para manter a coleção dinâmica;
Cria um senso de propriedade que é compartilhado por toda a comunidade escolar.(SCHOLASTIC, 2008 Tradução nossa.)

Bibliotecas efetivas são, como observamos, bibliotecas que oferecem serviços, mas que também se articulam com a aprendizagem, que tomam parte importante na transformação do conhecimento, que são fundamentais para o desenvolvimento curricular, que fazem parte de um objetivo educacional compartilhado. Ainda segundo Todd (2009), há uma articulação fundamental entre o que bibliotecas escolares fazem no dia a dia e a transformação dos alunos. Mais importante, o que a prática baseada em evidência nos mostra é que o valor da biblioteca escolar pode ser mensurado.

Partindo do pressuposto de que existem bibliotecas efetivas, trazemos esse debate para o cenário local e exploramos as questões envolvendo bibliotecas efetivas e bibliotecas escolares colocando-se o seguinte problema de pesquisa: Por que algumas bibliotecas são capazes de exercer seu papel educativo com sucesso? A cultura escolar está relacionada com a efetividade das ações de uma biblioteca escolar? Que ações ou valores essas escolas praticam para promover o sucesso de suas bibliotecas? Podemos relacionar tais ações, valores e crenças com bibliotecas escolares efetivas? E ainda, valores, ações e crenças existentes em bibliotecas escolares efetivas podem ser considerados como parte de uma cultura escolar que favorece o papel educativo em bibliotecas escolares? A cultura escolar pode ser identificada a partir das ações educativas de uma biblioteca escolar?

Dentro dessas questões e problemas de pesquisa está o interesse em contribuir para o importante debate sobre a biblioteca como espaço de aprendizagem para o campo das pesquisas em biblioteconomia no Brasil. Tais questões ainda buscam compreender e fornecer instrumentos para que bibliotecas escolares se organizem para fortalecer seu espaço e ampliar

sua atuação nas escolas. Ao centralizar o debate em torno da cultura escolar colocam-se, ainda, importantes questões sobre o papel do bibliotecário nesse cenário e de outros sujeitos e como suas práticas podem relacionar-se influenciando a biblioteca escolar.

1.2 Justificativa

Experiências bem-sucedidas em bibliotecas escolares podem estar ligadas a diversos fatores. Alguns desses fatores podem estar relacionados a características específicas de bibliotecas escolares que favorecem a colaboração e promovem projetos didáticos, construindo nesses espaços situações reais de aprendizagem (LIMBERG e ALEXANDERSON, 2003).

Outros fatores podem estar ligados a oportunidades de aprendizagem promovidas pelos bibliotecários (KUHLTHAU, 1999). Em seu já citado estudo, Howard (2010) encontrou em algumas bibliotecas consideradas efetivas um conjunto de fatores específicos que se repetem em todas as bibliotecas pesquisadas e que explicitaram a existência de uma relação entre a cultura escolar e o sucesso na implementação de ações pedagógicas naquelas bibliotecas. Em sua pesquisa, Howard (2010) analisou quatro bibliotecas escolares e seus respectivos programas de atividades. Ela encontrou três fatores em comum: a presença de uma cultura organizacional colaborativa, uma gestão participativa do diretor da escola e expectativas altas em relação aos estudantes e aos membros da comunidade escolar. A articulação desses três elementos ou fatores acabou por revelar-se fundamental no estabelecimento de uma ação pedagógica bem-sucedida, construindo, portanto, uma biblioteca efetiva. Entender a relação entre cultura escolar e ação pedagógica é ponto central deste projeto e, para tal, tomamos como ponto de partida alguns dos pressupostos levantados por Howard (2010).

Essa perspectiva estabelece um ponto de partida importante na medida que cristaliza muitos dos principais achados das pesquisas em biblioteconomia sobre o papel educativo da biblioteca: a centralidade do papel do bibliotecário na condução dos processos educativos e a importância do ambiente escolar como campo de investigação para os estudos sobre a biblioteca escolar. A autora propõe ainda a existência de uma relação entre bibliotecas escolares efetivas e a cultura escolar em que estão inseridas e que o modo como essa inserção acontece – se de modo colaborativo ou passivo – afeta particularmente sua eficácia ao desempenhar seu papel educativo junto a alunos e à comunidade escolar.

Sendo assim, pretende-se compreender analiticamente como bibliotecas eficientes desempenham suas atividades de modo a promover práticas educativas e de que modo tais ações pedagógicas podem estar relacionadas com elementos da cultura escolar de cada instituição. A

realização desta pesquisa baseia-se no interesse em diagnosticar e analisar práticas educativas em bibliotecas escolares brasileiras, para colaborar com o movimento acadêmico no campo de pesquisas em biblioteca escolar. Acredita-se ser de fundamental importância refletir sobre como vêm sendo conduzidas ações educativas em bibliotecas escolares brasileiras e compreender de que modo os elementos da cultura escolar (disposições, projetos, corpo docente, verbas e outros artefatos, valores e fundamentos) se relacionam com tais experiências.

Acredita-se que a análise mais detalhada de bibliotecas efetivas – a partir da perspectiva dos sujeitos bibliotecários, diretores e professores – concorra para um fortalecimento das pesquisas do campo do papel educativo da biblioteca. Tal compreensão articulada com o contexto escolar em que cada biblioteca está inserida é também uma abordagem pouco explorada em pesquisas do campo (HOWARD, 2010).

Esta pesquisa insere-se ainda dentro do debate da linha de pesquisa Informação, Cultura e Sociedade – ICS –, que tem como principal enfoque o debate sobre a informação contextualizada com uma perspectiva crítica e, segundo a conceituação do programa,

buscando desenvolver um processo de reflexão que incorpore a interlocução entre os diferentes aspectos presentes na informação, notadamente os elementos históricos, culturais, políticos e sociais. Para fazê-lo, toma como referência os fundamentos da ciência da informação, das análises históricas, antropológicas e sociológicas, bem como as discussões concernentes à relação tecnologia-sociedade.³

Dentre os objetivos da linha de pesquisa, lista-se o debate amplo da problemática informacional dentro de áreas correlatas em ciências humanas e sociais aplicadas incluindo os sujeitos e suas implicações na vida social. A biblioteca escolar está incluída dentro da temática central de pesquisas do campo e sua assim como seu papel social, do acesso à informação, das práticas de leitura, do letramento literário e como espaço de aprendizagem é reconhecida como relevante para o debate promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UFMG.

Há ainda, um interesse em fornecer elementos para futuros estudos nesse sentido para uma ampliação da visão sobre a atuação do profissional bibliotecário dentro das escolas e buscando um novo olhar diante dos próprios membros da classe escolar; coadunando com teorias pedagógicas cuja abordagem valoriza uma educação participativa e colaborativa em detrimento de uma educação transmissiva e hierárquica. Esta pesquisa pretende contribuir também, oferecendo subsídios para que outros estudos neste campo se desenvolvam

³ Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Linha de Pesquisa Informação, Cultura e Sociedade. Disponível em: <<http://ppgci.eci.ufmg.br/pesquisa/linhas-de-pesquisa-1/ics>>. Acesso em: 20 mai. 2014 .

relacionando aprendizagem e a biblioteca escolar, não como uma simples oferta de serviço de apoio bibliográfico, mas como parte de uma estrutura integrante de um processo educativo mais justo, amplo e igualitário.

1.3 Objetivos

A partir do problema de pesquisa e demais reflexões discutidas, o objetivo da pesquisa é, portanto, verificar quais elementos da cultura escolar – valores, ações e crenças – estão presentes em bibliotecas efetivas e se estes elementos possuem relações entre si, podendo ser considerados como favoráveis ao estabelecimento do papel educativo em bibliotecas escolares. Para atingir o objetivo geral, são considerados alguns objetivos específicos:

- Identificar fatores que evidenciam relações da biblioteca escolar com a aprendizagem e que ajudam no exercício do papel educativo na biblioteca escolar;
- Identificar e analisar fatores da cultura escolar – ações, valores e crenças - que estão presentes e que são comuns a bibliotecas efetivas;
- Analisar a existência de ações, valores e crenças em bibliotecas efetivas a partir da perspectiva de seus sujeitos – diretores, bibliotecários e professores – para determinar se suas práticas contribuem para essa efetividade;

1.4 Estrutura da dissertação

Esta dissertação está organizada nos seguintes capítulos:

Capítulo 1 – O presente capítulo, que apresenta a pesquisa e seus objetivos.

Capítulo 2 – Apontamentos teóricos – Apresenta algumas das principais bases teóricas sobre biblioteca escolar e conceitos que se relacionam com o objeto desta pesquisa como: a biblioteca escolar em um breve histórico, algumas teorias educacionais importantes para pensar ação educativa em bibliotecas escolares, o letramento informacional, colaboração; o papel do bibliotecário e alguns pressupostos sobre a cultura escolar, relacionando-os com as questões principais desta pesquisa e com o corpo de conhecimento no campo de ciências sociais e humanas.

Capítulo 3 – Apresenta ainda o programa de bibliotecas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, apresentando um panorama histórico e organizacional do programa. Apresenta um perfil das escolas pesquisadas e aspectos da ação educativa que ocorrem em seus espaços.

Capítulo 4 – Metodologia da Pesquisa – Apresenta o percurso metodológico, o processo de análise qualitativa, o método de coleta e análise de dados, bem como os recortes para a escolha das bibliotecas pesquisadas e outros recursos metodológicos utilizados para atingir os objetivos propostos.

Capítulo 5 – Análise de dados – Apresenta o processo da análise de dados, construindo a partir deles cinco categorias que se constituem como elementos da cultura escolar existentes em bibliotecas escolares efetivas, buscando relacionar os resultados da pesquisa com os objetivos e problemas propostos.

Capítulo 6 – Considerações Finais – Apresenta os resultados da pesquisa, buscando organizar os dados apresentados nas categorias de análise organizando uma reflexão crítica, citando suas possíveis contribuições para o campo e ainda, relacionando-os com os objetivos iniciais. Propõe ainda algumas reflexões para futuras pesquisas na área.

2 Apontamentos teóricos

Apresentam-se os autores, teorias e pesquisas que embasaram a organização desta pesquisa. Primeiramente, colocam-se as discussões acerca da biblioteca escolar, apresentando sua identidade e marcos legais. A partir disso apresentam-se alguns pressupostos teóricos do papel educativo da biblioteca escolar, discutindo a educação de usuários, o construtivismo e o letramento informacional. Em seguida, situa-se teoricamente o papel do bibliotecário no contexto da aprendizagem em bibliotecas escolares; para tal abordam-se os conceitos de mediação e colaboração. Por fim, são apresentadas as discussões em torno do conceito de cultura escolar, refletindo sobre seu caráter conceitual complexo e multifacetado. O conceito de cultura escolar é apresentado com uma abordagem dentro dos estudos em educação e discutindo sua escolha como campo de investigação para, finalmente, apresentarem-se seus desdobramentos para o entendimento do universo escolar e sua organização, buscando estabelecer vínculos e possibilidades investigativas dentro do campo de estudos em biblioteca escolar.

2.1 A biblioteca escolar: identidade e marcos legais

Alguns dos conceitos que procuram definir a biblioteca escolar destacam sua intrínseca relação com a instituição escolar, uma ligação que pode determinar sua missão e funções, mas que, como defendemos, modifica sobretudo seu paradigma. Se a biblioteca escolar no passado era o lugar da promoção da leitura e da cultura, hoje seu paradigma é o da aprendizagem (CAMPELLO, 2012).

Essa mudança pode ser observada quando fazemos a leitura de algumas definições sobre biblioteca escolar ao longo dos últimos 40 anos. Segundo Tavares (1973, p. 16), as funções da biblioteca escolar são “de apoio aos objetivos da escola, sem diferir delas; além disso, proporciona material para todos os temas e todos os interesses dos professores e alunos”.

Para a Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários e Cientistas da Informação:

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

Campello (2010, p. 9) destaca que a biblioteca escolar pode ser entendida como:

um dispositivo informacional que conta com um espaço físico exclusivo, suficiente para acomodar o acervo, os ambientes para serviços e atividades dos usuários e os serviços técnicos e administrativos. Possui materiais informacionais variados, que atendam aos interesses e necessidades dos usuários; tem acervo organizado de acordo com normas bibliográficas padronizadas; fornece acesso a informações digitais (internet); funciona como espaço de aprendizagem; é administrada por bibliotecário qualificado, apoiado por equipe adequada em quantidade e qualificação para fornecer serviços à comunidade escolar.

Observando algumas dessas definições conceituais percebe-se que a função educativa da biblioteca escolar vem sendo destacada como parte fundamental de seus objetivos. Em 1999, a International Federation of Library Associations – IFLA – e a UNESCO aprovaram um manifesto voltado à Biblioteca Escolar, denominado "A Biblioteca Escolar no Ensino e Aprendizagem para Todos". O documento afirma que:

A biblioteca escolar propicia informação e ideias fundamentais para o sucesso de seu funcionamento na atual sociedade, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve sua imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis (UNESCO, 2000, p. 2).

O manifesto afirma que a missão da biblioteca escolar é: “oferecer serviços de apoio à aprendizagem, livros e recursos aos membros da comunidade escolar, oferecendo-lhes a possibilidade de se tornarem pensadores críticos e efetivos usuários da informação, em todos os formatos e meios” (*ibidem*, p. 2).

A partir das afirmações acerca do papel que a biblioteca escolar deve desempenhar, podemos observar que a visão dos organismos oficiais é a de que a biblioteca escolar é um espaço que está além de seu acervo e de sua vocação para incentivo a leitura (CAMPELLO, 2009a). Complementar a essa ideia, Côrte afirma que “a biblioteca escolar serve de suporte aos programas educacionais, atuando como um centro dinâmico, participando, em todos os níveis e momentos, do processo de desenvolvimento curricular e funcionando como laboratório de aprendizagem integrado ao sistema educacional” (2011, p. 6).

Segundo algumas das definições acima apresentadas, podemos observar que a biblioteca escolar é composta por um acervo, pessoal, serviços e um espaço físico organizado para participar das atividades escolares, incentivar a leitura, promover o acesso a fontes de informação (em seus variados suportes) e funcionar como espaço promotor da aprendizagem. Há ainda dois importantes componentes no âmbito dos fundamentos para a biblioteca escolar: o profissional bibliotecário e os marcos legais da área.

Sobre o exercício da função bibliotecário, a Lei N. 9.674, de 26 de junho de 1998, dispõe sobre o bibliotecário e sua formação e funções. A lei determina a graduação em um curso

superior de biblioteconomia para o exercício da profissão, além da filiação ao conselho regional da categoria.

A biblioteca escolar brasileira ainda não conta com legislação específica para seu funcionamento e organização profissional, embora recentemente tenham sido feitos vários esforços de órgãos de classe e pesquisadores no sentido de organizar parâmetros para a biblioteca escolar. Há marcos legais na educação que, apesar de não regulamentar, impactam ou influenciam as atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares. Dentre esses destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), que, dentre outras resoluções, reforça a necessidade de se consolidar uma formação curricular mais flexível a partir de Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. Os PCNs são outra vertente das diretrizes para regulamentar a oferta do ensino e que têm uma relação importante com as bibliotecas escolares, impactando em sua oferta de serviços e atividades. Os referenciais teóricos e curriculares nacionais (PCNs) abarcam as três etapas do ensino básico: infantil, fundamental e médio. Estabelecem, ainda, eixos temáticos transversais e parâmetros de habilidades e competências a serem adquiridas em cada etapa do ensino. Apesar de não estar nominalmente citada em termos de referencial curricular, a biblioteca escolar está contemplada nos objetivos de uma educação voltada para a aprendizagem global, para o uso de fontes de informação e para a formação do senso crítico e ético (BRASIL, 1997).

O documento escrito por alguns pesquisadores no ano de 2010, intitulado “Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares” (CAMPELLO, 2010), tem sido adotado como parâmetro para a organização e funcionamento de bibliotecas escolares brasileiras. O Manifesto da IFLA/UNESCO acima citado também é um documento importante no sentido de estabelecer parâmetros e objetivos para as bibliotecas escolares.

Em 2010 é sancionada a lei que determina a existência de bibliotecas em todas as instituições de ensino brasileiras, tanto públicas quanto privadas. A mesma lei considera biblioteca escolar “toda coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados a consulta, pesquisa, estudo ou leitura” e ainda que “será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado” (BRASIL, 2010). Trata-se de um importante marco legal para a biblioteca escolar, pois, apesar de recente, a Lei 12.224 de 24 de maio de 2010 legitima a importância fundamental da existência da biblioteca escolar dentro de cada instituição como parte do acesso a uma educação de qualidade. A Lei 12.224/10 enfatiza muitas questões relativas ao acervo da biblioteca escolar em detrimento de outras, como qualificação profissional, serviços e o próprio

papel educativo da biblioteca. Ainda assim, reconhece-se que esta lei representa grande avanço para os profissionais, alunos, professores e pesquisadores da biblioteca escolar; sobretudo por valorizar a biblioteca escolar como parte do aparato educacional.

O profissional que atua na biblioteca escolar é o bibliotecário, graduado em curso superior de biblioteconomia. A biblioteca pode ainda contar com auxiliares de biblioteca, cuja formação superior não é exigida. Segundo Côrtes e Bandeira (2011), algumas das funções dos profissionais auxiliares da biblioteca são serviços auxiliares de aquisição; serviços auxiliares de processamento técnico; serviços auxiliares de preparação e conservação do material bibliográfico e não-bibliográfico e serviços de atendimento ao público.

A biblioteca, no entanto, não é composta somente por acervo e serviços para os usuários, há a sua dimensão educativa e a contribuição efetiva que é capaz de fornecer para a aprendizagem dos estudantes. Segundo Campello (2012, p. 16):

É necessário mudar nosso discurso da miséria da biblioteca escolar para o do potencial da biblioteca escolar; expandir a ideia da biblioteca apenas como promotora da leitura para promotora da aprendizagem. Mostrar que, se para aprender a lidar com computadores e com o mundo digital os alunos precisam dispor de laboratório de informática, para aprender a pensar também precisam de laboratório, e esse laboratório é a biblioteca.

Os marcos legais e conceituais formam um importante panorama para pensar a biblioteca escolar a partir de suas relações com a escola que está inserida. É um posicionamento importante para que se constitua um papel educativo ofertar não somente serviços, mas estar integrada às propostas curriculares e educacionais. É uma importante visão que ressalta que, em sua organização e legislação, a biblioteca escolar tem se amparado em pesquisas que coadunam com o discurso de um espaço integrado com a educação.

Na seção seguinte, apresentaremos alguns fundamentos teóricos da aprendizagem através da biblioteca escolar.

2.2 O papel educativo da biblioteca escolar

Nesta seção são apresentadas algumas disposições teóricas que nos ajudam a consolidar a função educativa da biblioteca escolar. Sendo assim, discutimos o construtivismo enquanto teoria do conhecimento e sua importância para o campo educacional, propondo posicionamento mais ativo dos sujeitos dentro do processo educativo. Apresentam-se alguns de seus pressupostos e a subsequente exploração da teoria cognitiva e sua apropriação para o campo de estudos sobre biblioteca escolar.

Campello (2009a) define algumas modalidades e marcos predecessores para a educação de usuários em biblioteca escolar, dentre eles: o trabalho de referência, a educação de usuários, o letramento literário, o letramento informacional e a colaboração entre professores e bibliotecários como sendo alguns dos principais modos através dos quais a biblioteca exerce seu papel educativo. O letramento informacional acresce ao debate como sendo um dos importantes papéis que a biblioteca escolar tem a desempenhar na sociedade, capacitando alunos a construir e desenvolver habilidades informacionais. Reunidas e articuladas, tais vertentes apresentam um panorama da educação promovida pela biblioteca, investigando as práticas por ela desenvolvidas.

2.2.1 Educação de usuários

A educação de usuários toma contornos mais definidos nos Estados Unidos, na década de 1950. Segundo Campello (2009a), a educação de usuários denota uma espécie de evolução do serviço de referência, em que o bibliotecário é procurado somente em caso de demanda. A educação de usuários tem uma abordagem mais proativa do bibliotecário. O interesse pelo estudo da educação de usuários teve uma de suas raízes no meio universitário (OTA, 1990). No Brasil, ainda nos fins da década de 1990, Belluzzo (BELLUZZO, 1989 *apud* OTA 1990) divulga uma pesquisa sobre educação de usuários que lança bases e traça diretrizes para muitos dos subsequentes estudos na área.

Em seus primórdios, o interesse pela educação de usuários voltou-se para o uso do catálogo e da classificação para um melhor acesso às fontes de informação das bibliotecas (CAMPELLO, 2009a). Nas universidades, a educação de usuários tinha também a função de orientar a pesquisa bibliográfica. Belluzzo (BELLUZZO, 1989 *apud* OTA 1990) identifica o surgimento de cursos para educar os usuários no uso das fontes de informação. A autora ainda estabelece alguns níveis em que a educação de usuários ocorre: educação, formação, treinamento, instrução, orientação, ensino e aprendizagem. Os níveis passam desde a básica oferta de informações e guias para a interação do usuário com os sistemas de informação, passando por procedimentos e organização de serviços dedicados à instrução e pesquisa bibliográfica até o nível de aprendizagem em que o usuário adquire um novo comportamento ou modifica sua atitude frente ao uso da biblioteca ou dos recursos após a assimilação por meio de instrução direta.

A ideia de educar ou treinar os usuários para os sistemas de classificação e organização da biblioteca acabou evoluindo para atividades ou serviços (como guias, alertas, etc.)

específicos relativos à educação de usuários das bibliotecas. Segundo Ota (1990, p. 65), “treinamento são ações de caráter repetitivo, produzindo mudanças de atitudes no usuário para o desenvolvimento de habilidades em situações específicas de uso da biblioteca e de seus recursos informacionais”. O treinamento atua como uma rede de contato pessoal e de relacionamento entre a biblioteca e seus usuários e atua na formação de aptidões e na busca e uso da informação.

O treinamento nas bibliotecas universitárias tinha ainda a função de suprir esse contato ou ausência de trato do usuário diante das fontes científicas e dos registros e organização formal do conhecimento. É neste cenário que o bibliotecário surge como um agente mais ativo e participativo na comunicação e formação dos usuários. Um dos fundamentos do papel educativo do bibliotecário, segundo Campello (2009a), é o treinamento de usuários. Segundo a autora, o movimento iniciado nos EUA de *library instruction* e a subsequente mudança da nomenclatura da biblioteca escolar para *media center* ocorreu concomitantemente a propostas de abordagens mais ativas e avaliativas na educação de usuários.

O bibliotecário coloca-se, então, em posição de atuar em sentidos mais amplos do treinamento, como o planejamento e atividades de colaboração com professores. Outro movimento que ocorre é a demanda por serviços mais articulados às propostas curriculares, também no esteio de uma valorização do profissional bibliotecário nas escolas como um educador.

2.2.2 O construtivismo

Em meados do século passado, o pesquisador suíço Jean Piaget elabora uma teoria da cognição. Interessado em compreender melhor os processos de aprendizagem, Piaget elabora uma teoria do conhecimento que ficou conhecida como construtivismo (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007). Dentre suas principais ideias, estão os pressupostos de como o conhecimento se constrói e se organiza alinhado às etapas do desenvolvimento de cada criança. Piaget propõe etapas ou processos pelos quais o conhecimento passa até o chamado desenvolvimento pleno da inteligência. São eles: acomodação, assimilação e equilíbrio, processos subsequentes e concomitantes a partir dos quais, ao manipular um objeto, artefato ou ideia, a criança seria capaz de construir, elaborar, testar, reequilibrar suas hipóteses até a final organização das estruturas e, a partir disso, elaborar novas estruturas cognitivas que lhe permitem passar para chamados estágios superiores do conhecimento. Segundo Oliveira-

Formosinho (2007, p. 215), “a construção do conhecimento é, portanto, de natureza ativa e implica uma constante interação entre sujeito e objetos”.

O construtivismo é um importante ponto de partida para a fundamentação teórica do papel educativo das bibliotecas escolares; além disso, foi um dos principais pontos de partida para importantes pesquisadores da aprendizagem através da biblioteca, como a professora Carol Kuhlthau. Um dos usos que se fez das teorias construtivistas foi associar a autonomia do sujeito aprendiz à sua interação com o objeto e às modalidades de mediação a que é exposto. Sendo assim, há uma contribuição importante que a teoria construtivista engendra: a noção de construção do conhecimento e o papel ativo do sujeito nessa mesma construção (OLIVEIRA-FORMOSINHO *et al.*, 2007). Segundo Campello (2009a), o surgimento das *evidence-based theories* está ligado à popularização da noção de aprendizagem independente, construção do conhecimento, aprendizagem ao longo da vida, conceitos preconizados pelas teorias construtivistas. Segundo Campello (2009a), a noção de construtivismo está muito presente nas discussões de bibliotecários e pesquisadores em biblioteca escolar desde que as teorias do construtivismo ganharam espaço no meio educacional.

Na biblioteca escolar, o construtivismo se articula com a colaboração entre bibliotecários e professores, uma vez que ambos funcionariam como facilitadores ou mediadores entre o conhecimento, os artefatos e os alunos. Sendo assim, bibliotecários e professores aplicam estratégias de modo a possibilitar o acesso, as habilidades que se acomodam ao estilo de aprendizagem de cada aluno, respeitando seu tempo e possibilidades para lidar com competências que lhe permitam analisar, sintetizar, interpretar e organizar informações em um ambiente complexo e rico em fontes de informação e recursos (CAMPELLO, 2009b).

A ideia de uma aprendizagem com o objetivo de levar ao aluno à construção da autonomia e responsabilidade em sua própria aprendizagem teve no construtivismo uma de suas bases. E parte das teorias de aprendizagem através da biblioteca também se inspiraram nessa corrente teórica, segundo Kuhlthau (2002, p. 10):

Embora os alunos tragam para a escola uma bagagem de conhecimentos que não pode ser desprezada, muitas vezes adquirida em seu contato com os meios de comunicação, a escola é o espaço por excelência para ampliar e aprofundar o contato com a variedade de recursos atualmente disponíveis, e também para refinar as habilidades a eles relacionadas. Reunidos no espaço da biblioteca escolar, os recursos informacionais irão se constituir num rico manancial para propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para viver e conviver na sociedade da informação.

Alguns importantes conceitos para o entendimento da aprendizagem através da biblioteca escolar também estão relacionados com o construtivismo: as teorias de prática baseada em evidência, aprendizagem ao longo da vida e aprendizagem por questionamento.

A prática baseada em evidência tem um histórico recente; segundo Todd (2009), sua introdução dentro do discurso das pesquisas sobre biblioteca escolar cresce à medida que o próprio campo educacional adota uma abordagem avaliativa baseada em testes, análise de resultados e outros aspectos ancorados em dados mensuráveis. Ao mesmo tempo vai se fortalecendo a corrente de pesquisas que buscam especificamente comprovar a contribuição da biblioteca escolar para o desempenho dos alunos.

Para seus partidários, a prática baseada em evidência estabelece parâmetros para uma educação menos vulnerável a modismos e intervenções voluntaristas. Segundo Todd (2009, p. 80):

Sistemas educacionais em todo o mundo estão adotando orientações e práticas que podem ser identificadas como práticas baseadas em evidências. Algumas de suas características centrais incluem uma ênfase em pesquisa científica para prover fundamentos para a aprendizagem e a instrução e um foco em pesquisas científicas para um processo de tomada decisão e ação.

A prática baseada em evidência como campo de pesquisa buscou deslocar o discurso a favor da biblioteca escolar da retórica e avaliar suas realidades, advindas de experiências do cotidiano.

O construtivismo também foi uma das bases teóricas de outras teorias da aprendizagem; algumas tiveram especial impacto sobre os pesquisadores em biblioteca escolar. Dentre elas, destaca-se a aprendizagem por questionamento que pode ser vista como uma evolução dos estudos sobre o processo de busca da informação. Em 1998, a pesquisadora Carol Kuhlthau conduziu um estudo sobre o processo de busca e pesquisa que funda algumas das bases da ideia de aprendizagem por questionamento, um modelo de evidência baseado em prática. Segundo a autora, a figura da biblioteca e a intervenção do bibliotecário são fundamentais para que esse processo ocorra de modo eficiente, pois eles promovem as competências para selecionar, avaliar, localizar e usar a informação. O bibliotecário passa a ser valorizado como um importante agente dessa modalidade educacional, muito por lidar com procedimentos de registro, recuperação e organização da informação em seus mais diversos suportes. Sendo assim, conduzir o processo de aprendizagem a partir da busca estruturada (*guided inquiry*), formulando e respondendo questões de pesquisa, é validado como uma competência central da biblioteca escolar.

O processo de aprendizagem por questionamento é abordado por Kuhlthau e, a partir dela, extensivos estudos foram feitos para determinar os estágios do processo de busca da informação (KUHLLTHAU, 1999). Tais estudos, centrados na perspectiva do estudante, obtiveram resultados que indicaram a definição do *information search process* – ISP – e seus estágios. A partir deles, foram descritos os sentimentos, pensamentos e ações dos estudantes e o principal resultado foi entender que, através da formulação de perguntas e do processo de busca, o estudante ganha uma perspectiva pessoal de conhecimento sobre o assunto do problema.

QUADRO 1

Estágios do processo de busca

		EMOCIONAL	COGNITIVO	FÍSICO
Estágios	Tarefa apropriada	Sentimentos comuns	Pensamentos	Ações
Iniciação	Reconhecer as necessidades de informação	Insegurança e apreensão	Se concentram no problema e o relacionam com experiências passadas	Discutir possíveis tópicos e abordagens com outras pessoas
Seleção	Identificar um campo ou tema geral a ser investigado	Otimismo e prontidão para buscar	Escolher um tema que tenha probabilidade de sucesso	Procurar informações secundárias dentro do tema geral
Exploração	Expandir sua compreensão sobre o tema geral	Confusão, dúvida, frustração	Tornar-se bem informado e orientado	Formular um foco ou ponto de vista pessoal
Formulação	Estabelecer o foco ou perspectiva sobre o problema	Clareza	Mais claros e mais direcionados	
Coleta	Reunir as informações pertinentes ao foco	Senso de direção, confiança, interesse no projeto	Interesse aumentado	Interagir com sistemas e serviços de informação Especificar e procurar determinada informação
Apresentação	Completar a busca de informação	Alívio e satisfação OU desapontamento	Compreensão das questões investigadas	Usar a informação

KUHLLTHAU. *Information Search Process*, 2001 (Adaptação).

A autora relaciona essa modalidade de pesquisa com a teoria cognitiva do construtivismo de Jean Piaget. Segundo Kuhlthau (2007, p. 14):

Nós podemos pensar em duas maneiras gerais de aprendizagem: uma abordagem da transmissão, a partir da qual a aprendizagem é vista como algo que os professores ou

o texto provêm aos estudantes, e uma abordagem construtivista, na qual o estudante está envolvido ativamente no processo de construção da compreensão profunda.⁴

Segundo Kuhlthau (1999, p.81), o processo descrito como investigação é parte da competência profissional que, articulada com a colaboração (MONTIEL-OVERALL, 2005) e com os parâmetros curriculares em comum, é capaz de promover o processo educativo não-transmissivo e participativo. A partir dessas habilidades combinadas, torna-se possível atingir o objetivo de educar uma geração que vive e trabalha em uma sociedade baseada na informação (KUHALTHAU, 2007).

As conclusões obtidas por Kuhlthau (2002) em suas pesquisas sobre a estrutura do processo de pesquisa, aliadas à teoria cognitiva do construtivismo, estabeleceram alguns dos parâmetros para a pesquisa sobre ação educativa em biblioteca escolar (KUHALTHAU, 1999). Algumas das pesquisas posteriores buscaram validar e investigar as relações entre biblioteca escolar e aprendizagem, estabelecendo diretrizes para bibliotecas e escolas (TODD, KUHALTHAU, 2004, p. 2):

Estes foram resultados importantes e desafiadores que celebram o papel fundamental que uma biblioteca escolar efetiva tem na vida acadêmica dos estudantes, fornecendo embasamento para o desenvolvimento de diretrizes institucionais para o estabelecimento de programas educacionais efetivos.

Partindo desse pressuposto, Todd e Kuhlthau (2004) conduziram uma pesquisa em Ohio, Estados Unidos, tendo como principal objetivo identificar como os alunos se beneficiavam da biblioteca. Para isso os pesquisadores analisaram as facetas do conceito de ajuda, buscando entender se a biblioteca ajuda os alunos e como essa ajuda pode ser entendida, percebida e mensurada. O estudo forneceu uma medida sobre os níveis de ajuda a partir da percepção dos alunos. Segundo Todd e Kuhlthau (2004, p.3), o conceito de ajuda está presente na literatura sobre biblioteca escolar e também no imaginário de seus usuários.

A pesquisa foi feita em dois grandes blocos: o primeiro, composto por 48 afirmativas ou perguntas sobre “ajuda” para os estudantes e o segundo, utilizando as mesmas 48 questões aplicadas a bibliotecários, professores, diretores, assistentes, superintendentes e especialistas em tecnologia. Elas foram agrupadas em sete categorias conceituais, ou blocos, que buscavam analisar o conceito de ajuda em alguns sentidos: o quanto a biblioteca ajudava para obter informação, completar um trabalho escolar, utilizar computadores ou tecnologia, com leitura, etc.

Uma das grandes contribuições dessa pesquisa para o campo de estudos sobre biblioteca escolar foram os resultados – qualitativos e quantitativos – que apontam para elementos

⁴ Tradução nossa.

específicos em que a biblioteca ajuda e contribui para a aprendizagem dos alunos. A partir destes resultados obtidos na extensa aplicação de questionários (mais de 10 mil) foi possível estabelecer uma visão ampliada do conceito analisado, identificando 9 construtos sobre ajuda (TODD, KUHLTHAU, 2004):

1. A biblioteca escolar poupa tempo para fazer as atividades escolares;
2. A biblioteca escolar me ajuda a completar meu trabalho a tempo;
3. A biblioteca escolar ajuda ao prover um espaço físico para que eu estude/faça atividades;
4. A biblioteca escolar ajuda a expandir minha aprendizagem;
5. A biblioteca escolar ajuda a saber meus pontos fortes e fracos para usar a informação;
6. A biblioteca escolar ajuda a pensar sobre o mundo a minha volta;
7. A biblioteca escolar ajuda a estudar de modo mais eficiente;
8. A biblioteca escolar fornece um ambiente seguro para investigar e pesquisar;
9. A biblioteca escolar ajuda a estabelecer objetivos e planejar as coisas.

Segundo os pesquisadores, os resultados do estudo de Ohio apontam para a natureza multidimensional da ajuda oferecida pela biblioteca escolar, não somente pelo panorama de multiperspectivas fornecidas pelos estudantes, mas, sobretudo, por “apontar modos em que a biblioteca escolar ajuda na aprendizagem dos alunos” (TODD; KUHLTHAU, 2004, p. 20).

Uma biblioteca escolar efetiva, conduzida por um bibliotecário escolar, que está particularmente engajado em um processo educativo centrado no desenvolvimento dos alunos e usando informação para construir conhecimento, claramente tem um papel vital em facilitar a aprendizagem (*ibidem*).

A biblioteca escolar situa-se, para essa corrente de pensamento, como agente ativo no processo de aprendizagem (*ibidem*, p 21). Nesse sentido, preserva-se e coaduna-se com a perspectiva de aprendizagem independente, autonomia no uso dos recursos e aprendizagem ao longo da vida.

Outras dimensões da aprendizagem através da biblioteca foram exploradas por Limberg e Alexandersson (2003). Os autores observaram a especificidade da biblioteca escolar como sendo um ambiente caracterizado por um material disposto segundo um sistema de classificação. Tal disposição pode oferecer, portanto, uma maneira de organizar o conhecimento de forma sumarizada e compartimentada que difere do conhecimento instrucional, da sala de aula ou laboratórios (LIMBERG e ALEXANDERSSON, 2003, p. 3). A ideia de aprendizagem a partir dos recursos de forma interativa em que se baseiam os autores também tem inspiração nas teorias construtivistas.

Tais perspectivas teóricas sinalizam a importante contribuição que a biblioteca escolar pode dar a partir de suas fontes, de seus profissionais, recursos tecnológicos, mas também a partir do modo como sumariza, classifica e ordena o conhecimento. Essa organização pode ser um objeto instrucional específico. Kuhlthau (2002) descreve como o sistema de classificação e organização do conhecimento podem ser articulados como um saber, como esses elementos podem ser organizados em um programa específico de atividades da biblioteca escolar. O contato com esses artefatos propicia uma forma de aprendizagem ligada à teoria sociocultural. Segundo Limberg e Alexandersson (2003, p. 5):

A biblioteca escolar enquanto espaço é uma arena local, uma esfera de suporte ao desenvolvimento do conhecimento dos estudantes, o que é reflexo das regras da escola. A criação e a experiência da biblioteca escolar é construída pelo caráter do ambiente físico e pelo seu uso de acordo com a habilidade dos diferentes atores, seus desejos, pensamentos e envolvimento.

Nesse sentido, observa-se que a biblioteca escolar pode atuar ofertando tanto serviços, quanto atividades ou mesmo uma organização profissional em torno do desenvolvimento de atividades pedagógicas. O consenso entre as pesquisas é de que a biblioteca atua positivamente no desempenho dos alunos, o que pode ser avaliado seja em testes oficiais de desempenho dos estudantes ou no modo como constroem conhecimento.

2.2.3 O Letramento informacional

Estudos apontaram que a biblioteca pode educar por seus serviços, por seus profissionais ou por meio de competências que alguns autores identificam como sendo específicas de sua responsabilidade (DUDZIAK, 2008). Essas competências específicas são geralmente identificadas como habilidades para o uso da informação. Segundo Campello (2003), a função educativa da biblioteca começou a ser explorada a partir do desenvolvimento dos serviços de referência e da educação de usuários. Tais atividades, aliadas à influência de teorias educacionais que incentivam uma prática pedagógica mais dinâmica e participativa (CAMPELLO, 2003), promoveram modelos que exigiam uma mudança de postura do profissional bibliotecário.

Tais mudanças discorriam sobre a formação de uma posição educadora da biblioteca e do bibliotecário no sentido de participar mais ativamente do planejamento curricular. Segundo Campello (2003, p. 30):

Percebia-se que as bibliotecas, na sua função de repositório da cultura ou local de desenvolvimento da apreciação da leitura literária, embora desempenhassem papéis importantes, não se mostraram capazes de atender a todas as necessidades identificadas como cruciais para a sobrevivência e a realização em um mundo extremamente complexo, abundante em informação.

A partir da década de 1970, surgiram as primeiras menções ao termo *Information Literacy*, como cristalizador da necessidade do aprendizado e do ensino da informação e de competências para usá-la. Segundo Dudziak, “a *information literacy* apresenta um significado que vai além da soma de suas partes (*information e literacy*)” (2003, p. 23). O termo informação pode ser genericamente definido como “o conjunto de representações mentais codificadas e socialmente contextualizadas que podem ser comunicadas, estando, portanto, indissociadas da comunicação” (DUZIAK, 2003, p. 24). Por sua vez, *literacy*, termo que atualmente no Brasil tem tradução aceita como letramento (SOARES, 2003), pode ser entendido como “a habilidade para utilizar, reconhecer e manipular textos escritos de modo contextualizado e crítico” (SOARES, 2003). Ainda segundo Dudziak (2003), algumas traduções possíveis do termo seriam: alfabetização informacional, letramento informacional, fluência informacional, competência em informação e literacia.

Nos anos 80, o desenvolvimento das tecnologias da informação e diagnósticos no campo educacional sinalizaram mais mudanças que sedimentaram as relações entre o letramento informacional e a biblioteca escolar. Segundo Campello (2003), diagnósticos sobre a situação preocupante da educação norte-americana e estudos canadenses (*resource-based learning*, educação baseada em recursos) sobre o processo de busca da informação fortaleceram o movimento da chamada competência informacional como sendo uma atividade ou habilidade específica da biblioteca e uma contribuição fundamental da biblioteca escolar para a educação.

Os estudos no campo da competência informacional e da educação como a pesquisa de Kulthau (2001) sobre os processos de busca delinearão a especificidade das relações entre biblioteca escolar, além de fortalecer o discurso defensor da biblioteca como um espaço de aprendizagem. Segundo Dudziak, “a *information literacy* pode ser definida como um modo de aprender” (2003, p. 25); nesse sentido, a biblioteca escolar passa a ser vista como um lugar que possui mais do que acervo e serviços para a educação de usuários, mas como um espaço em que se articulam ferramentas e recursos para a construção do conhecimento. Um conhecimento que, segundo Dudziak, é construído a partir da busca e do uso da informação “de maneira integrada ao currículo, cuja filosofia via biblioteca como elemento-chave na educação” (2003, p. 27).

Em seu trabalho sobre a *information literacy* enquanto conceito, Dudziak propõe uma definição do termo e algumas perspectivas em que o letramento informacional pode contribuir para a aprendizagem em objetivos educacionais específicos. Segundo ela, pode-se definir *information literacy* como:

o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessário à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (2003, p. 28).

Ainda segundo Dudziak, o letramento informacional permite que os sujeitos:

- saibam determinar a natureza e a extensão de sua necessidade de informação como suporte ao um processo inteligente de decisão;
- conheçam o mundo da informação e sejam capazes de identificar e manusear fontes potenciais de informação de forma efetiva e eficaz;
- avaliem criticamente a informação segundo critérios de relevância, objetividade, pertinência, lógica, ética, incorporando as informações selecionadas ao seu próprio sistema de valores e conhecimentos;
- usem e comuniquem a informação, com um propósito específico, individualmente ou como membro de um grupo, gerando novas informações e criando novas necessidades informacionais;
- considerem as implicações de suas ações e dos conhecimentos gerados, observando aspectos éticos, políticos, sociais e econômicos extrapolando para a formação da inteligência;
- sejam aprendizes independentes;
- aprendam ao longo da vida (2003, p. 29).

O desenvolvimento e aplicação de diversos estudos sobre aprendizagem em bibliotecas (KUHLETHAU; TODD, 2004), sobre desempenho dos estudantes e outras reflexões acerca do letramento informacional na escola (CAMPELLO, 2009b), ajudaram a ampliar o entendimento acerca do conceito de letramento informacional. Campello (2009a, p. 86) afirma que:

É fundamental investigar os desdobramentos do termo letramento informacional ampliando sua abordagem para além de um conjunto de habilidades do campo biblioteconômico; para uma percepção que investigue o letramento como uma habilidade continuada a ser explorada ao longo da vida acadêmica, em que a biblioteca pode contribuir em colaboração com os parâmetros escolares, políticas públicas e práticas pedagógicas.

A incorporação do conceito do letramento informacional ao discurso educacional articula-se com os conceitos de aprendizagem ao longo da vida e aprender a aprender (DUDZIAK, 2008), conceitos ligados à ideia de pesquisa por investigação e inquirição e com o entendimento do uso de práticas e espaços formais e não formais como contribuintes para a educação.

Sendo assim, a competência informacional surge como um dos elementos em que a biblioteca se articula com a construção do conhecimento. Campello (2003) destaca ainda aspectos críticos em relação à competência informacional como, por exemplo, a necessidade de colocar a biblioteca e seus profissionais em um estado de mais prestígio, tanto em relação às práticas educativas, como às políticas públicas para a educação.

Vemos que desde os processos de busca orientada, serviços de referência e posterior educação de usuários as bibliotecas tem tentado organizar novas formas de atuar ativamente junto ao seu público, fortalecendo seu papel educativo. O letramento informacional veio contribuir para o fortalecimento da função educativa da biblioteca, pois em seu bojo fornece fundamentos para uma educação de habilidades informacionais, seja para lidar com os suportes tecnológicos da informação, seja para ser capaz de utilizá-la de modo crítico. O discurso do letramento informacional corrobora com as perspectivas educacionais de formar o aluno para selecionar, avaliar e utilizar adequadamente as fontes de informação como forma de construir seu próprio conhecimento, com um comportamento mais “pesquisador”. Tais noções de aprendizagem ao longo da vida, aprender a aprender e outras baseadas nas teorias construtivistas foram também as bases para o letramento informacional.

Sendo assim, tem se ampliado e fortalecido o debate e uso do termo letramento informacional, refletindo o interesse do profissional bibliotecário em ampliar sua função educativa (CAMPELLO, 2009a). É consenso entre pesquisadores de que é importante colocar a questão do letramento informacional em razão da demanda por inclusão digital e do importante papel que tem o bibliotecário como mediador entre recursos e usos da informação.

2.3 O papel do bibliotecário

Ao abordarmos algumas perspectivas teóricas para a constituição do papel educativo da biblioteca escolar a partir de um histórico educativo da biblioteca para o uso de suas fontes, do entendimento da contribuição de teorias educacionais participativas como o construtivismo e de sua adoção por parte da classe bibliotecária e de pesquisadores como bases do letramento informacional, torna-se necessário entender como o bibliotecário é afetado nesse sentido.

Há diversas formas nas quais a biblioteca pode estruturar suas práticas para alinhar-se à lógica de ser um espaço educativo. Para tal, a mediação e a colaboração se apresentam como importantes modalidades de atuação para os bibliotecários, estabelecendo parâmetros e apresentando formas concretas de como participar de modo efetivo dos processos educativos. Através da mediação, o bibliotecário atua como “ponte” entre os recursos – catalográficos ou

literários – e posiciona-se como um educador. A colaboração é uma das modalidades mais profícuas na qual a escola e seus sujeitos podem unir-se à biblioteca, promovendo parcerias dinâmicas que, ocorrendo em vários níveis (MONTIEL-OVERALL, 2003), podem afetar positivamente o desempenho dos alunos.

2.3.1 A mediação

Mediação e biblioteca escolar têm relações próximas e autores discorrem que, quando pensadas de forma coletiva, são parte de um processo que reflete unicidade e que promove a aprendizagem na escola (SILVA, 2012). De acordo com Almeida Júnior, mediação pode ser definida como

toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação – direta ou indireta, consciente ou inconsciente; singular ou plural, individual ou coletiva; que propicia apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional (2009, p. 92).

Essa afirmação nos permite inferir que há dois conceitos fundamentais que se articulam quando pensamos em mediação: a apropriação da informação e seus processos de disseminação com a interferência de um terceiro sujeito que atua como ligação – muitas vezes de tradução – entre elas. Assim, vemos que a presença de uma terceira pessoa entre a informação e sua disseminação é o que torna o processo conhecido como mediação; uma pessoa no meio, fazendo a interligação entre um objeto e o potencial efeito que aquele pode ter em um sujeito.

Quando trazemos esta discussão para o campo da Ciência da Informação, observamos que a mediação é um processo ligado ao cotidiano e aos artefatos com os quais os sujeitos se relacionam. Segundo Gomes, “para tratar de mediação, de início, é preciso situá-la como ação vinculada à vida, ao movimento, ao processo de construção de sentidos” (2010, p. 87). A mediação atua como um fio condutor e o mediador como ponte entre os processos do conhecimento e de seus suportes e meios.

No campo da educação, algumas correntes teórico-metodológicas influenciaram o peso do discurso da mediação enquanto prática pedagógica. A saber as principais: o construtivismo, o sócio-interacionismo e a mediatização, discutida por Paulo Freire (2011). O construtivismo⁵ e o sócio-interacionismo (VIGOSTKY, 1989), por serem teorias do conhecimento, tratam de interações com o meio, da construção e da responsabilidade do indivíduo sobre o próprio

⁵ O construtivismo foi apresentado em seção anterior deste mesmo capítulo. Ver subseção “O Construtivismo”.

conhecimento e de suas relações com a realidade. A teoria vigotskiana se relaciona como debate da mediação por sua natureza sócio-histórica por entender que o conhecimento se articula em uma dimensão predominantemente exterior ao indivíduo, estando sempre ligado às suas relações com o meio em que está inserido.

Paulo Freire (2011) debate a mediação – que chama de mediatização – como processo de aprendizagem e a relaciona com as estruturas de opressão e reprodução em que a educação atua. Para Freire, a educação tem como um de seus objetivos principais superar as práticas de dominação social, constituindo uma educação libertadora. Segundo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1997, p. 68). Com a afirmação de Freire, vemos que o educador estabelece uma relação direta entre o ser e a educação, sendo mediatizada pela realidade social que o circunda.

A biblioteca escolar tem, portanto, uma ligação intrínseca com os processos de mediação, tanto como prática pedagógica quanto como prática informacional. Segundo Silva:

o reconhecimento da mediação como fundamento de uma prática pedagógica, permite pensar uma contiguidade aplicativa com a biblioteca escolar, uma vez que é um centro de informação que também atua a partir de práticas informativo-pedagógicas, o que demanda uma construção mediacional (2012, p. 7).

O modo com a biblioteca escolar se apresenta e se organiza dentro do espaço escolar e o modo como dispõe seu acervo já sinalizam práticas de mediação entre recursos e usuários. Vergueiro (1997) já sinalizava como o desenvolvimento de coleções é uma atividade especializada desempenhada por bibliotecários e relacionada com um processo de mediação entre as intenções e planejamento de cada instituição e o acervo bibliográfico. O papel do bibliotecário ao desenvolver um acervo é analítico, seletivo e avaliativo; processos que envolvem uma relação terceirizada entre intenções ou objetivos e cada biblioteca. Na biblioteca escolar, o desenvolvimento de coleções está relacionado com o currículo, projeto político pedagógico e marcos legais para a oferta do ensino em cada escola por modalidade de ensino (CAMPELLO *et al.*, 2011).

Tais modalidades de ensino exigem em sua natureza uma terceira pessoa que atue entre o conhecimento e o sujeito cognoscente: a chamada “ponte”, portanto, feita quando o bibliotecário atua enquanto mediador entre os serviços informacionais e os usuários. Segundo Silva (2012):

diante do exposto, o bibliotecário precisa exercer a sua função de mediador a partir dos serviços de informação estimulando aos usuários o desenvolvimento de habilidades necessárias para uma autonomia e competência em informação configurando procedimentos de mediação explícita (2012, p. 16).

A formação do leitor literário também é uma das práticas de mediação com as quais a biblioteca articula suas ações. Existe uma compreensão de que a biblioteca tem um valor fundamental na disseminação, na chamada democratização do acesso a bens culturais e que tais apropriações estimulam práticas leitoras (PERROTTI, 1990). O acesso, no entanto, não é garantia de fundamentação ou formação de leitores; o leitor literário precisa estar em contato com a literatura de forma a permitir-lhe a formação da prática de leitura. A mediação é uma das modalidades em que a biblioteca e o bibliotecário escolar podem atuar para desenvolver tais práticas.

A mediação é, nesse sentido, uma prática pedagógica. É importante esse reconhecimento para entender de quais formas a biblioteca escolar pode efetivamente atuar na educação de seus alunos. O discurso da mediação já era presente nas práticas de formação para a leitura literária (PERROTTI, 1990); reconhecê-la como prática é inserir sua ação nas atividades da biblioteca como atividade constituída e fundamental, com base nas atividades um papel educativo para a biblioteca escolar.

A ideia de ampliação da atuação do papel do bibliotecário na escola, alterando sua postura mais passiva, setorizada e isolada foi ganhando força acompanhada de pesquisas e mudanças em suas perspectivas de atuação profissional. Começa a se discutir uma postura mais ativa na instrução e um deslocamento para um papel mais atuante no sentido do ensino para o bibliotecário escolar. Esse papel ressalta um olhar para uma biblioteca e um bibliotecário mais envolvido e identificado como educador participante nos processos de ensino-aprendizagem. Discutimos algumas das modalidades e fundamentos desse novo papel que se desenha para a biblioteca escolar.

Pesquisas que relacionam várias áreas do conhecimento como educação, psicologia e sociologia, por exemplo, buscaram analisar e entender melhor a atuação do bibliotecário como educador na escola (CAMPELLO, 2009b). Montiel-Overall (2005) analisa a atuação do bibliotecário como educador sob a perspectiva de sua colaboração juntamente com professores. A colaboração, juntamente com a mediação, formam o conjunto de práticas nas quais biblioteca e escola podem estabelecer parcerias para criarem oportunidades para melhorar o desempenho e a aprendizagem dos alunos.

2.3.2 Colaboração

A colaboração entre professores, bibliotecários e currículo é uma das bases da aprendizagem através da biblioteca escolar (MONTIEL-OVERALL, 2005). Conforme a autora,

“em educação, a colaboração reflete uma mudança de perspectiva filosófica sobre a importância do trabalho conjunto para aprimorar a aprendizagem” (MONTIEL-OVERALL, 2005, p. 24, tradução nossa). A colaboração entre professor e bibliotecário é considerada o elo para a preparação dos alunos para a complexa tarefa do conhecimento nos diversos tipos de suporte em que se apresenta na atualidade (MONTIEL-OVERALL, p. 25). A relação entre professor, bibliotecário e currículo é construída por esse processo de colaboração que faz com que a mediação entre as fontes, o processo de busca e conhecimento possa ser capitaneado pelo bibliotecário a partir da participação de todos os atores envolvidos na escola e nos processos educativos (MONTIEL-OVERALL, p. 27).

O conceito de colaboração trazido por Montiel-Overall (2005) traduz o grau de participação e envolvimento de coletividade que pode ser atingido por esse processo quando conduzido por professores e bibliotecários:

colaboração é uma relação de confiabilidade e trabalho entre dois ou mais participantes igualmente envolvidos em um pensamento compartilhado, planejamento compartilhado e criação compartilhada para a uma instrução integrada e inovadora (p. 32, tradução nossa).

A pesquisadora propôs um modelo com quatro níveis de colaboração, sendo que em cada nível a divisão de tarefas, do planejamento e do pensamento compartilhado são complexificados. No primeiro nível, a colaboração é considerada uma *coordenação*: a coordenação requer níveis baixos de envolvimento entre professor e bibliotecário. É um modelo ainda centrado em um indivíduo como transmissor do conhecimento, requerendo, portanto, poucas responsabilidades dos outros participantes do processo. Assim, ainda é uma atividade centrada em organizar, sincronizar ou comunicar atividades ou eventos que envolvam relações entre professores e biblioteca.

No segundo nível, chamado *cooperação*, professores e bibliotecários trabalham próximos para oferecer melhores recursos para os alunos. Professores e bibliotecários podem colaborar compartilhando tarefas ou dividindo responsabilidades e, de modo geral, cada sujeito atua em sua área específica de conhecimento e expertise.

O terceiro nível, chamado *instrução integrada*, envolve um maior aprofundamento e um compromisso entre professores e bibliotecários e exige de ambos alguma confiança mútua. O modelo já incorpora alguma modalidade de compartilhamento instrucional e envolve planejamento conjunto e integração de recurso de inovação para os alunos. Encontram-se contempladas as habilidades de pesquisa e a proposta de atividades que conectem as aulas planejadas com as fontes de informação conjuntamente com práticas pedagógicas.

O quarto e último nível, chamado *currículo integrado (integrated curriculum)*, envolve atividades de planejamento, compartilhamento, coimplementação e avaliação conjunta das atividades. O grau de colaboração é tão profundo que promove alterações na estrutura curricular, integrando a colaboração como parte da prática pedagógica da escola. É uma modalidade de colaboração que envolve também gestores e encontros formais e constantes entre bibliotecários e professores.

A autora ressalta ainda que, quanto mais complexa torna-se a colaboração, mais exige da cultura escolar um ambiente mais participativo, sujeitos mais comunicativos e descentralização nos projetos educativos. A colaboração também tem como pressuposto a existência de um ambiente em que a liderança seja um valor, para que as propostas educativas tenham um caráter motivador e de unicidade entre os membros da comunidade escolar (HAYCOCK, 2007). O papel do diretor e de gestores da escola é também fundamental, não somente porque ele cristaliza o papel de protagonista da missão educativa na escola, mas também por ser o responsável pela gestão de recursos financeiros e por sua função estratégica de comando no ambiente escolar (HARTZELL, 2002). Segundo Lindsay, “o diretor tem um papel chave em estabelecer expectativas para o envolvimento de professores na biblioteca escolar” (2005, p. 13, tradução nossa).

Outras características encontradas em pesquisas sobre colaboração na biblioteca escolar estão relacionadas à própria visibilidade que o bibliotecário constrói para si e quanta visibilidade dá ao seu trabalho e à sua profissão (HARTZELL, 2002). Alguns pesquisadores, como Lindsay (2005), associam essa visibilidade à construção de um perfil de liderança atuante na escola. Para a pesquisadora, os professores tendem a não perceber o potencial educativo da biblioteca se o bibliotecário tem um perfil de isolamento. Estudos demonstraram que, tanto para professores quanto para bibliotecários, quanto mais colaborações se estabelecem, mais colaborações tendem a acontecer e que parte desse processo está ligado à percepção do bibliotecário como educador e como atuante nos processos cognitivos de ensino-aprendizagem (HAYCOCK, 2007; LINDSAY, 2005).

Estudos recentes, como o de Todd, Gordon e Lu (2011), comprovaram que a colaboração é um dos elementos-chave para que bibliotecas sejam efetivas e que obtenham impacto atuando no desempenho dos alunos. Segundo Haycock, “a colaboração é o comportamento profissional individual do bibliotecário que mais afeta o desempenho dos alunos” (2007, p. 32).

A colaboração é uma modalidade de educação cooperativa que coaduna com a visão pedagógica e com teorias educacionais (construtivismo e sociointeracionismo) que acreditam

na aprendizagem a partir da interação com os pares, com a expansão de conceitos e com o ensino a partir do questionamento (*inquiry process*) (MONTIEL-OVERALL, 2005). Esses são alguns dos componentes de uma educação que propõe valorizar a participação em detrimento da instrução e a aprendizagem em espaços para além da sala de aula. Algumas pesquisas, como a de Montiel-Overall (2003), concentraram-se em analisar as implicações da colaboração entre professor e bibliotecário. Os resultados indicam que tal colaboração é extremamente benéfica para a aprendizagem e que influi positivamente no desempenho dos estudantes.

Sendo assim, a colaboração engendra algumas das perspectivas que fundamentam a educação através da biblioteca escolar. São considerações importantes sobretudo porque avaliam aspectos da ação educativa da biblioteca centradas em teorias pedagógicas e práticas que vão além da educação de usuários, do treinamento para o uso do acervo e de tecnologias (CAMPELLO, 2003).

O papel educativo da biblioteca vem aqui extensamente descrito e um dos aspectos que emergem como campo de investigação é o contexto em que cada biblioteca está inserida como uma dimensão chave nas atividades e projetos da biblioteca escolar (HOWARD, 2010). O ambiente escolar é, antes de tudo, um espaço que se constitui de valores, crenças e práticas, que aqui podem ser denominadas cultura escolar. A cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de valores, ações e crenças que a escola produz, possui e reproduz em sua estrutura curricular e em sua ordem cotidiana, de fazeres do dia a dia (FARIA FILHO, 2004).

Para entender as relações entre biblioteca e cultura escolar, é preciso inicialmente apresentar alguns aspectos conceituais do termo. Para pensar a cultura escolar, é possível observar que o termo perpassa vários campos do conhecimento, entre eles a antropologia, a educação, a história, a sociologia e a política.

2.4 Cultura escolar: abordagens e relações com a biblioteca escolar

Segundo Todd, Gordon e Lu, “O conceito de cultura escolar é complexo e multifacetado” (2011, p. 49). O conceito de cultura escolar está ligado às ciências sociais; é desenvolvido em diferentes abordagens na sociologia, antropologia, psicologia, educação e gestão. Segundo Pol *et.al.*, na antropologia e sociologia o conceito de cultura escolar está ligado a perspectivas de valores, ritos, cerimônias, artefatos e arquitetura (2007, p. 64).

No campo da gestão a escola é entendida como uma organização. Schein (2009) discute modos de analisar a cultura de uma organização em três níveis diferentes. O primeiro nível

compreende os artefatos e práticas de uma organização, sobretudo aqueles observáveis. O segundo nível inclui valores e conceitos que o grupo carrega e que são determinantes e que foram implementados em suas rotinas cotidianas. O terceiro nível, as suposições básicas, que são as suposições que um grupo acredita que sejam as hipóteses verdadeiras. Nesse sentido, as suposições básicas assumem como verdadeiras hipóteses com um alto grau de verdade considerado pelo grupo. Por terem a tendência de representar uma “verdade dos fatos”, tendem a não serem confrontadas ou debatidas e, geralmente, orientam o comportamento e informam aos membros do grupo como agir, como perceber, sentir e refletir sobre as coisas. Para Schein:

qualquer cultura pode ser estudada nestes três níveis – o nível de seus artefatos, o nível de suas crenças e valores expostos e o nível de suas suposições básicas prevalecentes. Se alguém não decifrar o padrão das suposições básicas que pode estar operando, não saberá dar crédito aos valores articulados. Em outras palavras, a essência de uma cultura está no padrão das suposições básicas prevalecentes e, uma vez que alguém as entenda, é possível entender facilmente os níveis mais superficiais e lidar apropriadamente com eles. (2009, p. 33)

No campo da história da educação, o conceito de cultura escolar cristaliza algumas das principais discussões educacionais nos últimos trinta anos que foram profundamente impactadas pelo debate trazido por Bourdieu e Passeron (2008) em razão da publicação de seu livro *A reprodução*, em 1970. Esse novo campo teórico alterou o olhar dos pesquisadores para os sistemas educacionais e, conseqüentemente, trouxe a necessidade da busca de novos referenciais teóricos para analisar o universo da escola (FARIA FILHO e VIDAL, 2004).

Bourdieu e Passeron (2008) debateram o conceito da reprodutibilidade da desigualdade como parte das conseqüências do processo de escolarização. A escola, instituição e organização de uma classe burguesa que buscava um amparo de formação social para justificar sua ascensão econômica, forja, sobretudo, a ideia de igualdade, meritocracia e justiça. O que Bourdieu e Passeron (2008) trazem é a crítica à organização escolar que, longe de trazer liberdade, marcava sim, espaços para sinalizar diferenças de classe: a escola não era um espaço de acesso e justiça, mas sim de manutenção de classes; por reproduzir valores já destacados na sociedade, possibilitava tudo, menos mudança de pensamento e *status* social. O forte impacto que as ideias de Bourdieu e Passeron (2008) tiveram sobre os pesquisadores da educação dura para alguns de seus defensores ainda hoje, mas o que nos importa para o debate é uma questão de análise. Se, diante daquele paradigma, a escola era um fruto de uma sociedade, para os historiadores da educação que buscaram vê-la sob o viés da cultura escolar ela é mais fruto de suas práticas internas e das inter-relações que os sujeitos estabelecem entre si.

Esse importante deslocamento de ponto de vista permite a colocação da cultura escolar como uma categoria de análise. Analisar a escola através da cultura escolar era um desejo

daqueles que almejavam diminuir o excesso de peso epistemológico dado às normas e analisar, sobretudo, práticas. A cultura escolar é, segundo Faria Filho (2007), um patrimônio simbólico e sua relação com a educação recobre diferentes manifestações das práticas instauradas nas escolas, englobando tudo o que acontece em seu interior.

Neste trabalho, o conceito de cultura se alimenta de algumas das diversas correntes antropológicas, educacionais e políticas. Para o debate de cultura escolar que se pretende fazer, a abordagem implica mais um conjunto de valores, ações e crenças que a escola produz, possui e reproduz em sua ordem cotidiana de fazeres e saberes (DE CERTEAU, 2003). Para o debate da biblioteca e da cultura escolar, enfoca-se sobretudo a lógica de crenças e atitudes que os diversos sujeitos tecem e reproduzem no cotidiano que determina o modo como a escola organiza seu projeto educativo. Aqui falamos de quais valores a escola profere, por quais deles se organiza e se mobiliza (TODD, GORDON e LU, 2011).

Posto isso, observa-se que um dos importantes desdobramentos foi a introdução do termo cultura como campo de investigação dos fenômenos e processos educativos. No esteio do entendimento do processo educativo de maneira mais ampliada e que abarcasse tanto a ambiguidade dos sujeitos bem como suas relações com a sociedade, a observação e de suas práticas foi um dos caminhos epistemológicos considerados. Segundo Faria Filho:

a emergência desse debate nos anos 1970 se entreteceu à preocupação crescente com a tópica da cultura, disseminada inicialmente no seio de uma intelectualidade marxista, que cada vez mais se interrogava sobre as práticas culturais como constitutivas da sociedade e não somente como produtos das relações socioeconômicas. (2004, p. 142)

Vem do campo de estudos da história da educação uma das principais apropriações do sentido da cultura escolar tomado para analisar a prática pedagógica. Dominique Julia (2001) propõe uma análise dos processos educativos que se propusessem a interrogar as práticas cotidianas da escola, em detrimento de uma análise somente externalista, da tradição da teoria do reprodutivismo trazida por Bourdieu e Passeron (2008).

Dominique Julia (2001) propõe um conceito de cultura escolar que coloca a cultura escolar como uma categoria de análise do campo educacional pensando as práticas dos sujeitos, das regras da escola, de seu funcionamento e, sobretudo, de um modo de pensar que identificasse modos de aquisição de conhecimento:

poder-se ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e conduta a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...]. (FARIA FILHO e VIDAL, 2004, p. 143)

Outras abordagens também concernentes à história da educação contemplaram o termo cultura escolar como categoria de análise. António Viñao Frago e André Chervel (*apud* VIDAL e FARIA FILHO, 2001) conceituaram a cultura escolar, considerando-a como as práticas escolares que concorrem para a construção dos saberes e suas apropriações. A cultura escolar pode revelar as práticas dos sujeitos e como, a partir destas, o cotidiano se constrói e se reconstrói. Segundo Michel de Certeau “conhecer as apropriações feitas pelos atores no cotidiano da escola é produzir uma história das práticas escolares e, portanto, compreender a produção da cultura escolar” (2000, p. 100). O que apreendemos é que para Certeau, a cultura escolar envolve toda a vida escolar, todo o fazer que se constrói na prática dos sujeitos, na manipulação e através do cotidiano.

O conceito de cultura escolar pode ainda envolver as relações e o fazer dos diversos sujeitos que articulam o saber escolar. Segundo Gonçalves, “O conceito de cultura escolar, neste sentido, traz a perspectiva de um olhar para o interior da escola, ou seja, para o seu funcionamento interno” (2006, p. 22). Como conjunto de normas e práticas, essa definição de cultura escolar analisa a relação que os profissionais estabeleceram com as normas postas à obediência. Essa articulação entre prática, fazer, normas e sujeitos envolvidos nos aspectos internos do saber que se movimenta e regula o cotidiano escolar é parte do conceito de cultura escolar. É a própria complexidade que reside no termo cultura escolar que permite sua utilização como campo de investigação por abarcar conceitos que, justapostos, permitem descrever de forma rica os elementos e sujeitos que compõem o processo educativo (GONÇALVES, 2006, p. 26).

No campo de estudos de biblioteca escolar e aprendizagem, podemos encontrar referências à relação entre cultura escolar e biblioteca em recente estudo desenvolvido pelos pesquisadores Todd, Gordon e Lu (2011). O estudo aplicado a bibliotecas do estado de Nova Jersey teve como principal objetivo avaliar as bibliotecas escolares que desenvolviam ações pedagógicas de modo efetivo. Segundo consta no relatório dessa fase da pesquisa:

o conceito de cultura escolar é complexo e multifacetado. A cultura escolar é tipicamente definida como o conjunto de crenças, costumes, comportamentos compartilhados pela escola: as crenças e experiência que dão à escola sua personalidade e resumem seu sucesso educacional. Uma grande parte da corrente de pesquisas sugere que a cultura da organização é um fator chave para sua produtividade e sucesso. (TODD, GORDON e LU, 2011, p. 49, tradução nossa)

Para os autores, o ensino e aprendizagem são partes que compõem a cultura escolar. Ressaltam, ainda, que o ensino-aprendizagem desenvolvidos pela biblioteca escolar são agora parte dessa cultura. A cultura escolar expressa as relações e crenças de determinada escola e seus membros sobre educação e aprendizagem. A maior parte das escolas pesquisadas pela

equipe do professor Todd compartilhavam, por exemplo, a crença de que a biblioteca escolar é um espaço de aprendizagem – sendo este o principal objetivo da biblioteca. Nesse caso, observamos como uma crença – sobre a importância da biblioteca – atua como elemento da cultura de uma escola.

Os resultados da pesquisa apontaram importantes indicadores de como a biblioteca escolar se relaciona com cultura escolar quando pensamos em sua função educativa na escola. Dentre eles, destacamos:

A biblioteca escolar tem como objetivo ofertar informação acessível para todos independente de condições socioeconômicas; a biblioteca escolar é um centro compartilhado de informação que apoia a investigação e a experimentação com informação e tecnologia para expandir o ensino de qualidade que incentiva a aprendizagem por toda a escola; a biblioteca escolar contribui para o ensino de qualidade em escolas através da oferta de uma instrução baseada na investigação implementada por grupos de ensino; a biblioteca escolar é uma extensão da sala de aula que oferece um ambiente centralizado, seguro e que remove barreiras que separam aprendizagem com fontes de informação e informação tecnológica; a biblioteca escolar oferece serviços que são diferentes de outros ofertados na sala de aula: ela conecta informação com a perícia na interseção entre informação impressa e digital, dentro e fora das paredes da escola. (TODD, GORDON E LU, 2011, p. 39, tradução nossa)

Os sujeitos revelaram, portanto, a partir de suas práticas e ações, importantes valores sobre a biblioteca escolar e forneceram também parâmetros para um trabalho que preconize a ação pedagógica em bibliotecas escolares. Sendo assim, o conceito de cultura escolar como campo de investigação surge como um importante indicador da construção dos processos educativos. Tanto como prática dos sujeitos e de seu fazer cotidiano, quanto como retrato de níveis de colaboração, entendimento, crenças e normas sobre como a escola – e por consequência a biblioteca – se utilizam para definir a aprendizagem, sobretudo aquela que se dá fora dos ambientes tradicionais de escolarização, como a sala de aula, por exemplo, nesse caso, como a cultura escolar se articula com os saberes que se constroem e com os conceitos de aprendizagem desenvolvidos na biblioteca escolar.

É importante considerar todas as áreas do conhecimento descritas com as quais o conceito de cultura escolar se articula. Para as teorias da gestão, a cultura escolar é relativa à escola, tomada como uma organização e não como instituição; por isso se relaciona com uma noção de cultura organizacional, coletiva e como um conjunto de expectativas, abordagens e princípios proferidos pela escola através de suas ações, práticas e discursos. Para o campo educacional, a cultura está ligada à noção histórico-antropológica do termo cultura (POL, 2007) e diz respeito aos processos humanos, incluindo o clima escolar, o estilo como cada pessoa se organiza, trabalha em conjunto e aplica estratégias comuns. Considerando a contribuição

também da sociologia, vemos que a cultura escolar tende a estar ligada à escola, as pessoas, às relações que estas estabelecem ao realizarem suas práticas, sejam elas educativas ou não.

Trazer este construto para o campo dos estudos sobre o papel educativo da biblioteca escolar foi uma das abordagens de autores que buscam entender quais inter-relações se estabelecem entre sujeitos e aprendizagem, consideradas as práticas educativas. Nesse sentido, Faria Filho (2004) nos lembra que a escolha por um olhar que preconize a cultura escolar nos permite pensar a escola a partir da articulação entre sujeitos e saberes e que não existem, portanto, dimensões neutras na educação. As práticas engendram valores e aceções dos sujeitos e revelam aspectos políticos, sociais e educacionais no campo pedagógico. Sendo assim, a cultura escolar, por aglutinar campos do conhecimento humano que discutem relações e práticas, situa-se como um campo crucial na dinâmica educativa da biblioteca escolar.

3 Percurso Metodológico

Apresenta-se inicialmente o Programa de Bibliotecas da RMEBH. Em Belo Horizonte, as políticas públicas para a biblioteca escolar representam um importante marco diferencial e determinaram a escolha das escolas da rede municipal para a realização desta pesquisa. Nas escolas municipais, as bibliotecas contam com uma gestão, além de um programa que traça diretrizes para sua composição estrutural e estabelece a importante determinação da presença de um bibliotecário formado para a gestão das 41 bibliotecas-polo. Sendo assim, este é um sistema que conta com bibliotecários na gestão de uma biblioteca principal e outras no seu entorno, tendo garantida a importante presença do profissional adequado para conduzir a biblioteca escolar.

Na sequência, situamos o percurso utilizado para definir os recortes e métodos utilizados que determinaram a escolha da amostra das escolas pesquisadas. Em seguida descrevemos em um breve perfil as escolas pesquisadas, situando-as em relação ao seu acervo, pessoal, atendimento e outras características. Por fim, delineamos um quadro de alguns dos projetos em colaboração desenvolvidos nas escolas pesquisadas. Os projetos em colaboração, como discutido na apresentação do projeto, são determinantes para que as escolas se encaixem no perfil de bibliotecas efetivas, contribuindo também com atividades que caracterizem ação pedagógica.

A presente pesquisa se configura, portanto, como um estudo em profundidade, de caráter qualitativo, na medida em que objetiva compreender questões permeadas pelo contexto e pela subjetividade de sujeitos, ações sociais e atividades de seu cotidiano, como práticas pedagógicas e serviços oferecidos pelo ambiente da biblioteca escolar.

3.1 O Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Para pensar sobre a ação educativa na biblioteca, é fundamental discutir o contexto específico em que esta pesquisa se insere, ou seja, dentro do Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (para efeitos práticos, chamado no texto de PB-RMEBH).

O PB-RMEBH surge inicialmente como um programa de revitalização das bibliotecas escolares de Belo Horizonte, dentro do contexto da Escola Plural. A proposta pedagógica da Escola Plural veio nos fins da década de 1990, após levantamentos diagnósticos que mostravam ainda uma ineficácia das políticas educacionais públicas em atuar com as diferentes dimensões

do fracasso escolar, evasão, repetência e heterogeneidade dos alunos atendidos pela Rede Municipal de Educação. Segundo Miranda:

Na lógica da Escola Plural, aprender deixou de ser um ato de memorização ou acúmulo de informações, e ganhou um novo significado. Os conhecimentos passaram a ser construídos em estreita relação com os contextos em que são utilizados, sendo, por isso mesmo, associados aos aspectos cognitivos, emocionais e sociais neles presentes. Um dos desafios postos foi a conjugação do "aprender a aprender" com o "aprender a viver". O conhecimento passou a ser considerado global, tendo muitas dimensões a serem levadas em conta, como aprender participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. (2007, p. 65)

Alguns anos após sua implementação, verificou-se que a biblioteca escolar tinha ficado à margem do processo, apesar de atividades de biblioteca estarem sendo desenvolvidas nas então 174 escolas da Rede Municipal. Um diagnóstico verificou uma situação de inadequação, muitas vezes de precariedade – em 4,1% das escolas o espaço não existia – da situação das bibliotecas escolares na Rede Municipal (PIMENTA; AIRES; RIBEIRO, 1998).

Diante desse cenário, ainda havia o desafio de constituir uma biblioteca articulada com a escola; na época esse conceito era bem restrito à formação de leitores e acesso a um acervo bibliográfico dinamizado e adequado às propostas de cada escola. Mesmo pensando em uma biblioteca escolar concentrada em romper o conceito de miséria, depósito e sucateamento de recursos (SILVA, 1995), em seus primórdios o Programa já fazia referência ao papel educativo da biblioteca, embora o foco fosse a estruturação física, de pessoal e de formação profissional para atuar na biblioteca escolar. Segundo Pimenta, Aires e Ribeiro, “a potencialização do papel pedagógico desempenhado pela biblioteca, assim não estava acontecendo nas escolas” (1998, p. 69). Mesmo incipiente, o olhar para a construção da biblioteca escolar da RMEBH era estruturar o espaço buscando suporte a um novo projeto de escola e, nesse novo projeto, a biblioteca escolar “deixa de ser contemplativa ou complacente. Passa a ser cúmplice do processo educativo, funcionando como complemento e suporte das atividades realizadas na escola” (PIMENTA, AIRES e RIBEIRO, 1998).

A biblioteca escolar das escolas da RMEBH foi gestada dentro do contexto de uma escola que preconizava, segundo seus criadores, uma aprendizagem para além da assimilação, uma construção do conhecimento mais conceitual, articulada às vivências e origens de seus alunos, articulada na busca permanente de respostas (MIRANDA, 2007).

Um diagnóstico revelou que boa parte das bibliotecas da RMEBH em 1994 estavam fechadas, com muitos livros didáticos desatualizados compondo o acervo e apenas duas contavam com bibliotecários (PIMENTA, AIRES e RIBEIRO, 1998). Sendo assim, as ações

iniciais e primordiais foram a realização de concursos públicos para contratar bibliotecários, auxiliares de biblioteca e medidas para estruturar fisicamente as bibliotecas da Rede.

Para abranger uma rede tão extensa quando a RMEBH, precisou-se contar com um recorte: a opção foi contratar um grupo de bibliotecários graduados em Biblioteconomia para atuar em bibliotecas-polo. Segundo Pimenta, Aires e Ribeiro, era necessária “uma biblioteca escolar com um maior acervo, centralização em relação a outras bibliotecas e com perspectivas de atendimento à comunidade” (1998, p. 71). Cada bibliotecário ficaria responsável por operacionalizar algumas bibliotecas escolares localizadas no entorno da biblioteca-polo.

Para além da contratação dos bibliotecários, houve uma comissão de técnicos educacionais que elaborou o Programa de Revitalização das Bibliotecas Escolares da RMEBH. Entre os objetivos principais, estavam: traçar uma política de seleção para aquisição do acervo, reorganizar o espaço físico das bibliotecas, desenvolver grupos de estudo e trabalho para fomentar o trabalho das bibliotecas, bem como a formação dos auxiliares e, ainda, elaborar um programa de leitura partindo das experiências da RMEBH (PIMENTA, AIRES e RIBEIRO, 1998).

Ainda nesse contexto de revitalização de implantação do PB-RMEBH, foram atribuídas as funções dos bibliotecários das bibliotecas-polo:

São funções do bibliotecário auxiliar a formação técnica dos auxiliares quanto à organização do acervo de livros e material especial de acordo com os projetos político-pedagógicos das unidades sob sua responsabilidade. Participar de reuniões com a Coordenadoria de Bibliotecas. Estabelecer política de seleção de livros e material. Visitar, com regularidade, as bibliotecas escolares sob sua responsabilidade. Promover o intercâmbio entre o trabalho das bibliotecas da Rede Municipal de Ensino. Participar de reuniões pedagógicas nas escolas onde estiver lotado. Ajudar a estabelecer metas de melhoria de acervo. Classificar, catalogar e indexar livros, teses, periódicos e outras publicações bem como material especial da biblioteca-polo. (PIMENTA, AIRES E RIBEIRO, 1998, p. 79-80)

Segundo Miranda (2007), a Escola Plural propunha um rompimento com concepções tradicionais de aprendizagem, buscando incorporar e a realidade social e integrando a vivência cultural de seus alunos. Passadas algumas décadas desde sua implementação, a Escola Plural foi revista como proposta político-pedagógica para as escolas da RMEBH. Sofreu diversas críticas e o então Programa de Revitalização das Bibliotecas constituiu-se como o Programa de Bibliotecas da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Em 2010, foi realizado um estudo diagnóstico do Programa e, segundo o Caderno do Programa de Bibliotecas, apontou-se o seguinte cenário:

As bibliotecas estão instaladas em sala própria, muitas contando com equipamentos para atividades de busca e uso da informação em ambientes digitais. As bibliotecas se beneficiam dos programas nacionais de distribuição de livros. A maioria das

bibliotecas realiza procedimentos de organização do acervo que possibilitam a localização dos materiais. (PBH, 2013, p. 15)

A RMEBH atualmente conta com 189 escolas para o atendimento do Ensino Fundamental e com 43 bibliotecários, dos quais 41 são alocados em bibliotecas-polo. As escolas contam ainda com cerca de 450 auxiliares de biblioteca e professores em readaptação funcional, responsáveis pela condução de projetos e pelo atendimento ao público nas bibliotecas escolares da RMEBH. Atualmente, o programa atua em quatro eixos: informatização do sistema, melhoria e dinamização do acervo, formação de pessoal e elaboração de política de leitura para as bibliotecas da RMEBH (PBH/SMED, 2013).

Se há 20 anos, o foco do programa era revitalizar as bibliotecas escolares centrado em uma questão de infraestrutura, formação de pessoal e acesso, atualmente o papel educativo da biblioteca já consta em documentos oficiais e no discurso oficial de gestores. Segundo o PB-RMEBH em publicação recente, o conceito de biblioteca escolar é:

Na RMEBH a biblioteca escolar é concebida com um espaço múltiplo de cultura, ação pedagógica, produção de conhecimento e promoção de experiências criativas é base para os trabalhos desenvolvidos na escola e deve estar a serviço de seu Projeto Político Pedagógico”. (PBH/SMED, 2013, p. 12)

O discurso oficial hoje se alinha mais ao debate acadêmico e às pesquisas feitas sobre a biblioteca escolar e dão ênfase ao trabalho educativo que elas podem desempenhar para além de sua função de acesso a recursos bibliográficos. O Programa de Bibliotecas da RMEBH é, ainda, passível de muitas críticas, mas representa um avançado processo de implementação de políticas públicas para a biblioteca escolar. Silva (1994) faz alguns importantes apontamentos sobre a situação da biblioteca escolar na formação dos professores e de sua visão pela ótica dos educadores principalmente no que diz respeito à ampliação do número de profissionais bibliotecários, à constituição de políticas que valorizem a biblioteca como educadora; segundo Silva:

A dimensão educativa do trabalho do bibliotecário escolar é enfatizada por diversos autores, que considerem esse profissional um verdadeiro educador. Concluímos, portanto, que ao bibliotecário escolar, visto como educador cabe dedicar-se menos às atividades mecanizadas e muito mais a programas de incentivo à leitura, junto aos alunos, com apoio dos outros educadores da escola, com os professores e os especialistas. (1994, p. 78)

E observamos que atualmente algumas dessas reivindicações se corporificaram nos textos oficiais e foram incluídas na agenda sobre a educação. As diretrizes curriculares da RMEBH trazem em seu texto menções à colaboração entre coordenadores, professores e bibliotecários e apontam um reconhecimento da importância da biblioteca escolar para a

comunidade escolar e para o projeto político-pedagógico da escola. Segundo o artigo 3.2.2, uma das atribuições do coordenador pedagógico é “promover e potencializar, em conjunto com o bibliotecário e/ou auxiliares de biblioteca, projetos de trabalho com a biblioteca escolar” (DIRETRIZES CURRICULARES DA RMBH, p. 19). Na seção dedicada ao planejamento, as diretrizes também contemplam a biblioteca escolar; na subseção 4.3, que regulamenta o uso dos tempos e espaços escolares, estabelece-se que “na utilização dos tempos e espaços pelos estudantes de 1º ciclo, é fundamental para a aprendizagem utilizar a Biblioteca Escolar como um espaço de formação do leitor, frequentando de forma orientada periodicamente”. Embora vista com atribuições centradas na construção de práticas de leitura, as menções podem ser vistas como um entendimento dos gestores públicos de que a biblioteca tem um papel a desempenhar na educação dos alunos. Essa visão é uma importante resposta social às críticas de Silva (1994), ao dizer que as políticas públicas para a biblioteca escolar são nulas ou não consideram de modo amplo suas contribuições para a educação e o desempenho dos alunos.

Segundo Pimenta, Aires e Ribeiro (1998), o Programa de Bibliotecas da RMEBH tem sido conduzido de modo positivo e atingiu muitos de seus objetivos, como o de oportunizar o acesso à biblioteca nas escolas municipais de Belo Horizonte. Ainda há desafios diversos, muitos deles incluindo uma ampliação do número de bibliotecários, a efetivação de uma política de leitura, dentre outros. Nesse âmbito se inserem os debates sobre programas e projetos que privilegiem o papel educativo da biblioteca escolar dentro das bases legais do PB-RMEBH e também no discurso normativo de gestores e na formação de professores de forma ampliada para que esse projeto de escola e de educação gestado para o atendimento no município se concretize de forma ampla e efetiva.

Sendo assim, observamos que o Programa de Bibliotecas é uma política pública gestada em processo de disputas curriculares mas que, em sua essência, preconizava a valorização da biblioteca escolar e uma ampliação de seu atendimento com parte da oferta de melhores condições para os alunos da RMEBH. A existência dessa política para a biblioteca escolar foi fundamental para a escolha da RMEBH para a realização da pesquisa, pois ela garantiu alguns dos elementos necessários para que as bibliotecas fossem determinadas como efetivas, dentre os principais: a presença de um profissional bibliotecário em tempo integral na biblioteca; o estabelecimento de parâmetros estruturais e de pessoal para o funcionamento da biblioteca; uma política de desenvolvimento do acervo e diretrizes que contemplam a biblioteca escolar dentro dos projetos político-pedagógico das escolas como evidência de sua valorização como contributiva para o projeto educacional de cada escola.

3.2 Definição do método e da amostra

O percurso metodológico desta pesquisa passa por alguns recortes conceituais importantes para que o, objeto de estudo e os sujeitos fossem definidos buscando atingir os objetivos propostos. Antes, portanto, que se descreva o processo metodológico pelo qual a pesquisa foi gestada faz-se necessário situar alguns conceitos importantes para o recorte e seleção das escolas e bibliotecas que compuseram a amostragem.

Um destes recortes conceituais, já previamente discutido, é o conceito de biblioteca efetiva. É fundamental situar os fatores que constituem ou podem constituir uma biblioteca efetiva porque um dos critérios de escolha das escolas participantes foi a existência de uma biblioteca efetiva em cada uma delas. Objetivando entender a existência do papel educativo e de suas relações com a cultura escolar, buscaram-se alguns conceitos para eleger o que é uma biblioteca efetiva.

Em 2000, Lance, Rodney e Hamilton-Pennell (2000) conduziram um importante estudo no Colorado, Estados Unidos. Esse estudo analisava os impactos da biblioteca no desempenho dos estudantes. Os pesquisadores fizeram alguns estudos subsequentes buscando validar a importância da biblioteca escolar e um dos importantes resultados desses trabalhos foi estabelecer alguns parâmetros para bibliotecas escolares, dentre eles o conceito de bibliotecas efetivas que organizamos na tabela abaixo:

QUADRO 2

Características de bibliotecas efetivas

Parâmetro de eficácia da biblioteca	Características
Quadro de funcionários da biblioteca e suas atividades	<ul style="list-style-type: none"> • A presença de um profissional bibliotecário em tempo integral; • Bibliotecários engajados em atividades relacionadas a níveis complexos de conhecimento; • Bibliotecários e <i>staff</i> que dividem seu tempo de trabalho entre tarefas que envolvam colaboração, planejamento, participação em comitês ou grupos de estudos, gestão da biblioteca e gestão do acervo bibliográfico.
Acervo bibliográfico e educação para o uso de tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> • Possuir uma coleção de tamanho condizente à sua comunidade escolar; • Possuir fontes de informação que contemplem o ensino e a aprendizagem;

	livros, periódicos, fontes não-impressas, bases de dados e acesso à internet;
	<ul style="list-style-type: none"> • Possuir assinaturas correntes de periódicos
Gastos com biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Um maior investimento na biblioteca aumenta o desempenho dos alunos em áreas como escrita, leitura e pesquisa.
Uso da biblioteca escolar	<ul style="list-style-type: none"> • A alta circulação de materiais é um fator que impacta na performance dos alunos.
Horas de operação da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliotecas escolares funcionam por mais horas, dando aos alunos mais oportunidades de frequentá-las quando precisam.

LANCE; RODNEY; RUSSEL, 2007 (Adaptação, tradução nossa).

Esse conceito de biblioteca efetiva foi o escolhido para ser utilizado como parâmetro na escolha da amostra de escolas e bibliotecas pesquisadas. A existência de um profissional bibliotecário fez com que o recorte no cenário de escolas públicas ficasse reduzido às escolas que possuem bibliotecas-polo (conforme a disposição do Programa de Bibliotecas apresentada na seção anterior). Somente as bibliotecas-polo contam com a presença de um profissional bibliotecário em tempo integral responsável pela gestão da biblioteca escolar.

O parâmetro para a escolha das instituições pesquisadas foi feito a partir do diagnóstico da ação pedagógica efetiva na biblioteca de cada escola. Para o estabelecimento desse parâmetro, será utilizada a escala de níveis de colaboração estabelecida por Montiel-Overall (2005). Conforme já apresentado, a autora estabelece quatro níveis crescentes de colaboração entre professores e bibliotecários para a aprendizagem, que nos fornecerão um modelo para a seleção dos participantes da pesquisa:

- A) Coordenação: A cooperação é o nível mais baixo de colaboração. Requer baixos níveis de envolvimento entre professor e bibliotecário. Baixa confiança, baixo compartilhamento e baixa comunicação.
- B) Cooperação: Nesse nível ocorre baixa colaboração; as responsabilidades são individuais, significando organizar, ordenar ou sincronizar eventos, atividades, etc. Professor e bibliotecário atuam em suas áreas especializadas sem necessariamente compartilhar objetivos instrucionais. Envolve uma quantidade mínima de comunicação e confiança. A comunicação é moderada e existe a probabilidade de compartilhamento.
- C) Instrução integrada: Professores e bibliotecários começam a trabalhar de modo mais conjunto para ampliar a aprendizagem dos alunos. Esse modelo envolve pensamento

conjunto, planejamento conjunto, oportunidades inovadoras e integradas de aprendizagem, ao invés de apenas melhorar o aproveitamento das instruções.

D) Curriculo Integrado: Nesse modelo, a colaboração entre professor e bibliotecário é alta. Ambos se encontram com frequência com o objetivo de integrar o letramento informacional e envolve ações conjuntas como: coplanejamento, coparticipação, coavaliação e coimplementação do currículo. Esse modelo envolve: igualdade, compartilhamento, respeito, confiança profunda, reciprocidade, excelência, comunicação.

Dessa forma, utilizando os critérios de colaboração apresentados por Montiel-Overall (2005), foram escolhidas dentro do universo das 41 escolas que possuíam bibliotecas-polo apenas três, com o objetivo de se realizar um estudo em profundidade. Para a escolha das três escolas foi enviado um questionário (Apêndice D) para diagnosticar a existência de projetos em colaboração. O questionário teve a resposta de 10 bibliotecas-polo. Das 10 escolas respondentes, três bibliotecários conseguiram disponibilidade de seus diretores e dois professores para participar da pesquisa. Essas foram as três escolas que compuseram amostra da pesquisa.

A amostra de três escolas foi feita também em razão das opções metodológicas que serão abaixo detalhadas, como a entrevista. Tais abordagens de pesquisa são capazes de fornecer um retrato em profundidade da instituição e de suas atividades, como é objetivo deste estudo. Justifica-se, portanto, uma amostragem pouco exaustiva e mais exploratória.

A opção pela rede pública de ensino tem como objetivo atingir um parâmetro que seja mais significativo sobre a realidade educacional. Segundo o censo escolar de 2013, as matrículas da rede municipal são mais do que o dobro das matrículas da rede privada se tomarmos as séries iniciais da Educação Fundamental do modelo com 9 anos cursáveis. Quando somada às redes estadual e federal, a escola pública representa mais de 75% das matrículas no município de Belo Horizonte.⁶

Vemos, portanto, que a rede pública é mais representativa no que diz respeito ao pensar sobre uma realidade educacional macro. Para além disso, a biblioteca escolar tem em suas origens um compromisso com a justiça social que, apesar de ser um conceito aberto a várias

⁶ Esta apresentação de dados resume-se a uma porcentagem simples, tomados os totais das três redes e o número de matrículas em 2013. O foco da pesquisa não é a comparação de dados estatísticos, por isso a fonte foram os dados oficiais, organizados de forma a fortalecer os argumentos em prol da realização da amostragem em escolas públicas municipais de Belo Horizonte. Os dados foram compilados pela autora segundo o Censo Escolar realizado em 2013. Disponível em: <<http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>>. Acesso em: 27 mai. 2014.

interpretações, tem como preceitos gerais igualdade de acesso, de condições, tratamento e oportunidades para todos os sujeitos. A biblioteca escolar da escola pública cristaliza muitos destes ideais. O professor Ross Todd, em um recente artigo que discute as relações entre biblioteca escolar e justiça social, afirma que:

A biblioteca escolar se situa no coração deste debate e no seu centro subjaz a promoção da justiça social personificada em conceitos como liberdade intelectual, empoderamento do aprendiz, igualdade de acesso à informação e sensibilidade para necessidades informacionais específicas de usuários de bibliotecas. (TODD; DADLANI, 2014, p. 40, tradução nossa)

O recorte pelo nível de Educação Fundamental básica em seu primeiro ciclo foi feita a partir de resultados de pesquisas (TODD, KUHTHAU, 2004) que apontam que os estudantes de níveis mais baixos do Ensino Fundamental são mais beneficiados pela ação educativa da biblioteca.

A definição de ter como sujeitos da pesquisa bibliotecários, diretores e professores teve como principal objetivo entrecruzar depoimentos, práticas, discursos e ações relativas à cultura escolar nas escolas pesquisadas. Outra importante razão foram apontamentos teóricos que indicam diretores e professores como fundamentais colaboradores no estabelecimento de uma biblioteca escolar que tenha um papel educativo (HARTZELL, 2002; HOWARD, 2010; MONTIEL-OVERALL, 2005).

Sobre essa importância, é destacada a importante contribuição desses três sujeitos para o estabelecimento de uma visão ampliada acerca da ação pedagógica na biblioteca. Segundo Montiel-Overall, “em biblioteconomia e ciência da informação, a colaboração entre professor e bibliotecário é considerada essencial para preparar estudantes para uma sociedade complexa” (2005, p. 25, tradução nossa). Howard acrescenta que “existe uma relação entre cultura escolar, liderança e o desenvolvimento de atividades educativas” (2010, p. 13, tradução nossa). Sendo assim, a escolha dos três sujeitos teve como objetivo fornecer elementos importantes tanto do ponto de vista instrucional e pedagógico quanto organizacional, contribuindo para o objetivo principal deste estudo, um olhar sobre a cultura escolar que se relaciona com a biblioteca.

Os professores são sujeitos importantes por desempenharem a função tradicional do ensino e articulação das propostas curriculares didaticamente; os bibliotecários, por desempenharem papel fundamental no corpo profissional da escola e a biblioteca por ser objeto principal deste estudo. Os diretores foram escolhidos por ocuparem posição de liderança, organização e gerenciamento da escola e por sua contribuição em termos de políticas educacionais, filosofia educativa e de gestão. Diversos estudos comprovam a importância central do diretor como gestor para a efetividade da biblioteca escolar (HARTZELL, 2002;

LINDSAY, 2005; HAYCOCK, 2007). Além disso, diretores desempenham um papel fundamental definido sobretudo pelas informações que podem fornecer acerca da cultura escolar; Howard observa que os diretores têm uma contribuição fundamental nos estudos em biblioteca escolar porque “eles ilustram o desejo de trabalhar com professores, estudantes e pais” (2010, p. 10, tradução nossa).

A abordagem metodológica escolhida foi a entrevista semiestruturada em profundidade, técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas e que permite que o contato com o participante seja aprofundado, aumentando a exploração de suas dificuldades, percepções, especificidades e necessidades. Segundo Cunha (1982), esse método consiste em estabelecer um roteiro prévio, permitindo aprofundamento em tópicos que o entrevistador julgar mais relevantes, bem como o acréscimo de questões que podem surgir durante a entrevista e que não haviam sido cogitadas anteriormente. Utilizou-se, ainda, no roteiro das entrevistas, sempre que adequada, a técnica do incidente crítico (FLANAGAN, 1954), incentivando os entrevistados a exemplificar seus depoimentos através de experiências vivenciadas.

Na primeira visita em cada escola, a pesquisadora registrou formalmente o início da pesquisa através de uma carta-convite enviada pela UFMG e assinada pela orientadora. Foram entrevistados o diretor de cada escola – compondo, portanto, três diretores –, o bibliotecário de cada escola – três bibliotecários – e cada bibliotecário indicou dois professores. A indicação seguiu a técnica metodológica da bola de neve. O termo do inglês *snowball sampling* é uma técnica estatístico-metodológica utilizada quando um dos sujeitos da pesquisa indica outros com características semelhantes ou similares, engrossando o tema pressuposto da amostra, como uma bola de neve agregando neve ao descer uma montanha (GOODMAN, 1961). O modelo tem pontos positivos e negativos, mas acreditamos que o bibliotecário de cada escola possuía os devidos pressupostos para indicar professores que se encaixavam no perfil de colaboração desejado pela pesquisa.

Sendo assim, foram entrevistados em profundidade um total de 12 sujeitos; as entrevistas foram coletadas entre agosto e dezembro de 2012. O tempo total de cada entrevista variou de acordo com os temas e realidades específicas abordadas, perfazendo um total de 10 horas de gravação em áudio. As entrevistas foram conduzidas em local escolhido pelo entrevistado e tiveram duração média de 28 minutos, dependendo do sujeito entrevistado. Todas as entrevistas (Apêndices A, B e C) foram transcritas pela pesquisadora, perfazendo total de 112 páginas. Para os propósitos deste trabalho, optou-se pela transcrição das falas literais (mesmo com erros ortográficos) e pelo registro de elementos verbais, por serem indicadores de

um comportamento linguístico. Exemplos disso são risos, gargalhadas, pausas, interjeições, entre outras. No entanto, após o trabalho de análise de dados, no momento da escrita da dissertação, optou-se pela revisão ortográfica da transcrição, adotando a ortografia padrão para fins de legibilidade do texto.

Durante o processo de escrita, cada sujeito teve algum tipo de identificação para explicitar a utilização de depoimentos cruzados e variados na construção das diversas categorias; entretanto foi preciso preservar sua identidade por motivos éticos. Sendo assim, os bibliotecários foram identificados como pertencentes a escolas numeradas de acordo com o perfil apresentado (próxima seção), em escola A, B ou C. Os diretores também seguiram essa identificação; os professores, por sua vez, foram identificados de acordo com a série ou nível de ensino ao qual atendem, seguindo a indicação: Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino Fundamental 2 ou Educação Especial. O objetivo foi explicitar a variedade ou riqueza dos depoimentos a partir do olhar dos diferentes níveis de ensino, mas preservando a identidade de cada depoente.

O roteiro de entrevista foi elaborado segundo as considerações teóricas, discutidas no capítulo de Fundamentação Teórica, sobre três temas principais: bibliotecas efetivas, aprendizagem na biblioteca escolar e papel educativo da biblioteca. Foi utilizado como modelo um dos questionários do estudo de New Jersey, realizado em 2011, conduzido por Todd, Gordon e Lu. A cada entrevista realizada, os dados passaram por uma etapa de pré-análise, quando houve a audição, transcrição, leitura e organização. Esse exercício de transcrever cada entrevista tão logo ela se efetive é recomendado por Flick (2009, p. 132). O autor sugere que a coleta de dados seja integrada com a pré-análise dos dados coletados em uma entrevista para o processo de coleta de mais dados, que é coerente com a pesquisa qualitativa e com o uso de roteiros semiestruturados de entrevista, permitindo a inserção de questões pertinentes ao propósito da pesquisa.

Outra etapa foi a análise documental de alguns materiais e documentos das escolas e bibliotecas. Ludke e André (1986) citam a análise documental como uma importante abordagem em educação. Apesar de não compor formalmente as categorias de análise, alguns documentos revelaram-se fundamentais para a sua construção. Foram recebidos para análise os projetos político-pedagógicos de duas escolas, publicações relacionadas, como o volume 1 dos “Cadernos do Programa de Bibliotecas”, alguns artigos publicados pelos bibliotecários participantes e publicações de alguns projetos educativos dos quais as bibliotecas pesquisadas tomam parte, como coletâneas de poesia, jornais da escola, entre outros. Os documentos

serviram como registros para corroborar e consolidar as categorias propostas e fundamentadas nas conclusões e resultados finais da pesquisa.

3.3 Perfil das Bibliotecas Pesquisadas

Apresentaremos nesta seção um breve perfil das três escolas pesquisadas. As escolas estão inseridas na RMEBH e possuem biblioteca-polo, ou seja, possuem um profissional bibliotecário alocado em suas dependências que dá atendimento permanente ao alunado, a escolas coordenadas no entorno e orienta um grupo de auxiliares de biblioteca, dentre outras coisas. Nosso objetivo é apresentar o contexto de cada escola, situando seu atendimento de alunos e matrículas, situação da biblioteca e aspectos gerais.

Escola A

A escola A possui 885 alunos, sendo 208 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 416 nos anos finais e 261 alunos na Educação de Jovens e Adultos. Está localizada em uma avenida central do bairro e possui muitos alunos dos bairros no entorno que chegam à escola utilizando transporte escolar. Possui um prédio principal onde estão localizadas as salas de aula, secretaria, diretoria, sala dos professores, biblioteca e laboratório de informática. Há ainda um prédio anexo onde estão a cantina e outras salas de aula. A escola conta com quadra de esportes própria, pátio e estacionamento interno para veículos.

A escola possui 124 funcionários, professores incluídos, e funciona nos três turnos para aulas, sendo o turno noturno dedicando à Educação de Jovens e Adultos. Cada turno e cada ciclo possui um coordenador pedagógico e há um diretor e vice-diretor geral. A biblioteca ocupa uma sala ampla, localizada no prédio principal em frente ao átrio central da escola. O acervo está organizado em estantes adequadas e possui algumas delas diferenciadas para alunos das séries iniciais (mais baixas) e possui assinaturas de periódicos correntes, além de dois jornais locais diários. Para o atendimento, há um balcão e dois computadores para trabalho interno. A circulação do acervo é manual, via catálogo e fichas.

A biblioteca atende alunos nos três turnos e fecha no horário de almoço por uma hora. Conta com acervo bibliográfico diversificado, sendo composto de livros literários, paradidáticos, obras de referência, DVDs, jogos, vídeos e mapas. Há mesas para leitura e trabalhos internos, além de espumados e um tapete para uso de mediação de leitura com as

turmas. A biblioteca possui um horário de atendimento semanal para cada turma da escola, de acordo com a organização interna e o acesso dos alunos à biblioteca é livre nos recreios e no contraturno. A escola possui atividades do Programa Escola Integrada e os alunos do contraturno do programa acessam a biblioteca para consultas, trabalhos e atividades. Não há computadores com acesso à internet para uso dos alunos dentro da biblioteca; a escola oferece acesso no laboratório de informática. A biblioteca conta com três auxiliares de biblioteca – um em cada turno escolar – além de um bibliotecário que fica na escola de manhã e à tarde. A biblioteca da escola possui um *blog* alimentado pelo bibliotecário e página na rede social Facebook.

Escola B

A escola possui 648 alunos, 124 dos quais matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 520 nas séries finais do Ensino Fundamental. A escola B é uma escola que funcionava como escola de ensino médio e que, a partir do ano 2000, ampliou seu atendimento para o Ensino Fundamental, encerrando gradativamente o atendimento para o Ensino Médio. As séries iniciais do Ensino Fundamental ainda estão sendo implantadas paulatinamente, sendo que a primeira turma de primeiro ano data de 2012.

Possui um complexo de dois prédios com cantina, quadra externa, dois pátios, salas de informática, coordenação e diretoria e salas de aula. Entre as escolas pesquisadas, é a única em que a biblioteca não se encontra no átrio central. A biblioteca ficava no pátio principal, em uma sala improvisada e, em 2011, recebeu um espaço exclusivo localizado no segundo andar do prédio principal.

A biblioteca escolar ocupa uma área bem ampla e possui ainda uma sala anexa, chamada de “cantinho de leitura”, utilizada para atividades de mediação e apresentações. Essa sala só está disponível com agendamento ou atividades específicas, sem acesso para alunos durante o tempo todo. A biblioteca conta com um amplo balcão de atendimento com computadores de trabalho na parte interna, mesas para consultas e trabalhos, estantes adequadas para o acervo, *display* específico para revistas e acervo de quadrinhos. Em seu acervo, estão contempladas assinaturas de periódicos, livros literários, paradidáticos e coleção de referência.

A escola possui 54 funcionários, professores incluídos, além de coordenadores por ciclo, diretor e vice. A biblioteca funciona para atendimento dos alunos nos dois turnos de aula, permanecendo aberta em intervalos de aula e durante o horário de almoço. Existe a rotina de horários de atendimento específicos para alunos do primeiro e segundo ciclos, mas o acesso à

biblioteca é irrestrito para todos os alunos, inclusive no contraturno. A escola possui atividades do Programa Escola Integrada e também atende demandas dessa coordenação específica, bem como alunos e oficinairos do programa.

A biblioteca da escola B possui dois computadores para uso dos alunos. A circulação do acervo é manual, via catálogo bibliográfico e fichas. Fazem parte da equipe de trabalho dois auxiliares de biblioteca – um em cada turno escolar – e um bibliotecário alocado na escola e também designado para atender escolas coordenadas no entorno. A biblioteca da escola possui um *blog*, alimentado pelo bibliotecário.

Escola C

A escola C possui 659 alunos, sendo 534 das séries iniciais e 125 das séries finais do Ensino Fundamental. Como é possível observar, o cenário do atendimento na escola C é diferenciado porque ela possui o foco nas séries iniciais, concentrando suas matrículas no primeiro ciclo. Segundo dados do Censo Escolar 2013, as duas últimas séries finais do Ensino Fundamental de 9 anos ainda não foram implementadas na escola C. Trata-se da menor em espaço físico das três, embora seja bastante acolhedora ao olhar do visitante. Possui um prédio principal e um anexo com cantina, pátio, salas de aula, laboratório de informática, banheiros, direção, secretaria e biblioteca. Está localizada em uma calma rua de um bairro residencial e possui um pequeno estacionamento interno no prédio anexo. A escola conta com 100 funcionários, professores incluídos, coordenadores de ciclo, diretor e vice-diretor.

A biblioteca está localizada no prédio principal, em frente ao átrio central e perto da cantina, em uma área de grande circulação de pessoas. A biblioteca possui uma sala própria em que há mesas para trabalhos e consultas, estantes para o acervo e ainda estantes mais baixas para alunos dos primeiros ciclos. O acervo conta com livros literários, paradidáticos, jogos, quadrinhos, alguns vídeos e coleção de referência. Há assinaturas de periódicos e jornais locais para acesso dos alunos. Na biblioteca há um balcão para atendimento aos alunos e dois computadores para uso administrativo. Das escolas pesquisadas, é a única que possui um sistema de circulação computadorizado, embora não seja um *software*, e sim um controle feito por tabelas e registros de catalogação dos materiais desenvolvidos pelos funcionários da biblioteca.

Todas as turmas da escola possuem um horário semanal específico de atendimento na biblioteca e o acesso à biblioteca é livre nos contraturnos. Na escola C, encontramos registros (nas estatísticas de circulação da biblioteca) de atendimento da biblioteca para a comunidade

no entorno da escola através de empréstimo e consulta de materiais do acervo. A biblioteca possui dois auxiliares e um bibliotecário lotado na escola que também atende outras escolas coordenadas no entorno da escola.

3.4 Projetos em colaboração nas escolas pesquisadas

Os resultados dos questionários aplicados sobre a existência dos projetos em colaboração foram reunidos no quadro abaixo, representando cada projeto apresentado pelas bibliotecas e escolas e sua correspondência em relação ao nível de colaboração relativo a cada um. Esse processo é definido por Laville (1999) como codificação dos dados. Na prática, os projetos foram classificados seguindo o parâmetro de níveis de colaboração (MONTIEL-OVERALL, 2005) e em seguida passaram por um processo de transferência, no qual foram analisados e interpretados de acordo com sua codificação ou nível (LAVILLE, 1999).

A caracterização de cada projeto de acordo com seu nível foi a leitura de sua descrição, sazonalidade, gestão e condução, observando quem foram os proponentes, qual era a participação de professores e bibliotecários na sua condução. Assim, foi possível organizá-los de acordo com o nível de colaboração. Os bibliotecários fizeram em suas respostas uma breve descrição de cada projeto, situando sua natureza e com qual disciplina ou área do conhecimento cada qual se relacionava. A organização foi feita com base em uma análise qualitativa, proposta pelo recorte teórico, fazendo-se um esforço de objetivação, em que cada projeto foi interpretado segundo os dados fornecidos. O resultado obtido originou o quadro abaixo, que situa os projetos e seus níveis de colaboração e foi o instrumento utilizado para evidenciar a ação pedagógica nas escolas pesquisadas. Desse modo, em todas as escolas, foram obtidos dados que evidenciaram a existência de atividades em que a biblioteca exerce uma função educativa.

Quadro 3

Projetos em colaboração nas escolas pesquisadas

Escola	Projeto	Nível de colaboração como indicador de ação educativa
---------------	----------------	--

7

⁷ Níveis de colaboração segundo Patricia Montiel-Overall (2005), apresentados na seção “Apontamentos Teóricos” deste capítulo.

Escola A	<ul style="list-style-type: none"> • Jornada Literária • Festival de poesia • Projeto: Reconto dos contos de fadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação • Cooperação • Instrução integrada
Escola B	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Leitura em casa – Bolsa de Leitura • Projeto “Regras da biblioteca” • Projeto de pesquisa histórica integrada • Jogos literários interativos • Mural temático da biblioteca 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordenação • Coordenação • Instrução integrada • Cooperação • Coordenação
Escola C	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Jornal Falado • Projeto Criança • Projeto Contos e Haikais (Escola Integrada) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação • Instrução Integrada • Cooperação

4 Análise de dados

A técnica de análise de conteúdo para a construção das categorias é composta de quatro etapas: 1) exploração do material coletado a partir das hipóteses ou pressupostos; 2) estabelecimento das unidades ou categorias de análise; 3) classificação das unidades de análise; 4) análise ou estudo dos resultados (LAVILLE, 1999).

A exploração do material a partir das hipóteses foi feita durante o processo de transcrição das entrevistas, quando as primeiras análises eram captadas a partir de seus depoimentos, sendo utilizadas para construir as categorias analíticas. Para estabelecer as categorias de análise foi utilizado o modelo misto proposto por Laville (1999); primeiramente as categorias foram esboçadas tendo por base os apontamentos teóricos.

Foram utilizados dados das pesquisas e estudos utilizados neste trabalho; após a categorização, Laville (1999) sugere que sejam feitas revisões críticas e adaptações dos dados à realidade local. Desse modo, novas categorias emergiram ou foram pontualmente modificadas. Três das cinco categorias foram propostas especificamente pelos apontamentos teóricos: 1) Nível de expectativas por Howard (2010); 2) Estrutura específica que dá suporte à biblioteca, por Todd, Gordon e Lu (2011); 3) Confiança como elemento de uma cultura

colaborativa, por Lance, Francis e Lietzau (2010). As outras duas categorias foram elaboradas tendo como ponto de partida elementos não classificados e dados teóricos, mas se solidificaram a partir dos depoimentos e discursos dos sujeitos, emergindo como categorias de análise. A categoria 1 (cultura escolar colaborativa) teve como ponto de partida a teoria de Montiel-Overall (2005) até cristalizar-se em outra categoria mais ampla. A categoria 5, (biblioteca enquanto espaço diferenciado) teve como elemento classificatório partes dos resultados das pesquisas de Todd, Gordon e Lu (2011) e da pesquisa de Lance, Rodney e Russel (2007), que indicavam a importância da demarcação da biblioteca enquanto um espaço diferente da sala de aula com outras normas, tempos e espaços. O depoimento dos sujeitos cristalizou esta tendência na medida que os sujeitos confirmaram sua relação com a cultura escolar e que com o desempenho da biblioteca.

Nesta seção apresentamos as categorias, sendo apresentados trechos das falas dos participantes. Quando pertinente, são acrescentadas à discussão a literatura sobre ação educativa em bibliotecas, letramento informacional, bibliotecas efetivas, cultura escolar e aprendizagem através da biblioteca escolar. Algumas falas dos participantes ilustram mais de um tópico, mas foi considerado para a organização o caráter predominante em cada uma delas.

Categorias de Análise

4.1 Cultura escolar colaborativa

4.1.1 Colaboração entre bibliotecário e professor

A colaboração é um conceito em educação que reflete uma mudança no tipo de relações e da importância do trabalho em conjunto para aprimorar a aprendizagem (MONTIEL-OVERALL, 2005). Dentro dessa perspectiva, surgiram pesquisas que evidenciaram a complexidade do ensino-aprendizagem em que a interação entre todos os atores envolvidos no processo educativo tenham papel ativo. Em Ciência da Informação, o conceito de colaboração vem sendo desenvolvido entre professores e bibliotecários partindo do princípio que a biblioteca e o bibliotecário desempenham um papel educativo dentro da escola e que, a partir da colaboração, ações educativas podem ser promovidas e desenvolvidas pela biblioteca.

Montiel-Overall conceitua colaboração como “é uma relação confiável, uma relação de trabalho, planejamento compartilhado e criação compartilhada de instrução integrada inovadora” (2005, p. 32). Nos relatos de bibliotecários, a colaboração aparece como prática cotidiana, embora em suas modalidades mais elementares. A fase inicial é marcada na presença dos professores na biblioteca, como evidenciada na fala de um participante:

Bom, por a gente já estar há esse tempo todo aqui na escola, na gestão, já cria uma cultura de biblioteca, de que a biblioteca é um espaço presente, pode não ser o coração da escola mas é um lugar, pronto. A biblioteca é um lugar e na verdade existe essa via de mão dupla; proponho algumas coisas e eles me requisitam muitas coisas mais pontuais, sabe? Aí, por exemplo, uma professora agora quer fazer um trabalho, quer ler com os meninos contos de fadas, essas coisas todas, então ela veio me dizer isso, que quer ler contos de fada, o que que eu tenho de DVD disso, e tal, ela diz que quer desenvolver esse trabalho, é esse projeto. (Bibliotecário, escola A)

O bibliotecário tem consciência de que pode exercer um papel mais ativo ou uma colaboração mais elaborada; o bibliotecário demonstra ter senso crítico em relação ao seu papel. Segundo Montiel-Overall, “os níveis mais elevados de colaboração envolvem pensamento conjunto, planejamento e a integração de experiências inovadoras de aprendizagem que expressem a especialidade tanto de professores quanto de bibliotecários” (2005, p. 36, tradução nossa). Os bibliotecários reconhecem que esse é um cenário ideal poucas vezes reproduzido nas práticas cotidianas, embora outras modalidades de colaboração estejam fortemente presentes nas ações e serviços ofertados pelas bibliotecas pesquisadas.

Então agora mesmo tem um projeto que está mexendo com artes e história, de uma coisa da década de 50 e 60. Então eu sei que tem esse projeto de artes sendo desenvolvido junto com a professora de história, interdisciplinar, aí vieram também me apontar que eles vão fazer uma coisa também de meio ambiente, de ciências, então eles estão tentando trabalhar aí em conjunto até para ver se consegue desenvolver algumas coisas mais interessantes do que essa coisa maçante, mas aí ao mesmo tempo que aparecem esses projetos – eu não participo da concepção deles – sou só um apoio, o projeto já está pronto ou praticamente pronto, vamos dizer, olha “que você tem aí, dos anos 50, vamos separar que os meninos vão procurar” então é mais ou menos isso, eu não participo diretamente da concepção dos projetos. (Bibliotecário, escola A)

Em todas as escolas pesquisadas, as bibliotecas efetivas realizam colaboração ou projetos em parceria entre professores e bibliotecários. A colaboração ocorre predominantemente nos níveis de cooperação ou coordenação (MONTIEL-OVERALL, 2005). Nesses níveis, o planejamento das atividades não é conjunto e não ocorrem encontros para discutir as ações; no entanto, a biblioteca é acionada tanto como espaço-ambiente, como na

figura do bibliotecário como mediador ou agente de produção nos projetos. Muitos bibliotecários relatam conversas informais e encontros esporádicos para a realização de projetos coletivos, como esclarece um participante:

Eles não têm esse espaço de me convidar talvez, mas de maneira nenhuma é excludente, é porque eu acho que é pela informalidade da concepção desses projetos, não é? Então esse projeto de duas disciplinas, por exemplo, ele pode ter sido combinado no corredor ou numa sala dos professores ou numa mesa de café, não tem esse processo de você sentar. E também não existem muito mais esses espaços a reunião pedagógica mudou muito, eles não têm esse espaço deles conversarem formalmente. Então é isso, existe esse momento que eles me dizem que estão fazendo alguma coisa, querem meu apoio, mas não na concepção do projeto, mas quando eles estão quase propondo para o aluno ou um pouco depois eles vêm “olha, eles vem aqui te procurar para isso”. E eu nem me sinto magoada por esse processo, é uma coisa momentânea, nesse momento a relação foi essa. (Bibliotecário, escola A)

A informalidade aqui não é vista como algo negativo ou contraproducente, mas como uma forma de garantir a execução de parcerias mesmo sem os tempos e espaços para reuniões e grupos de estudos permanentes. A própria organização pedagógica da escola determina horários e espaços de reuniões pedagógicas dentro do tempo escolar. A conversa informal, portanto, evidencia uma proximidade ou uma relação pessoal constituída entre professores e bibliotecários. Em bibliotecas efetivas, os bibliotecários têm relações de proximidade com os membros do corpo pedagógico, coordenadores, professores, orientadores e diretores. Esse contato permanente é uma das fontes de informação para que uma cultura colaborativa se constitua e promove o desenvolvimento de projetos e atividades em parceria.

Pela conversa bem informal do dia a dia, é porque a relação é tão próxima. Então assim, o que está rolando eu fico sabendo pelo que as pessoas me contam, o que eles estão desenvolvendo o que eles estão querendo fazer e tal, e essa falta desse espaço formal, ele acaba diluindo um pouco as informações, você acaba “pescando”, assim. Mas os coordenadores, a coordenação pedagógica, me aponta o que a escola tá procurando. Na coordenação tem também o coordenador de turno, sabe, qual professor tal em qual sala, qual menino tá em qual turma. (Bibliotecário, escola C)

O bibliotecário se reconhece como sujeito ativo no processo educativo e como parte do processo coletivo. O senso de pertencimento e de coletividade do bibliotecário surge como um forte indicador na fala dos sujeitos que se sentem parte integrante do processo educativo ou parte integrante da escola e de seu corpo pedagógico. A cultura colaborativa promove a inclusão

e a biblioteca é percebida por seus membros como parte integrante e ativa no processo educativo.

O desafio da biblioteca é o desafio da escola, eu não vejo como separar isso não, eu falo em geral, quer dizer, eu não posso dizer qual é o meu desafio, é o que a escola almeja, que é qualidade da educação e realmente o aprendizado dos alunos. Eu faço parte disso, se o meu objetivo não for o objetivo da escola então tem alguma coisa errada. (Bibliotecário, escola A)

Em bibliotecas efetivas, o professor enxerga com clareza a colaboração como parte de sua rotina cotidiana, ainda que em seus níveis mais elementares, que não envolvem planejamento conjunto. Os professores e bibliotecários têm consciência dessa atividade e da importância dela para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais ampliada e, em muitos casos, mais eficiente.

Teve um projeto que nós trabalhamos com os livros da biblioteca que envolvem vários gêneros textuais, então a biblioteca esteve o tempo inteiro. Para trabalhar cartas já sugeriam um outro livro, que tinha na biblioteca, aí passava para bilhetes, houve intercâmbios nas outras escolas de bilhetes. Vários gêneros, poemas, aí eles buscavam livros de poemas, de poesias, isso foi o segundo semestre todo. Nós trabalhamos um projeto sobre africanidade, a biblioteca tem um acervo muito bacana. A nossa escola tem toda a coleção étnico-racial, então foi o tempo inteiro. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Segundo MONTIELL-OVERALL (2005), independentemente da abordagem ou perspectiva educacional, bibliotecário e professor podem trabalhar em conjunto quando o objetivo são as necessidades dos alunos. Eles se encontram para discutir e planejar como integrar um elemento do currículo ou projeto aos recursos da biblioteca.

Como professora, eu não levo as turmas porque a gente não tem esse horário disponível. Então a gente faz um uso da biblioteca, assim, primeiro eu uso como professora para pesquisar o acervo, pra ver o que que pode ser usado, eu sou uma das que mais usa. Porque eu fico de olho no acervo pra ver o que que eu posso explorar do acervo para contribuir para a sala de aula. Aí, a partir deles, eu produzo os projetos e às vezes eu tenho um projeto já em mente e vou na biblioteca para ver o que que ela tem de acervo pra me ajudar nesse processo. (Professor de Ensino Fundamental 2)

Campello (2012) apresenta importantes estudos internacionais sobre bibliotecas escolares. Em um deles, destaca a importância dos atributos dos colaboradores para o sucesso de projetos de colaboração. Destaca-se a importância do perfil de liderança do bibliotecário que, quando presente, surge como elemento de ligação entre professores e equipes acadêmicas.

Um professor de Ensino Fundamental explica como a colaboração ocorreu em um projeto de História e sobre como foi fundamental o perfil de liderança e motivação do bibliotecário para o sucesso da atividade:

A Revolta da Chibata foi dos marinheiros do Rio de Janeiro em 1910, então em 2010 que estava completando 100 anos veio uma proposta de um trabalho aí eu abracei. Aí nós fizemos um trabalho interligado. Olha, a bibliotecária me passou o material e eu trabalhei esse material em sala de aula e teve, ela ministrou algumas palestras pra minigrupos, lá na biblioteca, ela fez uma miniexposição. Depois eu reforçava o que vinha da biblioteca para a sala de aula, aí nós chegamos a fazer um livrinho sobre a Revolta da Chibata. Ela sempre faz isso. Ela faz momentos temáticos. (Professor de Ensino Fundamental 2)

Importantes pesquisas no campo da colaboração (LINDSAY, 2005; HAYCOCK, 2007) destacam a ausência de uma abordagem colaborativa como parte da formação de professores. “Professores ainda se formam nas faculdades de educação sem nunca ter visto ou sequer experimentado o ensino colaborativo” (HARTZELL, 2002, p. 14).

Uma característica marcante das escolas pesquisadas foi existência de uma cultura de projetos coletivos como parte da abordagem educacional aplicada pela escola. Esses projetos agiam tanto de fundo cultural como eixos norteadores de trabalho. Essa é uma realidade que parece ter atingido a comunidade escolar como um todo, se constituindo como um fundamento educacional que afeta toda a modalidade de ensino e, conseqüentemente, o tipo de percepção que diretores e professores têm da biblioteca escolar (TODD, GORDON e LU 2011).

Nos dizeres de Lindsay, “porque escolas com culturas colaborativas tendem a ser mais bem-sucedidas do que aquelas que encorajam o isolamento” (2005, p. 18). Um participante relata o reconhecimento desse processo colaborativo e sua força dentro da proposta educativa da escola:

Discutimos tanto de acervo quanto processo. A proposta era extraescolar; dentro do nosso tempo escolar a gente não conseguiu encaixar. E as bibliotecárias participaram destes encontros, foram 10 encontros anuais, nós ficamos durante 3 anos, então nós tivemos cerca de 30 encontros. E trouxemos pessoas que já faziam práticas, que tinham práticas com a literatura afro-brasileira e veio fazer relato de experiência com a gente. E com isso nós fomos construindo as nossas novas ações dentro de projetos que nós já tínhamos. A gente foi encaixando a questão étnico-racial, do que é preconceito, o que é discriminação, o que nós podemos fazer. E o nosso detonador foi através das literaturas. Houve algumas resistências, como sempre há, o caminho é tortuoso, não é fácil, mas eu acho que essa busca nossa e essa parceria que a gente tem com a direção, a coordenação e com o grupo faz com que a gente alcance cada vez mais. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Aqui vemos um exemplo de colaboração instrucional, um dos níveis mais complexos de colaboração (MONTIEL-OVERALL, 2005), mas também o que mais evidencia uma cultura colaborativa estabelecida. Professor e bibliotecário trabalham no planejamento, organização, ensino e avaliação de um projeto. Ambos desenvolvem juntos a proposta porque compreendem a contribuição mútua para o objetivo final, mesmo atuando com diferentes práticas, espaços e materiais. Segundo Montiel-Overall, “A instrução é planejada com a intenção de ajudar os alunos a se engajarem ativamente em atividades de aprendizagem que conectem a sala de aula e a biblioteca” (2005, p. 38).

Eu estou fazendo com a professora de floração um trabalho de reconto de contos de fadas e é reconto moderno. Começou tudo com uma apresentação que eu fiz na biblioteca para eles, falando dessa questão da modernidade. Eu montei um material, uma apresentação, um material escrito e esse material escrito eu dei para ela reproduzir para distribuir para os meninos e se ela quisesse ampliar a discussão. Eu não gosto de começar a atividade, acho que eu não consigo trabalhar uma coisa sem contextualizar. Eu contei várias histórias eu comecei a tela principal da apresentação do projeto que a gente ia desenvolver em parceria eu e a professora. Eu vou ler e apresentar para eles os contos as histórias, a produção em sala com ela e essa finalização onde eles vão compartilhar com os colegas o texto que eles escreveram. (Bibliotecário, escola C)

A colaboração acontece também quando o professor incorpora a cultura colaborativa em sua prática pedagógica acionando outros sujeitos e atores para dela participar. Um professor reconhece não só a importância do acesso e uso da biblioteca por seus alunos, como propõe projetos em colaboração instrucional com o bibliotecário, reconhecendo sua contribuição na atividade de ensino/instrução curricular (HAYCOCK, 2007).

Eu pedi à bibliotecária para a gente ir à biblioteca. No início do ano. Perguntei que horário que podia, que poderia ser melhor. Eu quis levar os meninos para poder estar conhecendo, eu conversei com ela. Ela me propôs um trabalho com os contos, eu achei muito legal. Nós começamos a ir ela fez um projeto muito legal e eles assistiram uma aula que ela deu lá, muito interessante. Nós começamos a construção. Eles leram os contos as diversas formas que foram escritos esses contos, formamos grupos e eles construíram o reconto daquelas histórias. Agora eles vão apresentar. (Professor de Ensino Fundamental 1)

O estabelecimento de papéis claros para cada sujeito atuante também foi destacado nessa fala. Segundo Haycock (2007), trata-se de uma condição fundamental para o estabelecimento do processo de colaboração entre professor-bibliotecário. Com papéis

definidos, cada um é capaz de reconhecer no outro funções, gerando confiança no processo e nas atividades, além de se envolverem em mais ações colaborativas no futuro.

4.1.2 Colaboração entre bibliotecário e diretor

Segundo Campello, “objetivos e visão compartilhadas funcionam com um dos principais fatores para o êxito do trabalho em colaboração” (2012, p. 52). Aqui vemos a bibliotecária destacando que o interesse da escola (direção e coordenação) é incluir a biblioteca em projetos coletivos, sendo que a fala evidencia a parceria estabelecida entre direção e biblioteca.

Olha, eu tive sorte de cair numa escola que a coordenação e direção sempre buscou a gente. O trabalho não precisou ser o inverso porque normalmente o bibliotecário é que vai até a professora, à coordenação, ele propõe isso, propõe aquilo. Nós, desde que chegamos aqui, a coordenação veio até a gente, a coordenação veio fazendo esse trabalho assim, a biblioteca pode ajudar nisso, o que que a biblioteca pode estar ajudando, o que nós vamos fazer junto, entendeu? E assim, nas discussões, nas reuniões pedagógicas a gente também dá ideias, a gente também participa, então tudo que é pensado. (Bibliotecário, escola B)

Lindsay (2005) ressalta que “uma biblioteca escolar não pode ser totalmente bem-sucedida sem um diretor comprometido”. A importância da participação do diretor para o reconhecimento da biblioteca escolar foi discutida por diversos estudos (HARTZELL, 2002; LINDSAY, 2005). Segundo Lindsay (2005), “O diretor é a pessoa chave em estabelecer expectativas para o envolvimento dos professores com a biblioteca”. O diretor precisa compreender quais contribuições efetivas a biblioteca escolar pode dar para a escola. Essa compreensão abre espaço para a inserção da biblioteca escolar nos projetos, reuniões, planejamento e compartilhamento dos objetivos educativos da escola.

Eu já vim de sala de aula, então esse meu olhar já ajuda muito. E essa minha disponibilidade. Se falar assim: eu preciso para amanhã, eu dou um jeito e compro, eu falo, gente, vamos preparar com antecedência. Essa minha disponibilidade em estar ajudando, estar querendo que tudo dê certo, que as boas ideias elas se espalhem. Eu acho que é mais isso. Os encontros com a coordenação que são importantes para a biblioteca, reuniões periódicas, mais isso. Temos momentos de encontrar: só coordenação, coordenação com biblioteca. Então as reuniões também são importantes para propiciar esses momentos de encontro. Eu acho que isso também é uma função minha que contribui. (Diretor, escola B)

É possível observar, portanto, a existência de uma cultura colaborativa nas escolas pesquisadas que é parte integrante da cultura escolar. A ideia de colaborar ou produzir em parceria está incorporada nas ações e atividades dos sujeitos que reciprocamente constroem projetos entre si, baseados nesse valor. Todd (2012) afirma que é possível perceber que a biblioteca escolar é parte integrante de uma cultura escolar favorável quando ela é reconhecida como parte do processo educacional conduzido por uma escola.

4.2 Estrutura educacional específica que dá suporte à biblioteca

4.2.1 A presença de eixos coletivos de trabalho pedagógico

Em algumas escolas pesquisadas, a estrutura pedagógica privilegia ou se organiza em torno de projetos coletivos de trabalho. Sendo assim, a escola propõe um ou mais projetos em torno dos quais toda a estrutura curricular se organiza. Esses projetos podem ser tanto um diálogo com temas transversais ou mesmo temas emergentes específicos daquela comunidade escolar. Tal organização é um dos traços de uma cultura escolar colaborativa (HOWARD, 2010) e inclui todos os agentes da escola no processo educativo. Em uma das escolas pesquisadas, um bibliotecário relata como a inclusão da biblioteca nesse processo é natural e parte do processo dos projetos coletivos:

Essa escola aqui é meio modelo. Os trabalhos aqui são todos coletivos, projetos de escola mesmo. Não tem projeto do professor A, projeto da biblioteca, entendeu? Inclusive hoje, hoje tem reunião à noite pra discutir o projeto do ano que vem para a gente traçar essa diretriz. Desde que cheguei aqui 12 anos atrás, participo de reuniões e assim desde que eu cheguei nós fomos intimados a participar das reuniões pedagógicas, quando tinha as pedagógicas e agora são extra turno mas é conversado e assim, a gente é intimado a participar. (Bibliotecário, escola B)

Nas bibliotecas efetivas foram observadas estruturas diferenciadas, como a existência de projetos em eixos coletivos englobando a escola como um todo. Um dos bibliotecários participantes destaca a inclusão da biblioteca em um grupo de estudos sobre questões étnico-

raciais, um tema articulado pela coordenação e direção locais, privilegiado por ser de importância significativa se considerarmos o grupo de alunos.

Aqui nós temos o grupo identidade que é um grupo de estudos. Esse grupo discute, trouxemos várias pessoas, né, afrodescendentes pra estar conversando com a gente, estar dando palestra, oficinas, fizemos várias oficinas com isso. (Bibliotecário, escola B)

Todd, Gordon e Lu (2011) destacam que uma cultura escolar é composta pelas crenças, valores e costumes compartilhados por uma escola. A cultura escolar é também composta de seus comportamentos e uma cultura que inclui a biblioteca como agente educativo é também aquela que não enxerga a estrutura escolar sem a biblioteca escolar. A inclusão da biblioteca escolar em projetos globais e coletivos evidencia uma crença em sua contribuição para o resultado deste projeto que, no limite, é centrado no estudante e em suas necessidades.

Todo o coletivo da escola participava. Eu, porteiro, cantineira, todo mundo. Todo mundo participava dessas formações e mesmo as pessoas que iam fora, as que iam fora, elas traziam isso para a gente. Então a biblioteca sempre esteve inserida nisso e esse projeto ele durou 3 anos. Todo o coletivo da escola, tanto de manhã, quanto a tarde; a auxiliar da tarde ficava envolvida nisso até o pescoço. (Bibliotecária, escola B)

Em algumas bibliotecas, os projetos de eixo coletivo são permanentes ou mesmo extensivos à comunidade escolar, voltados para a discussão de temas formativos de grande importância para a formação do coletivo da escola. Lindsay (2005) discute a importância fundamental da cultura colaborativa para o estabelecimento de um programa educativo de sucesso. Segundo a autora, as escolas bem-sucedidas têm como traço marcante metas compartilhadas, cultura colaborativa e a visão de que todos participam do processo educativo alinhado com os objetivos de cada escola. Destaca-se nesse depoimento do participante a voz de seu discurso, colocando sempre as ações no plural, incluindo-se, demonstrando seu reconhecimento como parte processo educativo e das propostas da escola.

A relação família-escola é razoável. Nós temos um projeto que chama “criando laços”: uma vez por mês é feito um encontro à noite, de 18 às 20 que a família vem. Aí o aluno não vem não; é a família. A gente monta oficinas, monta um curso, chama algum palestrante. Algumas escolas têm com outro nome, outro formato, mas esse é um projeto daqui. (Bibliotecário, escola B)

Segundo Lindsay (2005), uma cultura colaborativa requer uma mudança na cultura escolar. A integração da biblioteca nos valores educacionais de uma escola requer uma perspectiva que seja mais livre da ideia do isolamento da sala de aula e de sua exclusividade enquanto ambiente educativo. Requer ainda uma prática em conjunto em que os membros da comunidade escolar modifiquem seu modo de agir. Todd, Gordon e Lu (2011) definem cultura escolar como um conjunto de valores da escola incluindo a biblioteca como agente de aprendizagem.

Mas assim, o que acontece conosco aqui eu entendo que é a questão do diálogo, da interação que a gente tem. O pedagógico com a biblioteca, com os projetos que são realizados na escola, a gente consegue ter um diálogo bacana, com todos os departamentos, sabe? A gente tenta colocar todo mundo junto. A gente busca isso no nosso dia a dia, tá certo que tem dificuldades, né? Eu acho que é uma questão do grupo e eu acho assim que é uma questão da dinâmica da nossa escola. Porque eu vir trabalhar aqui justamente por esse desejo porque eu já sabia que aqui a gente conseguia fazer esse intercâmbio de relações, que tinha projetos que se propunham e que realmente aconteciam. Eu acredito que esse diferencial é a questão do coletivo porque quando o coletivo abre espaço, as pessoas também abrem espaço para as novas propostas. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Em escolas em que a biblioteca escolar é parte da cultura escolar, o bibliotecário tem confiança e liberdade para realizar tarefas que envolvam coordenação, colaboração e instrução (MONTIEL-OVERALL, 2005). O papel educativo do bibliotecário tem destaque e ele aparece realizando atividades educativas com protagonismo, sendo que a cultura coletiva e colaborativa é uma realidade enquanto prática pedagógica.

Eu estava querendo fazer o negócio acontecer lá na escola. Aí teve formação específica para a jornada literária, eu participei, a professora de português participou, aí os meninos fizeram os textos, os poemas. Isso ficou por conta da professora de português. Ela corrigiu, ela viu tudo e tal aí a parte da montagem do livro voltou para a minha mão e para a mão da coordenadora. A gente trabalhou, a gente usou as ilustrações dos alunos, mas o formato do livro, fomos nós duas que definimos. Aí a gente fez o livro assim, a ilustração no papel vegetal, então o texto às vezes sobrepunha a ilustração. Ficou muito bonitinho o livro. (Bibliotecário, escola C)

A cultura colaborativa existe como uma dimensão que está ligada ao sucesso ou a resultados positivos alcançados pela escola. Para além disso, a cultura colaborativa é parte da prática pedagógica e fica claro na fala dos participantes que existe um ambiente nas escolas em que o coletivo é priorizado em detrimento do individual; isso fica evidente na construção de projetos, na abertura para participação de novos sujeitos ou mesmo como um processo

educacional mais amplo em que o próprio currículo é pensado no sentido de abarcar vários sujeitos na sua execução.

4.2.2 A consistência no trabalho de bibliotecário e *staff*

Um elemento que emergiu das escolas pesquisadas foi o longo tempo de trabalho de bibliotecário e auxiliares – *staff* – na mesma biblioteca escolar. Essa longevidade foi destacada por vários sujeitos da pesquisa como sendo um elemento fundamental para sedimentar e consolidar o trabalho das bibliotecas escolares. Sendo assim, a consistência do trabalho representada pela longevidade de bibliotecário e *staff* em seus cargos caracteriza as bibliotecas efetivas pesquisadas.

Os auxiliares têm uma consistência no trabalho que é corroborada pelo tempo de dedicação à mesma escola. Tal fato parece garantir às bibliotecas efetivas uma visão sólida, força na condução de seus projetos e unicidade na execução dos trabalhos, além do desejo de permanecer na mesma escola.

Aqui na polo, para você ver, é tão bom, como diz o outro, que as auxiliares trabalham aqui há mais de 10 anos. Tem no mínimo 11 anos que as três estão juntas no mesmo local. Isso ajuda muito o trabalho, igual eu vejo nas outras escolas, o cargo não é valorizado, a rotatividade é alta, então você mal começa um trabalho, você para chega outro você tem que treinar novamente. (Bibliotecário, escola B)

O tempo de trabalho de equipe e *staff* também parecem impactar na consistência de suas atividades e no reconhecimento destas por professores, coordenadores e gestores. A longevidade no mesmo posto ou escola parece conferir unicidade de discurso e compartilhamento de ideais, características tidas como fundamentais para o sucesso de ações educativas na biblioteca (TODD, GORDON e LU, 2011).

E o compromisso, acho que as pessoas são muito compromissadas. Nossa escola, ela tem pouca rotatividade de pessoas, a gente tem, eu estou agora em abril eu faço 30 anos de escola. Só aqui, assim como tem várias professoras aqui que têm 22 anos de escola, 33 anos, 35 anos e ainda estão aqui, eu acho que isso também ajuda muito a construir esse perfil. (Diretor, escola B)

A longevidade fortalece em grande medida a colaboração porque, com o tempo, os sujeitos passam a confiar mais, ter mais expectativas e funções estabelecidas, construindo um ambiente favorável para o exercício de atividades colaborativas. Também ficou claro que, nessas bibliotecas, a longevidade atua como um elemento que dá liberdade aos sujeitos envolvidos nos processos educativos, pois, o tempo de professores e bibliotecários (os diretores mudam de acordo com eleições plurianuais) solidifica tanto suas ações quanto suas crenças, dando credibilidade ao trabalho desenvolvido.

4.2.3 O papel educativo do bibliotecário

Em bibliotecas efetivas, os bibliotecários reconhecem sua atuação e sabem definir quais as contribuições de seu trabalho para o desempenho dos alunos. Seu papel educativo é definido e ele é atuante de forma conjunta com a escola para que as metas e objetivos sejam atingidos (SCHOLASTIC, 2008).

Mas aí quando eu vejo, por exemplo, quando eu vejo a minha atuação, meu trabalho aqui nessa biblioteca, eu vejo esse problema, eu vejo “olha gente, pelo menos leitores esses meninos vão sair”. Pelo menos, né? Então eles tiveram acesso a uma gama enorme de material bom, de literatura do Brasil, lendas, isso, aquilo, eles tão saindo leitores de alguma forma, né? (Bibliotecário, escola A)

O papel educativo do bibliotecário se realiza quando ele é um agente de recursos e de fontes de informação. O bibliotecário fornece diversas fontes atualizadas e que dialogam com a proposta curricular da escola. O bibliotecário atua para guiar o aluno a fazer escolhas informacionais adequadas e um uso efetivo dessas fontes bibliográficas (TODD, KUHTLHAU, 2004).

Eu gosto da biblioteca por vários motivos. Primeiro a disponibilidade das profissionais que ali atuam, excelente, todas as profissionais, seja a bibliotecária que é fenomenal, porque quando você discute um projeto com ela, ela se empolga. E aí ela já procura, ela já faz ligações. Lá o negócio caminha

porque tem certos lugares que você tenta buscar a respostas e trava. (Professor de Ensino Fundamental 2)

O papel educativo do bibliotecário enquanto promotor de projetos que envolvem a comunidade escolar e que estimulam os alunos em seu aprendizado não estão somente ligados ao incentivo à leitura literária. Todd e Kuhlthau destacam o papel da biblioteca como agente de conhecimento: “A biblioteca escolar e o bibliotecário desenvolveram letramento informacional quando apresentam informação de modo significativo que capacitam os alunos a construir e efetivamente demonstrar novos conhecimentos e nova compreensão” (2004, p. 1).

E o jornal falado é um dos projetos que tem, projetos que a gente monta, que a biblioteca era geralmente responsável por eles, tem os quadros, os quadros são fixos e mudam os temas dentro dos quadros. Assim a gente monta, os professores montam quadros para apresentar poesia, dramatização, teatros e os professores, normalmente a biblioteca que monta as informações, coleta, né? Coleta nos jornais informações do dia a dia, informações de passeios, por exemplo, lugares públicos que eles podem estar indo que vai acontecer algum evento naquele período. E os alunos, eles são os repórteres. (Bibliotecário, escola B)

A noção de que o bibliotecário atua em práticas escolares educativas está presente nas escolas pesquisadas. O envolvimento de bibliotecas e bibliotecários aparece em atividades que vão além de sua contribuição para organizar e dar acesso ao acervo bibliográfico e vemos sua atuação em atividades educativas ou em projetos permanentes das escolas sem que, no entanto, o espaço biblioteca fique caracterizado como uma sala de aula. O papel educativo surge em atividades de letramento informacional, planejamento de projetos e atividades de colaboração com professores.

4.2.4 O bibliotecário como mediador

Para muitos bibliotecários e gestores, o papel de formação de leitores ainda é protagonista no que diz respeito a práticas educativas na biblioteca escolar. Os bibliotecários das escolas pesquisadas demonstraram ter consciência de ter um papel ampliado na educação e no desenvolvimento de práticas educativas na escola. Nas bibliotecas efetivas, todos os bibliotecários demonstraram ser conscientes de que seu trabalho vai além de práticas promotoras da leitura e de que essas práticas podem ser constituídas de forma ativa, porém

crítica e alinhada com as pesquisas atuais no campo da leitura literária. O papel de “animador” – antes reservados aos mediadores de leitura – tinha como objetivo superar uma suposta crise da leitura, daí a necessidade da figura de um profissional que engajassem os leitores, promovendo a leitura através de práticas que envolvessem também o entretenimento. Problematizado por teorias acadêmicas (PERROTTI, 1990), a promoção “animadora” da leitura se constituiu de forma mais crítica nas bibliotecas pesquisadas; nelas, os bibliotecários se posicionam em relação a esse papel e promovem práticas de mediação de leitura de forma contextualizada e não pretendem, a partir das práticas de leitura, definir sua função ou a da biblioteca (PERROTTI, 1990).

Na verdade eu faço muita leitura, né? Não sou muito contadora, sou mais leitora, apesar de saber contar, eu já fiz muita contação de leitura pros meninos. (Bibliotecário, escola C)

Então eu consegui fazer com que esse horário não fosse o horário do, como que eu vou dizer, esse horário de uso da biblioteca, mas não especificamente de contação de história, pronto. Pode ser que sim, pode ser que não e eu nem especifiquei quando que é o sim. (Bibliotecário, escola C)

Nas bibliotecas efetivas, o bibliotecário atua como mediador, não como ator, e tem consciência de que sua atuação diferenciada e contextualizada forma leitores.

Mas, independente da contação de história, eles são leitores, não é isso que faz a biblioteca, eles são leitores, é uma ferramenta que você pode utilizar quando você achar necessário, mas uma coisa não é consequência da outra. (Bibliotecário, escola A)

A mediação pode aparecer também na forma de intermédio entre interesses de usuários e outros atores na biblioteca escolar. Uma visão ampliada e compartilhada atua com um pré-requisito para o estabelecimento de uma cultura colaborativa (HAYCOCK, 2007). Quando os sujeitos demonstram compreender a importância dos objetivos, metas e responsabilidades de todos na educação, temos um indicador do clima da escola (HAYCOCK, 2007). Um bibliotecário destaca sua autonomia no processo de aquisição e a consciência da complexidade do processo de desenvolvimento de coleções. A consciência de que o processo envolve amplo entendimento dos objetivos da escola e de seus desdobramentos curriculares aqui é um indicador de um papel de mediação entre os interesses dos vários usuários dos serviços e acervo bibliográfico da biblioteca escolar.

Aqui nunca mexeu com livro didático. Agora, o acervo aqui, eu considero ele muito bom. Aqui eu faço o que eu quiser com o dinheiro. Aqui não me cobram nada. Claro que a orientação da SMED é que a gente tenha a comissão de aquisição de acervo. Aqui eu não tenho comissão e eu não acho muito funcional. Porque a comissão, ela é democrática, ela é interessante e é importante nesse sentido de você conseguir atender todas as necessidades que são apontadas de professor, de aluno, né? Tem assim, eu não posso pegar e comprar só o que os meninos querem porque eu tenho que olhar o trabalho pedagógico, isso aqui é uma escola, é uma biblioteca escolar. Ela existe a partir de um trabalho que é feito em sala de aula com eles. Eu não posso perder esse olhar do dia a dia da escola. (Bibliotecário, escola C)

O bibliotecário atua como gestor, um mediador entre a informação especializada e as demandas específicas da comunidade escolar. Para que este processo seja eficaz, o bibliotecário precisa estar ciente das propostas curriculares das fontes de informação e das demandas que pode suprir. No depoimento de um participante, ele ressalta como o processo de disseminação seletiva da informação – que parece desarticulado à primeira vista – acontece para todos os usuários da biblioteca. O trabalho de mediação na escola não precisa também estar necessariamente ligado aos professores e alunos.

O que eu acho sobre dança eu separo para a professora de dança da escola integrada, o que eu acho sobre inclusão eu separo para o pessoal do atendimento educacional especializado; síndromes diversas e tal. Eu tenho um professor de ciências que ele me pede tudo que sai de ciências e meio ambiente. Aí a moça, a gestora financeira formada em direito e sai aqueles cadernos aí tem outro professor que era readaptado na biblioteca no noturno que foi para a caixa escolar, ele faz direito também aí eles distribuem entre eles lá. O caderno de informática eu dou para a agente de informática na escola porque tem algumas coisas de atalhos, aplicativos, os meninos vivem com celular na mão, tecnologia em geral, tem muito aplicativo para celular, tem muito site que ela pode usar. Eu vou distribuindo coisas, chega revista, eu tenho revista com exemplar em excesso eu pego e direciono para algum professor quando eu sei que aquilo ali é um assunto de interesse dele que ele já demonstrou, já acompanhou em alguma situação. (Bibliotecário, escola C)

Ao exercer a função de mediador, o bibliotecário atua para fortalecer ou até mesmo estabelecer parâmetros para ação educativa na biblioteca escolar. Quando assume estes papéis e as diferentes modalidades de mediação, o bibliotecário vai além de uma contribuição passiva, engajando-se em atividades que têm como foco a construção do conhecimento (TODD, 2012).

4.2.5 A presença de um profissional bibliotecário

Segundo Todd e Kuhlthau (2004), a presença de um profissional bibliotecário é fundamental para promover a aprendizagem em geral, para acessar informações e para o letramento informacional em particular. Nas escolas pesquisadas, o bibliotecário aparece exercendo por si só um papel de liderança e sua presença é fundamental para que um trabalho efetivo se desenvolva. O depoimento um bibliotecário ressalta o quanto sua presença na escola é também um símbolo de respeito ao trabalho da biblioteca e sua importância:

É, eu sinto durante, depois desse tempo todo trabalhando aqui, eu sinto que há uma certa diferença de comportamento das bibliotecas que têm bibliotecários do que bibliotecas que só têm auxiliar de biblioteca. Já tive problemas sérios de desrespeito, de assédio moral, essas coisas, porque não tinha um bibliotecário no local. Então existe essa diferença no tratamento do bibliotecário e do auxiliar de biblioteca. (Bibliotecário, escola C)

Os diretores reconhecem a importância da presença de um profissional bibliotecário que dá assistência aos alunos e realiza um serviço especializado. Nas bibliotecas efetivas, os diretores evidenciam saber a diferença que o profissional bibliotecário faz, tanto na qualidade dos serviços da biblioteca, quanto no atendimento às demandas da comunidade escolar.

Acho que tem diferença, tem um diferencial porque é a bibliotecária, ela é bibliotecária, formada para isso. Então há toda uma diferença nas outras redes, inclusive que não tem um bibliotecário e simplesmente tem lá a biblioteca, às vezes tem uma pessoa que toma conta da biblioteca que não está preparada pra fazer “olha, tem hora do conto, tem horário pra turmas, fixo de cada turma, tem o dia de pegar o livro, devolver o livro”, tem esse trabalho. (Diretor, escola A)

A figura do profissional bibliotecário surge nas escolas pesquisadas muitas vezes através de seu perfil de liderança tanto em articular suas ideias quanto em se fazer conhecido e, a partir da projeção pessoal, destacar o trabalho da biblioteca. Na fala de um professor participante:

O fato dela ser uma bibliotecária antenada demais, ela é muito ligada, ela é atuante, ela já tem página no Facebook da nossa biblioteca, já viu? Eu tenho certeza que o que garante é a bibliotecária, com certeza, os auxiliares são tão dinâmicos porque são orientados. O dinamismo, eu vejo isso, ela é dinâmica. (Professor de Ensino Fundamental 1)

A importância da presença do profissional bibliotecário é fundamental, como vemos na fala de um participante que ressalta, inclusive, a necessidade de se definirem os limites dos serviços prestados pela biblioteca. Há certas coisas que não devem acontecer na biblioteca e há certos usos que não se devem fazer de seu espaço.

Na prefeitura a gente batalha por isso, tem 12 anos que eu brigo por isso, biblioteca não é lugar de castigo. Pedagogicamente falando tá errado, eu vou brigar por isso sempre. Ela falou, pode deixar que nós vamos resolver, isso não vai acontecer mais não, porque ela é “rato” de biblioteca. (Bibliotecário, escola C)

Lance, Rodney e Hamilton-Pennell (2000) destacam o grande impacto que o perfil de liderança do bibliotecário ou sua participação em atividades de planejamento tem para ampliar o clima colaborativo dentro do ambiente escolar. Bibliotecários que atuam em comitês, comissões ou como mediadores em políticas públicas para a biblioteca escolar exercem um perfil comunicativo, ativo e de liderança dentro da escola. Nesse sentido, ele atua conectando grupos, dando visibilidade às suas habilidades e competências e, ao fazê-lo, destaca e ressalta, conseqüentemente, a biblioteca escolar.

Eu sou uma bibliotecária extremamente ativa nesta parte, nos bastidores. Eu sou muito assim também aqui. Às vezes eu chego com informação para eles que eles não têm ainda e que vai chegar dias depois por malote. Eu já cheguei, já levei informação: para os professores, para os funcionários, para a direção. Eu sei de verba que vai entrar e que eu já tenho uma proposta, eu já chego com a coisa antecipada. Eu tento estar atendida, então, por exemplo, eu conecto as informações para os grupos. Então assim, o povo às vezes vem atrás de mim como referência para informação. No grupo de bibliotecas tem colega que diz “O que seria da minha vida se não fosse você”. (Bibliotecário, escola C)

A presença de um profissional bibliotecário ressalta seu papel da escola. Nos depoimentos fica claro como o bibliotecário atua para garantir um clima de aprendizagem na escola, dando assistência aos alunos para que sejam usuários eficazes da informação e entendam qual o papel da biblioteca escolar em sua própria educação.

4.3 A confiança como elemento de uma cultura colaborativa

4.3.1 Confiança na biblioteca

“Confiar em outra pessoa requer que percebamos ele ou ela como competente, comprometido e confiável” (HARTZELL, 2002, p. 92). Se a direção ou coordenação confiam no bibliotecário, é porque entendem o valor de sua contribuição para projetos da escola e, mais do que isso, têm clareza de em que campos específicos a biblioteca pode ajudar.

Os projetos por exemplo que a gente trabalha, igual ontem, nós sentamos eu, a bibliotecária a coordenadora da integrada para elaborarmos o Projeto Criança que nós vamos desenvolver ano que vem. O que a gente pode fazer, o que eles (biblioteca⁸) podem fazer, até onde vai a nossa linha, até onde a linha deles interfere. Então a gente é parceiro, o tempo todo. Porque a gente sempre, todo projeto nosso envolve todas as áreas: português, matemática, geografia, ciências, história e a biblioteca não fica de fora. (Diretor, escola B)

A confiança é visível quando a biblioteca é considerada um centro de interação, conexões e colaboração (TODD, GORDON E LU 2011). Nas bibliotecas efetivas, os bibliotecários não estão conduzindo um programa, mas trabalhando para atingir metas coletivas que oferecem aos alunos melhores oportunidades de aprendizagem e há um senso coletivo de que todos são parte de um time (TODD, GORDON E LU, 2011).

Torna-se parte da prática pedagógica de professores ter uma atitude de confiança em relação ao trabalho coletivo e colaborativo. Tal postura afeta seu planejamento, sua prática pedagógica e sobre quais tipos de contribuição a biblioteca escolar pode oferecer.

Eu vejo assim todos os ambientes das escolares têm que ser educadores. E a biblioteca, ela não tem só aquela função de empréstimo de livro, de troca. A gente trabalha junto com os projetos envolvidos na escola. Eu acredito que isso, esse que é o diferencial nosso que todo projeto desenvolvido na escola, em sala, às vezes do coletivo todo, às vezes de uma professora só, ela sempre busca apoio com a biblioteca. (Diretor, escola B)

Se a autonomia dada ao bibliotecário para realizar suas tarefas e gastos com a verba sinaliza confiança, a existência do espaço para o diálogo, reuniões e debates também é um forte indicador de confiança de diretores e coordenadores em seu trabalho. Indica também confiança na biblioteca como participante do processo de aprendizagem. Segundo Church (2010), “é criticamente importante que o bibliotecário tenha a habilidade de se comunicar com seus

⁸ Identificação adicionada pela autora no ato da transcrição. Para identificar a referência na fala que ficou subentendida no ato da entrevista, no depoimento é oculta na fala do diretor, que usa o termo “eles” para se referir à biblioteca e a seus funcionários, enquanto um setor contribuinte nos projetos da escola.

diretores”. Nas bibliotecas pesquisadas, pudemos observar a existência de um espaço para o diálogo entre bibliotecários, professores e gestores.

Se você chegar lá e falar assim: eu estou com uma proposta de um projeto para realizar aqui na escola eles sentam, ouvem, entendeu? Dão sugestões, é já discutem com você a viabilidade daquilo ser aplicado ou não. Então assim, eles são muito receptivos com essas coisas. Tudo que você quer implementar de trabalho. E é assim que eles apoiam muito as coordenações dos dois turnos, sempre ouvem, sempre ajudam entendeu? É assim que eu percebo. (Bibliotecário, escola C)

Em bibliotecas consideradas efetivas, o diretor é uma figura de liderança que cristaliza as ideias educativas da escola. Um indicativo de uma forte cultura colaborativa é a percepção que professores, alunos e comunidade escolar têm da direção.

Qualquer coisa que você precisar você pode chegar na direção que eles fazem. Eles são muito abertos, muito receptivos. A abertura que a direção dá facilita o trabalho. A direção reconstruiu a escola, ela ia ser fechada. Eles arregaçaram as mangas, conversaram com os professores. A direção, eles abraçam tudo. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Diretores que dão suporte à biblioteca têm seu olhar reconhecido. Segundo Church, “diretores querem um bibliotecário que colabore ensinando competências do século XXI, que demonstrem conhecimento sobre o currículo, que promovam a leitura literária, que ensinem habilidades tecnológicas” (2010, p. 12). Essas são algumas das qualidades que resumem expectativas dos diretores e são indicativos da confiança que têm no bibliotecário e na biblioteca escolar.

4.3.2 Confiança do diretor ao bibliotecário

Bibliotecários e diretores se veem como pares e parceiros na gestão e na missão educacional de cada escola. Um bibliotecário reconhece como é fundamental para o seu trabalho que o diretor entenda e compreenda a sua função na escola.

É como se fosse uma carta branca e aí eu faço as coisas da forma que eu acho realmente corretas e não os demando pra coisas que eu acho que eu posso resolver sozinha, então é uma relação de gestor pra gestor. Esse é o espaço, faça isso, apresente sua demanda, quando eles me apresentam alguma demanda, né? (Bibliotecário, escola A)

Diretores, professores e diretores, em contrapartida, compreendem que dentro do programa de bibliotecas da RMEBH, da forma como está estruturada a gestão das bibliotecas-polo e suas coordenadas, é fundamental a jornada de trabalho mais flexibilizada conferida às bibliotecárias, permitindo com que elas deem assistência a outras bibliotecas e que participem de encontros ou grupos de estudos na Secretaria Municipal de Educação. Nas bibliotecas efetivas, a autonomia do bibliotecário em gerir seu tempo é respeitada e muitas vezes, incentivada.

Eu tenho uma tabela que eu passo pra eles, deixo aqui na biblioteca. Eu posso entrar e sair, isso é muito tranquilo. Comigo é, nesse momento eles sabem, eles conhecem meu trabalho, sabem das características do meu trabalho, sabem que em alguns momentos eu tenho que estar em outras escolas, cumprir outras demandas e é tudo muito tranquilo. Mas isso é como eu te falei, conquistado com o tempo. A gestão beneficia demais e eles confiam muito no meu trabalho. (Bibliotecário, escola B)

Os professores reconhecem a autonomia que o diretor dá ao bibliotecário. Essa autonomia é evidente no controle que o bibliotecário tem sobre a gestão da verba para aquisição de materiais solicitados pelos professores, na gestão do espaço e na orientação especializada que dá a seu grupo de auxiliares. Segundo um professor:

Mas eu vejo assim, tem a verba que é destinada à biblioteca, a bibliotecária tem toda a autonomia, isso são coisas que a diretora poderia barrar se não confiasse. Nesse aspecto eu vejo que a biblioteca tem autonomia sim, é, muita coisa que a gente precisa: ah, eu vou montar um projeto em cima de um livro tal que não tem na escola, eu montando o projeto, apresentando o projeto para a bibliotecária, ela abraça a causa, compra o número de livros que eu preciso. Então quer dizer tem os pontos negativos da direção sim, mas ela sabe em quem confiar também porque como a bibliotecária tem toda a autonomia da biblioteca, ela não teria tanta autonomia se não fosse a confiança da direção. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Hartzell (2002) destaca a falta de conhecimento acerca do trabalho do bibliotecário que alguns diretores parecem ter. Em escolas onde essa percepção começa a se alterar, o trabalho coletivo colaborativo tem destaque e a biblioteca é considerada como parte do processo de aprendizagem. Isso reflete na expectativa que os gestores – coordenação e direção – têm da biblioteca. Aqui um diretor ressalta sua visão positiva sobre a biblioteca:

Eu como pedagógico e elas como bibliotecária e auxiliares, nós fizemos um trabalho assim. Mas assim, existe sempre a disposição dela, como ela pode fazer, quando tem as

reuniões no início do ano, o que a gente pode fazer. Porque a gente não vê, aqui a gente não vê a biblioteca como aquele espaço de visita. A gente vê a biblioteca como espaço de aprendizagem e isso assim, na vida das crianças mesmo. Eles estão aqui, sentam, trocam o recreio de ficar brincando para ficar aqui. (Diretor, escola B)

Ainda segundo Hartzell, “relacionamentos sólidos são baseados na compreensão do papel de cada um nas funções e confiança na competência, expertise, dedicação e honestidade do outro” (2002, p. 94).

Então eu acho que começou a partir desse perfil, que são pessoas muito abertas que vieram dispostas a estar envolvendo com a escola e depois as coordenações mesmo que foram puxando, que foram tecendo essa teia. Eu acho que a coordenação e a direção também, se não envolvem aí fica uma coisa muito segmentada, só aquele professor que tem mais hábito de leitura é que vai procurar a biblioteca. Mas se é uma coisa que se a coordenação puxa, que a direção puxa e o perfil dos profissionais que vieram pra cá. (Diretor, escola C)

Em cenários como esse, passa a ser uma crença coletiva que a biblioteca escolar é parte do sucesso educacional. Para escolas que compartilham esse valor, a biblioteca é uma parte importante tanto da identidade da escola quanto de seu bom desempenho (TODD, 2012). A cultura da coletividade é evidência de uma perspectiva educacional que privilegia múltiplas aprendizagens e de membros que valorizam o trabalho em conjunto em nome de uma educação melhor.

Aí esse puxar da coordenação também foi se tornando hábito das professoras, do dia a dia, nosso consultar a biblioteca. Ah, eu quero fazer uma atividade assim, elas sugerem livros que podem ser trabalhados, que podem ajudar tanto a trabalhar com o aluno mas também de pesquisa com o professor. Então assim, essa construção foi assim, coletiva. Quando a gente viu já estava todo mundo envolvido. É mais desse perfil, da escola ser assim, de gostar de trabalhar como todo, a secretaria é um espaço educador, a cantina é, todos os espaços são. Eu acho que esse olhar nosso que continuou de gestão para gestão é que fez, construiu isso. (Diretor, escola B)

Lance, Rodney e Russell (2007) ressaltam que, quanto mais a colaboração é colocada em prática, mais os professores e coordenadores tendem a colaborar e estender esse processo. A cultura colaborativa é um dos mais importantes fatores para que bibliotecas sejam efetivas em suas funções educativas (TODD, GORDON e LU, 2011). Por outro lado, Hartzell (2002) ressalta que a chave do reconhecimento das possibilidades educativas da biblioteca escolar é a percepção do diretor sobre ela. Tal percepção é difícil de ser alterada sem uma mudança nos valores e crenças, ou seja, na cultura de uma escola. Quando essa mudança acontece, o caminho

da colaboração torna-se o caminho da perspectiva educacional de uma escola. Um diretor diz: “Não é uma coisa assim, vamos fechar que a biblioteca agora faz parte da escola. Não, foi uma construção”.

4.3.3 Autonomia na biblioteca escolar

O bibliotecário faz a gestão do espaço da biblioteca com autonomia. Essa autonomia se evidencia de modo diverso. Um participante relata como tem autonomia dada pela direção e coordenação pedagógica para dispor dos materiais dentro do espaço da biblioteca e como essa autonomia revela uma negociação de gestão do espaço físico que explicita a confiança da direção nas ações nas quais o bibliotecário toma parte.

Nesta escola a gente tem uma relação de parceria, eu sou autônoma com esse setor aqui. Pensa na relação da secretaria da escola com a direção. A mesma coisa acontece comigo, eu tenho esse diálogo com a direção, apesar deles serem meus superiores hierarquicamente, eles são diretores, eles respondem pela escola no todo, mas não existe esse, essa relação de, eles conversam comigo como gestora da biblioteca, me solicitam, e até as coisas que eu solicito pra eles também, nesse nível também: “olha, estou precisando de tal coisa, estou precisando de mais ventilador, estou precisando colocar cortina, olha, estou tendo problemas com professor de tal forma assim, olha, estão chegando com livro didático, estão enchendo a biblioteca, e eu não permito”. (Bibliotecário, escola A)

Os diretores dão autonomia para que o bibliotecário promova sua própria formação, faça cursos durante o ano letivo de trabalho e parecem valorizar essa atitude como benefício para os alunos.

Por exemplo, eles estão sempre me apoiando se eu proponho alguma coisa que seja maior do que eu consiga fazer aqui, se eu peço mais material, se eu peço mais, se eu proponho alguma coisa que ou se eu peço por exemplo uma formação, realmente, traz certificado e é muito tranquilo, eles têm uma relação tranquila com isso, né? (Bibliotecário, escola A)

Os diretores reconhecem as diversas e complexas funções de uma biblioteca escolar. Sabem que a biblioteca não é um depósito de livros. Demonstram ter consciência do papel educativo, do serviço especializado e de que suas ações dão suporte a uma cultura escolar, segundo Todd, Gordon e Lu (2011).

Porque a biblioteca, ela em si só seria uma sala de livros, se você pensar né, pelo menos, na minha época de criança eu cheguei a trabalhar inclusive numa biblioteca. Era só um monte de livros, não tinha nada de interessante, então hoje eu tenho, eu vejo assim, os meninos, eles escolheram os livros da biblioteca, eles trocam mural, eles dão opinião a respeito do que eles querem. A biblioteca, hoje ela faz um trabalho de contação de histórias, de orientação à pesquisa, tem Facebook também. Então o que acontece tem que acompanhar as tecnologias, eles se sentem à vontade, lá não é um lugar de castigo. (Diretor, escola A)

O diretor reconhece que o bibliotecário deve e pode atuar com projetos e ações sob sua responsabilidade. Essa autonomia é uma ação que exprime alto nível de confiança do diretor no trabalho do bibliotecário. Interessante notar no depoimento do diretor que ele faz a distinção entre autonomia e simples liberdade de agir de forma não organizada, demonstrando ter clareza do papel que a autonomia tem no desenvolvimento das atividades na escola:

Acho assim, que a gente disponibiliza tudo que pode, eu falo com ela, “você tem total autonomia, total autonomia para fazer o que você acha que é melhor”. Mas aqui o pessoal tem autonomia, lá na biblioteca o pessoal tem autonomia pedagógica, sabe como? Com os professores, né? Tem muita coisa que a gente não pode ir no espontâneo, mas a autonomia é a coisa mais importante para que as pessoas desenvolvam nosso trabalho. Porque não adianta fiscalização e um tanto de coisa que não vai levar a nada, entendeu? (Diretor, escola A)

Segundo Todd, Gordon e Lu, “um elemento importante que permite que os diretores apoiem uma cultura colaborativa é a confiança. A confiança apareceu como crença não somente nas ações dos bibliotecários mas uma crença em sua integridade, habilidade e em seu caráter” (2011, p. 55).

Eu nunca tive problema aqui, eu tenho total autonomia com o meu horário, sempre tive. (Bibliotecário, escola C)

A autonomia pode ser percebida mesmo onde há divergências ou diferenças entre direção e corpo docente. Montiel-Overall (2005) destaca que um ambiente de divergências pode ser essencial para construir uma cultura colaborativa. “O conflito é elemento essencial na dinâmica dos relacionamentos colaborativos” (MONTIEL-OVERALL, 2005, p. 27); a autora discute que o processo de negociação e diversidade enriquece os processos colaborativos.

Em uma das escolas pesquisadas, observamos que essa premissa é real. Uma professora com uma postura contrária à gestão do diretor ainda assim reconhece a autonomia que a bibliotecária possui. Por autonomia ela reconhece duas formas: liberdade em agir e não

alinhamento com certas posturas da direção. O bibliotecário constitui para a biblioteca uma imagem de espaço independente à guisa de uma “federação” dentro do universo de disputas da escola.

A direção é muito descolada do pedagógico, né, muito, eu já tive que parar projeto aqui por causa de direção. A biblioteca, graças a Deus, não tem essa postura, eles não fazem esse trabalho. Ela tem muita autonomia. Se ela não tivesse autonomia era um outro espaço que a gente ia estar com problemas. O sucesso que tem aqui é dessa autonomia e da presença da bibliotecária; ela é uma figura chave nesse processo. Ela tem iniciativa, ela tem presença. Eu acho que a figura dela ajuda muito, a postura profissional que ela imprime no trabalho dela ajuda muito a todos os lados. (Professor de Ensino Fundamental 2)

Um forte corpo de pesquisas demonstrou que os gastos da biblioteca com acervo tem impacto do desempenho da biblioteca e no desempenho dos alunos (LANCE; RODNEY; HAMILTON-PENNELL, 2000 e LANCE, FRANCIS e LIETZAU, 2010). Os gastos são um indício de uma cultura participativa e colaborativa porque evidencia o nível de autonomia que os bibliotecários têm para gerir seu tempo, espaço e recursos. Mesmo dentro do Programa de Bibliotecas da RMEBH, há diretrizes e uma legislação para a gestão e distribuição da verba, com disparidades nos usos da verba para desenvolvimento do acervo.

O bibliotecário que coloca em suas prioridades ser o gestor de recursos bibliográficos contribui significativamente para a visão de uma biblioteca participativa e ativa na escola.

O que eu acho que mais me favorece são as escolhas que eu faço com o uso da verba. Eles me dão autonomia total. Eu tenho carta branca total lá na escola para fazer o que eu quiser com o uso da verba e eles não interferem em nenhuma parte do processo da compra. (Bibliotecário, escola C)

A autonomia no entanto, surge muitas vezes como negligência; ou seja, para alguns bibliotecários, o discurso da autonomia é empregado muitas vezes para evitar envolvimento e para deixar que a autorregulação seja o parâmetro da relação biblioteca-escola. Lahire destaca que “a autonomia tem seu lado de dependência. Esta dependência existe em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para chegar-se sozinho a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão do saber” (2004, p. 62).

4.4 Nível de expectativas

4.4.1 Expectativas em relação à biblioteca

Diretores têm altas expectativas em relação à biblioteca como um lugar com acesso a fontes de informação e com um papel específico. Um diretor mostra a internalização da ideia de que a biblioteca não é lugar de castigo como uma expectativa positiva ligada à biblioteca, associada a situações de aprendizagem e leitura literária.

E também assim, a gente, por exemplo, quando um professor mais retrógrado, mais difícil, ele tenta enfiar o menino lá dentro da biblioteca: ele vai copiar! Não vai, lá não vai. Nós estabelecemos junto com a bibliotecária e a gente disse, olha aqui não é o lugar disso, às vezes vai fazer ali na coordenação, aqui comigo, porque ali tem que ser lugar de prazer. Porque pra gente quando você está no processo de construção de leitura com uma criança, se você colocar a leitura como um castigo, ela não vai ler, não vai, vai tomar raiva. (Diretor, escola A)

Em recente estudo sobre as percepções de diretores sobre bibliotecários e seu papel, Church destaca “diretores que têm expectativa de que bibliotecários sejam proativos e sejam iniciadores da colaboração na escola” (2010, p. 9). Pesquisas demonstram que as habilidades interpessoais dos bibliotecários têm um grande peso. Quanto mais bem-sucedidos os bibliotecários, mais eles tendem a expor suas sugestões e agir de forma colaborativa e estabelecer mais parcerias com os membros da comunidade escolar (HAYCOCK, 2007). Um participante ressalta como seu perfil proativo possibilitou sua participação nas decisões mais estratégicas, sobretudo ligadas a gastos, fundamentais no estabelecimento de um trabalho de qualidade em bibliotecas escolares, garantindo, assim, mais visibilidade para a biblioteca (LANCE, RODNEY; HAMILTON-PENNELL, 2000).

Mas, por exemplo, com relação à biblioteca eu já pedi várias reuniões, pelo menos umas cinco vezes eu já sentei com eles, já expus o problema já tive conversas com as coordenações: eles, a coordenação de um turno e a coordenação do outro junto, sobre todos os problemas da biblioteca, sobre a necessidade da biblioteca ser mais atuante dentro da escola. Eu sei que eu tenho esse perfil de querer abraçar o mundo com as pernas e eu sou centralizadora. E eu sempre fui proativa na minha vida inteira. Eu sempre fui assim de iniciativa, entendeu? (Bibliotecário, escola C)

O bibliotecário espera que a biblioteca possa educar pra além do uso das fontes de informação, para além do letramento literário. Em bibliotecas efetivas, os bibliotecários são

cientes do valor e do potencial educativo da biblioteca. Assumem uma postura mais propositiva e, conseqüentemente, proativa, com uma percepção ampliada do processo educativo. Segundo Todd, Gordon e Lu (2011), uma característica que bibliotecas efetivas compartilham é a ideia de que a educação não é centrada somente no currículo e na relação professor-aluno.

Eu tenho consciência de que é preciso equilibrar as partes, é preciso ajudar a construir dentro da escola essa visão sobre informação, essa postura científica, que ela não serve só para realizar o trabalho, a pesquisa escolar e não necessariamente para um futuro acadêmico. Essa investigação, ela está ali no dia a dia da gente. Você ter um comportamento científico no dia a dia, você questionar, perguntar o porquê. Vai te preparando para situações que estão além do muro da escola e eu acho que é preciso mesmo. (Bibliotecário, escola C)

Hartzell (2002) enfatiza que o apoio do diretor é vital para o estabelecimento e manutenção das bibliotecas escolares. Quando o diretor compreende a biblioteca e seu potencial educativo, ele potencializa a confiança de toda a comunidade escolar. “Suporte é consequência da confiança e confiança é consequência da compreensão” (HARTZELL, 2002, p. 32). Diretores destacam sua confiança na biblioteca como investimento para as verbas da escola como um investimento para a comunidade escolar como um todo.

Depois de um tempo que a gente já estava aqui na escola começou a sair uma verba extra para a escola, que é o Programa de Ação Pedagógica. Então, com esse dinheiro, no início a gente podia fazer reformas foi logo no início. Uma das primeiras verbas foi logo na nossa primeira gestão, quando a gente entrou na direção um dinheiro que a gente conseguiu aí de obras. A gente já podia fazer reformas e aí a gente projetou essas alterações e foi onde a gente colocou a biblioteca lá em cima. (Diretor, escola C)

A confiança apontada pelos participantes denota a valorização da biblioteca e de seus serviços dentro do ambiente escolar. A confiança é um fator crítico da cultura escolar e um valor intrínseco ligado a ações e valores que a escola revela a partir de atitudes, discursos e atividades. Ela é fundamental para que a biblioteca exerça seu papel educativo, expressando seu comprometimento com práticas educativas, em um sentido mais amplo do que a simples aplicação instrucional do currículo.

4.4.2 Expectativas em relação ao bibliotecário

Existe um conjunto de habilidades e competências que envolvem o uso e avaliação de fontes de informação que muitos professores reconheceram ser atribuições ou especialidades dos bibliotecários (ASSELIN, 2005). Quando os professores sinalizam esse reconhecimento, demarcam um conjunto de expectativas em relação ao bibliotecário e ao seu papel junto aos alunos. Segundo Lindsay (2005), uma liderança por parte do bibliotecário influencia professores a fazerem uso mais efetivo dos serviços da biblioteca. Se o bibliotecário possui esse perfil de liderança, a tendência é de que a comunidade escolar tenha altas expectativas em relação a seu trabalho. Sua presença e participação nas reuniões é valorizada como um elemento fundamental para a condução dos projetos coletivos. Howard (2010) destaca como a construção e existência dessas expectativas caracterizam uma cultura colaborativa.

Aqui a gente teve sempre essa abertura, então quando a gente fala em reunião, a gente é ouvido, as nossas opiniões são aceitas, sabe. (Bibliotecário, escola B)

Segundo Lindsay, “professores precisam perceber o bibliotecário como um líder na escola para confiar nele quando assume o papel de planejar e ensinar” (2005, p. 14). Um bibliotecário ressalta com clareza a consciência que tem da potencialidade do papel da biblioteca e traça altas expectativas em relação a si mesmo. Pesquisas mostram que “bibliotecas escolares têm mais impacto para a aprendizagem quando o bibliotecário trabalha em parceria com professores para ajudar todos os alunos” (SCHOLASTIC, 2008), para que a parceria se estabeleça em uma série de condições necessárias (MONTIEL-OVERALL, 2005), dentre elas altas expectativas em relação ao potencial do trabalho do bibliotecário e da biblioteca. Um bibliotecário ressalta: “Eu quero que o trabalho dê certo”. Howard (2010) conclui que um dos fatores mais eficazes para que bibliotecas sejam eficientes são altas expectativas em relação ao seu desempenho.

Eu acho que a minha percepção sobre o meu trabalho está muito influenciada pela minha autoestima, pela bibliotecária que eu gostaria de ser. Eu não quero ser contadora de histórias, e não tenho que ser mas eu gostaria de fazer um trabalho que resultasse em melhora para os meninos de alguma forma. (Bibliotecário, escola C)

Todd, Gordon e Lu (2011) destacam que, quando o bibliotecário tem um perfil de liderança, ele é percebido pelo diretor como gestor, comunicador, educador e facilitador. Diretores percebem seus bibliotecários como figuras que conectam interesses e articulam ideias em um ambiente cuja cultura escolar é predominantemente colaborativa. “Diretores esperam

que o bibliotecário seja proativo e que tome iniciativa para promover colaborações com a escola” (CHURCH, 2010, p. 9).

Ela tem um trânsito legal com todo mundo, ela tem um acesso bacana com as pessoas e ela faz questão disso, entendeu? De conversar, de se fazer presente nos projetos, de estar participando. Ela vai muito, ela tem contato com as coordenações, com a integrada, com as meninas lá em cima, com o terceiro ciclo, o primeiro, segundo, terceiro. Aí ela faz esse contato, entendeu? (Diretor, escola C)

A biblioteca é incluída como parte do plano político-pedagógico da escola e é entendida pelos gestores como parte integrante dos investimentos da verba destinada à escola. Quando o diretor relata a inclusão da biblioteca nos planos de gestão, ele realiza ações que demonstram confiança e crença na biblioteca como um investimento valioso. A política educacional inclui a biblioteca escolar como parte de um projeto educacional, segundo Todd, Gordon e Lu: “não é acaso que bibliotecários de sucesso ou efetivos operem em escolas que a cultura escolar reconheça a importância de suas contribuições para o ensino-aprendizagem” (2011).

Desde que a gente entrou, a biblioteca sempre foi uma preocupação nossa. Na nossa gestão então, desde o início essa biblioteca é uma, uma, ela está em todos os nossos programas e eu estou falando todos porque tem 10 anos que eu estou aqui. Desde o projeto político pedagógico até o plano de gestão também, porque quando você vai candidatar você tem que fazer um plano de gestão também. Sempre que a gente vai fazer o nosso plano de metas de gestão e eu vou te falar que a gente já candidatou, desde 2003 que nós estamos aqui, sempre a biblioteca estava no nosso plano e eu fazia questão e eu faço questão. (Diretor, escola C)

O investimento dos diretores no espaço biblioteca é um traço revelador das expectativas que têm tanto políticas – o sucesso do investimento pode ser lido com um sucesso de gestão – quanto um elemento da cultura escolar. Quando os sujeitos confirmam em seus depoimentos que querem suprir expectativas, quando querem ser depositários delas, eles corroboram com a visão de que as expectativas são um reconhecimento do potencial educativo da biblioteca escolar.

4.4.3 Expectativas em relação aos alunos

Apesar de não ser foco de investigação deste estudo, as expectativas da escola em relação ao desempenho dos alunos surgiram na fala dos participantes. Howard (2010) destaca

a importância que altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos têm impacto nas expectativas em relação à biblioteca e bibliotecários. Em escolas onde é esperado que os alunos tenham bom rendimento acadêmico e progresso escolar favorável, as bibliotecas desempenham um trabalho mais efetivo. Segundo Howard (2010), o foco no sucesso dos alunos é um projeto de toda a escola que articula ações para a eficiência de todos, levando a uma cultura colaborativa, a diretores que percebem e valorizam mais as contribuições da biblioteca e a bibliotecários mais envolvidos e confiantes enquanto educadores.

Quando a gente faz uma atividade ou um projeto, qual é o impacto disso na vida dos alunos, no desempenho deles e na prática do professor. É tudo um conjunto, eu não enxergo escola assim. Para mim tem a ação da família, tem a ação da escola e tem a ação deles individualmente, então tem que casar isso tudo para funcionar. (Bibliotecário, escola C)

Em escolas em que a biblioteca escolar é considerada eficaz ou efetiva, há altas expectativas em relação ao desempenho dos alunos e a biblioteca escolar é considerada como fator importante no alcance desse bom desempenho. Bibliotecários destacam como a escola está com a família para que esse bom resultado seja alcançado. Um participante destaca como é esperado que os alunos se desenvolvam como parte de um esforço coletivo da escola, mas também da família.

Esse é um valor, segundo Todd, Gordon e Lu (2011), que reflete uma visão coesa da educação e uma crença nas atividades compartilhadas de ensino e, conseqüentemente, em uma cultura colaborativa.

4.4.4 Expectativas em relação ao staff

O bibliotecário demonstra ter confiança e também expectativas de que seu *staff* supra algumas das funções da biblioteca em sua ausência ou que ele seja um suporte para que o papel educativo da biblioteca se solidifique.

É a equipe. Eles (auxiliares) põem a mão na massa, a gente está na retaguarda, tem todo um trabalho de gestão. A prática é deles, eles é que estão ali no dia a dia, com a escola, com os professores. (Bibliotecário, escola B)

Esse comportamento também revela traços de uma cultura colaborativa em que todos os sujeitos se articulam em torno de um objetivo comum. Encontram um ambiente

administrativamente favorável, uma equipe motivada, figuras de liderança e uma cultura escolar colaborativa (WILLIAMSON, ARCHIBALD e MCGREGOR, 2010, p. 20).

Os auxiliares de biblioteca assumem, nas escolas pesquisadas, as funções de atendimento e circulação do acervo e estão em contato direto com os alunos. Os depoimentos evidenciam o quanto contar com uma equipe de auxiliares que entenda e seja porta-voz das intenções da biblioteca e dos bibliotecários favorece a construção de um olhar positivo sobre a biblioteca. Um grupo de auxiliares que multipliquem o trabalho da biblioteca também amplia a confiança que os outros sujeitos da escola têm no setor.

4.5 A biblioteca enquanto espaço diferenciado

4.5.1 A biblioteca enquanto espaço de conexões

A biblioteca sempre se constituiu como um espaço além da sala de aula. Muitos elementos que marcam esta distinção determinam sua missão, seus serviços e sua forma de operar. Segundo Todd, Gordon e Lu, “a biblioteca escolar oferece mais escolhas do que uma sala de aula, em que o ambiente informacional é estreitado por seu escopo” (2011, p. 58).

É um espaço colorido, se você for lá e olhar é um espaço colorido, não é um espaço assim morto, não é sombrio. O pufe que os meninos menores deitam, as sacolas da educação infantil. Eu observo que a sacolinha é muito interessante, que eles penduram e eles saem é muito importante. Eu acho que tudo isso é muito importante, o trabalho dela em si, ela é muito boa. O sucesso vem daí, do trabalho que a bibliotecária faz dentro da escola, a forma como ela tenta chegar próximo dos alunos, sabe? Ela não fica lá, sentada. (Diretor, escola A)

A biblioteca, segundo os participantes desta pesquisa, se constitui muitas vezes como um local ao qual o acesso é permanente e onde a socialização e o convívio se dão de forma mais relaxada e menos controlada do que em sala de aula. As relações entre os alunos são mais horizontalizadas e vários alunos de idades diversas estão em contato constante, em uma interação menos mediada pelo currículo.

É como se fosse um ponto de passeio também, eu observo lá na biblioteca, por exemplo os meninos do ensino fundamental 2 batendo papo, lendo jornal, trocando ideia com os livros pra idade deles, coisa que a gente não vê em outra escola. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Em outra perspectiva de conexões que a biblioteca estabelece com seus usuários e com a comunidade escolar, observa-se a conexão entre a biblioteca e a formação de professores. Segundo Todd, Gordon e Lu (2011), a biblioteca é um lugar de conexões. Os professores reconhecem que o acervo e os serviços da biblioteca ajudam, possibilitam ou são capazes de produzir trabalhos melhores do que sem a biblioteca.

Nossa! Eu não trabalharia se não fosse a biblioteca. Eu vou lá assim, todos os dias. A nossa biblioteca tem desde de livros didático-pedagógicos, coleções, a CDs, você consegue montar o seu projeto todo dentro da biblioteca. A gente recorre a computador sim porque às vezes é mais fácil de imprimir e tal mas o seu projeto todo você consegue montar dentro da nossa biblioteca. (Professor do Ensino Fundamental 1)

Em mais de um relato, os participantes ressaltam que a organização mais flexível da rotina da biblioteca tem impacto positivo, mas ressaltam que também as regras e a organização do espaço estabelecem conexões positivas com os alunos.

Aqui a biblioteca é dos meninos. O público em geral precisa se sentir em casa na biblioteca, eu me sinto à vontade na minha sala de aula. Mas é interessante que eles gostam das regras e seguem bem. Eu digo assim, mesmo sendo as crianças de certa forma indisciplinadas eles passam, eles dão conta de seguirem as regras estabelecidas. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Um participante reconhece a função de estabelecer conexões exercida pela biblioteca, conexões, inclusive, de natureza afetivo-pessoal.

Nem que fosse, um aconchego, um afago no coração. Porque tem muito aluno que a gente vê que não recebe carinho de forma alguma, às vezes o bom dia que o menino vai ouvir é o bom dia que eu dou. Eu recebo os meus alunos com um atendimento humanizado, caloroso, que é importante. (Bibliotecário, escola C)

O relacionamento interpessoal e as habilidades comunicativas do bibliotecário podem ter impacto positivo na construção desse espaço de conexões através de um relacionamento com seus alunos (TODD, GORDON e LU, 2011).

4.5.2 A biblioteca enquanto espaço distinto da sala de aula

A biblioteca escolar pode promover a justiça social. O manifesto da UNESCO/IFLA (2006) destaca como uma das principais missões da biblioteca escolar: “Os serviços de uma

biblioteca escolar devem ser ofertados igualmente pra todos os da comunidade escolar”. Segundo a AASL, em suas diretrizes para a biblioteca escolar, “todas as crianças merecem acesso igual à livros, leitura, informação e tecnologia da informação em um ambiente seguro e que conduza à aprendizagem”. A biblioteca escolar está no foco dessas afirmações e subjaz a essas ideias a promoção da justiça social envolvida em conceitos como liberdade intelectual, acesso à tecnologia informacional e sensibilidade para com as necessidades dos usuários (TODD, 2012).

Em alguns relatos, os participantes destacaram a capacidade de promoção da justiça social como sendo uma importante marca das bibliotecas efetivas.

Agora, pra essas crianças, elas que não têm nem revista nem nada em casa, é muito difícil e a nossa escola consegue isso, por quê? É a biblioteca, eu tenho certeza, eu tenho certeza porque eu vejo assim, sem julgar trabalhos das outras escolas, eu não vejo os professores tão ligados à biblioteca, aqui eu vejo muitos, muitos são ligados. (Professor do Ensino Fundamental 1)

Lance, Rodney e Russel (2007) destacam o impacto positivo do horário flexível de atendimento da biblioteca. Alunos que têm na biblioteca escolar um espaço que podem acessar livremente tendem a ter melhor desempenho escolar. A biblioteca, com sua estrutura e organização distintas da sala de aula, atrai os alunos para um uso mais livre dos recursos informacionais e do espaço físico.

Segundo Todd e Kuhlthau (2004), a biblioteca se caracteriza como um espaço para aprimoramento pessoal. Nesse sentido, a biblioteca assume um importante papel de dar suporte à leitura autônoma quando ofertada em condições diferentes das curriculares, tendendo a aumentar os níveis de letramento dos alunos.

Eles gostam de ler, eles gostam desse espaço, muito gostoso, aconchegante, acolhedor. Aqui é um ambiente acolhedor mesmo, você gosta, você vê, você pega um livro. A organização, a disposição deles, acho que isso tudo faz com que os alunos sejam estimulados a ler, a buscar, né. A marca dessa biblioteca é o aconchego, às vezes, quando a gente está atribulado, a gente vem aqui. As auxiliares, até quando estão apertadas e a biblioteca está cheia, dão atenção para a gente. Isso faz com que a gente se sinta bem. Elas têm uma autonomia própria delas, do cargo delas que faz tudo funcionar bem, todo dia e que está muito em sintonia com o trabalho do resto da escola. (Professor de Ensino Fundamental 1, escola B)

No discurso dos participantes, a biblioteca é vista pelos alunos de forma positiva. Destaca-se aqui como a estrutura de acesso permanente, em horários flexíveis (LANCE, 2005),

é uma disposição distinta da sala de aula. Professores e gestores reconhecem como a biblioteca é um ambiente que afeta a aprendizagem (TODD, GORDON e LU, 2011).

Primeiro eu acho que é um espaço divulgado, em muitas escolas a biblioteca é um espaço à parte. E aqui não. A gente é divulgado, os meninos têm esse trânsito no espaço. A gente faz proposta para que eles também venham, tem a troca, tem a pré-disposição das meninas. Isso faz com que eles busquem esse espaço, então quando eles chegam aqui, que vão fazendo as descobertas, eles vêm e ficam e não vão embora. (Professor de Ensino Fundamental 2)

O acesso amplo à biblioteca maximiza os benefícios que ela pode trazer para os alunos (LANCE, RODNEY e HAMILTON-PENNELL, 2007). Interessante observar na fala do bibliotecário participante como a biblioteca se adaptou à cultura escolar, ao invés de impor um programa próprio desarticulado com os objetivos e valores da escola. O bibliotecário demonstra ter sensibilidade para as diferenças nos usos do espaço de acordo com a modalidade de ensino – Fundamental 1 ou 2 – e aceita a organização da escola enquanto investimento de uma construção da chamada “cultura de biblioteca”. Nesse relato, biblioteca e bibliotecário se alinham enquanto espaço diferenciado, mas voltado para a integração curricular e educacional da escola.

Montamos horário para o primeiro ciclo, que sempre teve horário, os outros vão quando, na hora que querem. Se o professor autorizou, o menino sai da sala e vai. Vai no recreio, antes da aula, depois da aula. Eles não têm limitação de horário para ir à biblioteca, não. Mas os pequeninhos, eles têm por causa da proposta, da organização, do trabalho que as professoras querem fazer. Para criar esse vínculo com a biblioteca. É preferível trabalhar com eles assim, até para eles criarem uma rotina, um reconhecimento do lugar. (Bibliotecário, escola C)

Nas escolas pesquisadas, muitas vezes o espaço físico da biblioteca foi utilizado para momentos instrucionais, mas também para momentos culturais. Aqui um participante relata o uso da biblioteca para uma apresentação de teatro. O sentido de biblioteca como lugar do silêncio, da guarda, do isolamento; o clássico estereótipo (SILVA, 1995) que marcou a visão da biblioteca escolar é transformado por uma cultura em que o foco principal é a aprendizagem dos alunos.

A gente conseguiu assim, os meninos escreveram sobre histórias de rua, histórias de rua localizadas na regional deles. Dentro da biblioteca foi um espetáculo mesmo, a gente colocou cortina dentro da biblioteca para abrir como se fosse um teatro. Como se eles estivessem em um teatro; posicionamos as cadeiras como, assim em uma, como se eles estivessem mesmo em uma apresentação teatral, tiramos as mesas todas,

recolhemos. No fundo da biblioteca a gente fez uma área com assento para todos os participantes do livro autografarem. (Bibliotecário, escola C)

Essa mudança de abordagem ocasiona uma série de desdobramentos nos valores e nas atividades escolares e amplia o olhar sobre a biblioteca escolar e suas possibilidades de contribuição e participação neste novo cenário educativo (TODD, GORDON e LU 2011). Nas bibliotecas efetivas, o espaço físico da biblioteca também é utilizado como espaço instrucional e os alunos podem usufruir da estrutura física da biblioteca em outras dimensões educativas.

4.5.3 A localização da biblioteca

O local em que está a biblioteca foi destacado por muitos participantes como sendo um elemento de peso para o reconhecimento e a importância de seu trabalho na escola. Segundo relatos dos participantes das escolas pesquisadas, nas bibliotecas efetivas a biblioteca escolar está localizada em local privilegiado dentro do espaço da escola. Geralmente em lugar central no prédio principal ou perto do pátio, no qual a maior parte dos alunos precisa transitar diariamente. Tal posição favorece o acesso e a visibilidade da biblioteca junto a seus usuários.

Eu já percebi assim, essa escola, o fato da biblioteca ser centralizada, todo mundo que entra na escola passa pela biblioteca. A localização dessa biblioteca, nesta escola, é de extrema importância, não tem nenhum aluno que não tenha entrado na biblioteca ou que não entre lá, nem que seja pra falar oi. (Professor de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental 1)

Os professores reconhecem o valor que a biblioteca tem para os alunos. A cultura colaborativa e consistente é apontada como fator principal para o estabelecimento de uma cultura de aprendizagem.

Todos os alunos em todos os anos, eles frequentam a biblioteca. A biblioteca é o centro da escola, eles estão sempre dentro da biblioteca fazendo alguma atividade. Eu trabalho lá no segundo turno, então você já vem de um trabalho que lá já desenvolve há muitos anos. (Professor de Ensino Fundamental 1)

O professor reconhece que a popularidade e visibilidade da biblioteca está ligada a sua localização favorável para seus usuários. Em bibliotecas consideradas efetivas, a biblioteca está localizada de modo a ser facilmente acessada por seus usuários. Essa localização garante visibilidade e confiança, um sentimento de que os usuários podem contar com a biblioteca (LANÇE, 2005).

4.5.4 A biblioteca como um agente dinâmico de aprendizagem

A biblioteca oferece serviços específicos que são percebidos pelos professores e alunos; os professores percebem a biblioteca como um local de ajuda. Todd e Kulthau (2004) aprofundaram estudos sobre o conceito de ajuda elencando formas nas quais a biblioteca fornece auxílio. Uma das conclusões da pesquisa foi diagnosticar a possibilidade da contribuição da biblioteca articulada com várias áreas do conhecimento como destaca um bibliotecário participante:

Agora, a relação que a gente tem maior são com professores do 1º ciclo, de 1ª a 5ª série. Então esse professor do 1º e 2º ciclo não vem aqui só pra português, só literatura, vem pra procurar as coisas que ele precisa pra, por exemplo, dar geografia, “me dá um mapa do Brasil pra colorir?”. Tá fazendo um trabalho sobre água, tá fazendo um trabalho sobre arte, me dá biografia então eles fazem isso. A procura deles não é especificamente pro livro literário é pra o que eles estão trabalhando (Bibliotecário, escola A)

Segundo Todd e Kuhlthau, “a biblioteca escolar e o bibliotecário são agentes dinâmicos de aprendizagem, ajudando os estudantes a ver que eles podem obter boas notas, particularmente em projetos de pesquisa e em trabalhos” (2004, p. 1). Os sujeitos da pesquisa demonstram ter essa percepção acerca da biblioteca escolar.

É a disponibilidade dos profissionais em ajudar. Fazer com que aconteça e não só de ajudar mas assim, eles não deixam lá ser o espaço do castigo, eles não deixam lá ser um espaço de lazer. Lazer, de bagunça, que entra lá para zoar, lá não pode. Eu acho que isso aí fica um ambiente bacana que o menino, na hora que vai para fazer alguma atividade, ele consegue fazer, primeiro porque o ambiente é propício, porque tem ajuda, porque tem um ambiente e com disponibilidade de material. (Professor de Ensino Fundamental 2)

Quando a biblioteca se coloca à disposição dos alunos oferecendo possibilidades educativas, ela permite que o aluno construa novos conhecimentos, acesse e manipule novas fontes (CAMPELLO, 2012). A biblioteca surge nesse cenário como um espaço distinto da sala de aula em que novas formas de interação e também outros tipos de aprendizagem se constituíam (TODD, GORDON e LU, 2011).

Tem um trabalho que funciona muito é o que a auxiliar faz, vários jogos que ela monta, ela tem jogo de memória, dos animais, ela tem o corpo humano que é quebra-cabeça para montar. Ela faz mapas, que aí monta o mapa aqui, quebra-cabeça do esqueleto, tem de roupinha de boneco que até os meninos querem brincar de roupinha de boneco. Isso na hora do recreio fica “assim” de criança. Ela mandou como relato de experiência de um dos cadernos do programa de bibliotecas. (Bibliotecária, escola B)

Na visão da comunidade escolar, a biblioteca funciona primordialmente como um espaço de aprendizagem. A visão de um espaço de guarda e circulação de um acervo bibliográfico parece não definir todos os aspectos do trabalho que a biblioteca desenvolve. Parte da dinâmica da escola é esperar mais da biblioteca, um trabalho além (TODD, GORDON e LU, 2011). Uma característica de bibliotecas efetivas é a crença que a comunidade escolar tem da biblioteca como espaço onde a educação é compartilhada.

Então eu acredito que o sucesso é dessa questão mesmo da biblioteca fazer parte da escola e não ser como antigamente a gente via, só um lugar de silêncio, de empréstimo de livro. Igual o recreio a gente usa muito a biblioteca, a gente teve até publicação de uma vivência nossa durante o recreio e que saiu publicada. É um espaço educador. E não só de leitura e de empréstimo, né? (Diretor, escola B)

Essa consciência, tanto de professores quanto de bibliotecários e gestores, de que a biblioteca tem uma função educativa é evidenciada na fala de um bibliotecário participante, que percebe que seu papel na escola pode ir além da formação para o letramento literário e que, mesmo dentro dessa proposta, sua atuação pode ter uma abordagem mais pedagógica. A postura crítica do participante em relação ao seu próprio papel na escola atua como detonador para ações que valorizem a especialidade do bibliotecário e sua competência informacional; como diz Kuhlthau (2002).

Talvez seja da rede, das escolas, as direções têm uma cultura muito limitada sobre a biblioteca, das possibilidades que a biblioteca tem, pode oferecer. Eles pensam sempre na literatura e sempre em contação de histórias, eles não pensam que você pode ter uma leitura em voz alta, uma leitura compartilhada, uma dramatização. Que você pode ter um relato em cima de livro de imagem, em cima de contos de fadas. Que você pode transformar um texto em imagem. Isso só na questão da literatura porque eles focam muito nisso, eles querem porque querem que o auxiliar de biblioteca e o bibliotecário seja um contador de histórias. E eles querem que a gente ocupe o tempo das turmas na biblioteca com isso. (Bibliotecário, escola C)

Como já discutido anteriormente neste trabalho, uma educação baseada no processo de aprendizagem é aquela que tem entre seus objetivos principais o desenvolvimento do aluno e não a estrutura curricular. Nessa abordagem a instrução geralmente é descentralizada e todos

os sujeitos são vistos como agentes educativos (LANCE, 2005; HARTZELL, 2002; TODD, GORDON e LU, 2011).

Segundo Kuhlthau (2002), a biblioteca articula processos de pesquisa e busca inquisitiva em razão de seu perfil bibliográfico, suas relações com a pesquisa, com fontes de informação e pela presença de um profissional adequado para manipulá-las e promover a autonomia em seu uso.

Os próprios bibliotecários têm consciência de que podem ter um papel mais ativo e ampliado na vida educativa dos alunos. Em bibliotecas efetivas, os bibliotecários veem com clareza o seu papel educativo e compreendem que essa visão pode e deve ser parte de um projeto de ensino em suas respectivas escolas.

Eu acho que precisa evoluir nos dois aspectos. Uma visão de espaço de leitura e também uma outra visão de biblioteca de modo geral. Uma outra cultura de biblioteca. Você vê que a informação, ela ainda é um elo entre as pessoas. Olha o tanto de coisa que a informação pode ser. E a escola não trabalha essa perspectiva com os meninos e a escola não tem consciência desse papel na vida dos meninos. (Bibliotecário, escola C)

Um professor destaca a função da biblioteca como agente dinâmico de recursos informacionais (TODD e KUHTHAU, 2004). O acesso, a organização e oferta desses recursos são valorizados por professores como importantes contribuições da biblioteca para o ensino.

O acervo da escola é muito bom e tudo que a gente precisa se não tem eles vão atrás, buscam. Outros alunos pesquisam no computador, mas a maioria vai lá para ler. Alguns alunos pegam coisa emprestada a maioria são as meninas que pegam, elas gostam mais de ler. Os periódicos também são bons, as revistas são muito boas, tem um acervo riquíssimo. A biblioteca também é muito boa, eu uso muito. (Professor de Ensino Fundamental 1)

A biblioteca é parte de um projeto educacional amplo, que valoriza a cultura como valor acadêmico. Destaca-se na fala de um professor as publicações da escola e o impacto transformador que elas têm em sua prática.

Essa relação que eu tenho com a cultura, com o conhecimento fez eu abrir o meu olhar para a biblioteca. Eu gosto muito de ler, eu gosto muito de biblioteca, eu vivo com um livro na bolsa. A escola está sempre incentivando. Eu tenho um poema meu publicado aqui no livro da escola; quando eu levei para casa meus filhos ficaram emocionados. Tem muitos projetos aqui. Eu gosto muito do acervo. (Professor de Ensino Fundamental 1)

Professores reconhecem que a biblioteca amplia sua relação com o conhecimento, tanto a partir de seus recursos quanto a partir de seu acervo bibliográfico, atuando na formação de leitores.

4.5.5 A biblioteca atua na formação do professor

A biblioteca atua na formação do professor. A expertise profissional do bibliotecário possibilita treinar, oferecer informação e ofertar desenvolvimento profissional para os professores. Segundo Todd, Gordon e Lu, o bibliotecário pode atuar como “professor de professores” (2011, p. 74) e essa atuação pode impactar na formação do professor e, consequentemente, em sua prática pedagógica.

Aquela correria e estudando, dou alfabetização, eu entro pra sala, eu tenho que estudar. Outra coisa: a bibliotecária me sugere livros o tempo inteiro, eu peguei essa turma mais difícil, os meninos tão nesse nível, tá difícil, eu não sei o que que eu faço, com a minha experiência toda eu não sei. Ela falou “tem esse livro da consciência fonológica”, levei pra casa naquele feriado do início do ano, foi março, me parece aí, li. Agora estou com este que tem vários jogos para cada etapa do desenvolvimento e ela já me passou uma lista que eu fui lendo assim, decorrer de fevereiro, março, de alfabetização também, porque eu acho assim, você tem que estar preparada pra todos os tipos de alunos. Nunca peguei uma turma tão complicada assim. A biblioteca pra mim, eu não sei se pra todos os professores, pra mim ela é centro da escola. Eu uso muito! (Professor de Ensino Fundamental I)

O bibliotecário como profissional especializado da informação pode ofertar ao professor desde fontes de informação especializadas, alertas e compilações específicas de áreas do conhecimento, até o acesso a treinamento especializado em letramento informacional. A atuação do bibliotecário como professor ou educador foi observada nas bibliotecas das escolas participantes desta pesquisa. No depoimento um bibliotecário, seu percurso para construir um projeto educativo junto aos alunos com uma abordagem centrada nas fontes de informação é descrito:

Uma vez eu fiz uma atividade com eles, justamente para isso, para que eles se posicionassem, mas não era também um projeto literário. Como não dava para desenhar um baobá, fazer um baobá dentro da biblioteca porque é truncado e altíssimo, nós lançamos mão da colaboração da professora de arte que tinha lá na escola integrada na época. Ela pegou e riscou a árvore num pedaço de papelão e a gente

cortou e pintou. Eu peguei assim, tentei levantar palavras que fizessem parte da vivência deles até ali porque eram alunos de 6 ano que iam fazer a atividade então eu coloquei assim: uma foca, piolho, bicicleta, fruta fui colocando umas coisas assim. Aí cada aluno tirava uma folha e o baobá inspirava uma história em cima daquela palavra. Teve histórias divertidíssimas. Foi assim, partimos de um livro que deu a ideia de fazer a árvore e que aí a gente pesquisou sobre o baobá para contar, aí a gente mostrou algumas imagens, a gente fez a relação do baobá com a África para aquele momento. Aí a gente chamou a atividade de “Árvore da palavra”, tudo na biblioteca. (Bibliotecário, escola C)

Todd (2012) destaca como uma abordagem educacional baseada no questionamento e na formulação de perguntas favorece práticas educativas bibliotecárias. O bibliotecário descreve seu projeto educativo, mas também como utilizou uma abordagem pouco ortodoxa para construir um processo educativo mais complexo, focado do desenvolvimento de habilidades cognitivas e multiplicidades, como observado no depoimento acima. Na perspectiva dos participantes, a biblioteca é um espaço para ensino-aprendizagem na medida em que oferece atividades de ensino, aprimora o conhecimento intelectual dos alunos e sua experiência pedagógica (TODD, GORDON e LU, 2011). Quando desenvolve atividades de ensino, a biblioteca ajuda professores e alunos a ampliar suas habilidades de aprendizagem. A biblioteca ensina ou forma quando oferece atividades e possibilita relações com o conhecimento diferentes das que ocorrem tradicionalmente em salas de aula.

5 Considerações Finais

Pensar a biblioteca escolar e seu potencial educativo sob a ótica da cultura escolar foi o objetivo central desta pesquisa. O ponto de partida foi o conceito de bibliotecas efetivas, concentrando-se em bibliotecas que não somente ofertavam bons serviços, possuíam profissionais adequados e faziam parte de um programa de bibliotecas, mas também bibliotecas escolares que fossem bem-sucedidas em implementar a ação pedagógica.

Ao captar a visão e a ação dos sujeitos – professores, diretores e bibliotecários –, a pesquisa buscou um ângulo da questão que elegia a eficácia como termo articulador principal. A escolha, a princípio, parecia ousada, visto que parte consistente da literatura e diagnósticos (SILVA, 1995) sempre retrataram a realidade da biblioteca escolar de forma realista e crítica, apontando o estado incipiente ou as vezes inexistente da biblioteca escolar na educação básica pública brasileira. Concluímos que, embora o recorte da amostragem retrate uma parte bem específica da realidade da biblioteca escolar na educação básica pública, a escolha pela eficácia foi acertada. A hipótese de que havia bibliotecas capazes de realizar um trabalho consistente ao formar leitores, ao ofertar serviços, mas também ao participar do processo educativo com suas ferramentas específicas, acabou se confirmando.

Antes de indicarmos os principais resultados, é preciso apontar algumas das limitações de nossa pesquisa. Uma delas é a complexidade do termo cultura escolar. A dimensão ampla do conceito com o qual se propôs trabalhar poderia ter sido um entrave; afinal, como dialogar com um conceito pouco explorado no campo de biblioteca escolar? Foram encontradas referências ao termo no campo da história da educação, da antropologia e outras ligadas à área de gestão e administração que identificavam cultura como o clima ou ambiente de uma organização. A solução encontrada foi trabalhar o conceito de cultura escolar como um construto, para o qual esta pesquisa poderia também contribuir a partir de seus apontamentos.

Bibliotecários, professores e diretores revelaram em seus depoimentos a existência e a realidade de uma biblioteca efetiva: não somente ela é reconhecida por sua comunidade escolar, é frequentada, mas é parte de um projeto educacional que a inclui. Os dados revelaram que há três elementos de destaque que contribuem para que bibliotecas realizem um trabalho efetivo: a existência de uma cultura colaborativa na escola, uma estrutura educacional específica que dê suporte à biblioteca e a constituição da biblioteca como um espaço diferenciado.

Nas entrevistas, os dados revelaram que a cultura colaborativa é um elemento chave para a biblioteca escolar. A cultura colaborativa não é, no entanto, um elemento palpável, sua volatilidade como elemento mensurável é também parte de sua força. A colaboração é a chave da autonomia que sujeitos têm para exercer suas funções, visto que todos são vistos como confiáveis e como parte de um processo cujo produto final é o benefício coletivo de todos os alunos. A cultura colaborativa aparece na presença do bibliotecário nas reuniões pedagógicas, quando a biblioteca é parte integrante de um projeto escolar, quando diretores respeitam a flexibilidade de horários do bibliotecário da escola-polo ou quando professores buscam a biblioteca para complementar seus projetos educativos. A educação descentralizada na figura do ensino transmissivo ainda não é a massiva realidade, mas os dados revelam um deslocamento nessa função quando o fator confiança e as altas expectativas surgem.

A colaboração foi detectada na construção de projetos coletivos entre bibliotecários e professores e algumas vezes entre bibliotecários e diretores. Os dados, no entanto, indicam que a existência desses projetos é condicionada a um clima colaborativo e que sua consistência é em parte determinada pelo diretor. A cultura colaborativa foi encontrada de forma mais sistematizada – algumas vezes até mesmo registrada em textos de projetos – quando a gestão era a proponente, evidenciando a importância que a gestão tem na construção da cultura colaborativa. Assim, muitos projetos encontrados são em parte sazonais e de alguma forma até pessoais, na medida em que só ocorrem porque dois sujeitos específicos se associam. O que garante, portanto, a existência de uma cultura colaborativa é a forma como ela se compartilha entre os sujeitos, e, se ela é parte de uma proposta de gestão escolar e não somente o desejo de um ou outro sujeito engajado em produzir um bom trabalho, seja como professor, ou como bibliotecário.

Outro importante resultado da pesquisa foi detectar a existência de uma estrutura educacional específica que promove ações ou cristaliza valores que, em última análise, valorizam o trabalho da biblioteca. Exemplo dessa estrutura são a existência de projetos coletivos na escola que incluem a biblioteca e atribuem a ela um conjunto de incumbências específicas. O tempo de trabalho de bibliotecários, auxiliares e professores é um outro exemplo da estrutura educacional: os dados revelaram que a longevidade acaba por determinar a consistência do trabalho dos sujeitos na escola, demarcando uma unicidade tanto de intenções quanto de discursos. O longo tempo dedicado à profissão na mesma escola também imprime confiança e alimenta altas expectativas; todos sabem o que esperar e contam com as contribuições uns dos outros. Há ainda a longevidade o fortalecimento de um senso de coletividade e pertencimento.

É interessante observar como as categorias de análise e, por conseguinte, os resultados da pesquisa se comportam como uma narrativa circular: onde há cultura colaborativa, há altas expectativas; há, portanto, autonomia, há, portanto, confiança. Hartzell (2002) afirma que, para haver confiança, é preciso um profundo entendimento da outra pessoa, de suas qualidades, o que ela faz para contribuir para o bem da organização. Nesse sentido, a confiança emerge como um dado que é resultado de uma cultura de alteridade de reconhecimento das contribuições que cada sujeito pode dar à processo educativo. Ainda é incipiente para diretores, sobretudo, em que grau a biblioteca pode contribuir para o desempenho dos alunos. Muitos ainda repetem o discurso de que a “biblioteca é o coração da escola”, mas, entre falas prontas, os dados apontam para ações e os diretores dão aos bibliotecários e ao seu corpo docente votos de confiança importantes. Autonomia na gestão dos recursos financeiros, para bibliotecários, incentivos para incluir os bibliotecários nas reuniões de planejamento ou até mesmo agendar reuniões de coordenação no espaço da biblioteca, reuniões entre bibliotecário e diretor, são outro exemplo.

Em um sentido mais amplo, não aparece nos dados uma compreensão por parte dos diretores importância da biblioteca de bibliotecários para o letramento informacional; por exemplo, ainda há o olhar da biblioteca como o espaço de promoção da leitura. É preciso ressaltar que um dos eixos do Programa de Bibliotecas da RMEBH destaca a formação de leitores e que, na ótica de muitos diretores, a função educativa da biblioteca deve ser educar para o letramento literário. Há, no entanto, segundo os dados, um olhar mais crítico, amplo e sensível do professor para as possíveis contribuições da biblioteca escolar. Primeiramente, em mais de uma escola o professor envolvido em colaboração com a biblioteca não era da área de linguagem ou mesmo ligado à literatura. Os professores de outras áreas, ao construir projetos em parceria com a biblioteca, agem em direção a uma percepção diferenciada da biblioteca como espaço educativo.

O bibliotecário é visto e age na biblioteca enquanto mediador. Essas ações nem sempre estão, no entanto, ligadas à mediação de leitura literária. Nas bibliotecas pesquisadas, os bibliotecários têm uma postura crítica sobre seu papel como formadores de leitores e reconhecem que parte de seu papel envolve a promoção da leitura, mas se colocam contra a promoção da leitura como entretenimento. Atividades como hora do conto e leitura literária mediada acontecem de forma esporádica e os bibliotecários se posicionam de modo a não serem exclusivamente identificados com esse papel. A mediação para a instrução, para o uso de fontes bibliográficas e para o regulamento e uso do acervo são também tarefas de mediação nas quais o bibliotecário reconhece sua participação. Os professores também têm um olhar mais apurado e não esperam levar turmas à biblioteca para que sejam “distraídas” ou “entretidas” pelos

funcionários da biblioteca. Essa é uma mudança importante que também caracteriza uma estrutura específica de cada escola em relação à biblioteca escolar e seu papel junto aos alunos e a outros membros da comunidade escolar.

Campello (2009a) problematiza a tensão entre o papel educativo, sistematizado e instrucional do qual muitas vezes prescinde o letramento informacional e a tradição biblioteconômica da liberdade de acesso e escolha, presentes na cultura de formação de leitores. Conforme apontam Limberg e Alexanderson (2003), a biblioteca é também identificada como um espaço de liberdade e entretenimento; Lance, Francis e Lietzau (2010) também indicam que o acesso flexibilizado é uma das marcas de diferenciação entre a sala de aula e a biblioteca.

Um dos resultados desta pesquisa foi a confirmação ou a replicação do mesmo resultado de Lance, Rodney e Russell (2007): a biblioteca é importante ou é capaz de ser efetiva porque é um espaço diferente da sala de aula. Parte de seu papel educativo está em ser um lugar com práticas e vivências diferentes das experimentadas em sala de aula.

Apesar dos projetos e atividades encontrados na pesquisa não terem instrumentos avaliativos sistematizados, há elementos importantes que esses projetos sinalizam, como o papel de conectividade que a biblioteca exerce com seus usuários, que é diferente da relação social e afetiva que se estabelece em sala de aula. Os sujeitos reconhecem a importância da biblioteca estar aberta em horários distintos para o acolhimento e para a interação entre os alunos de forma menos sistematizada e diferenciada da que ocorre em sala de aula. Essa relação que se estabelece parece fortalecer a importância da biblioteca como um espaço independente e imprescindível para a cultura e a comunidade escolar.

Um dos resultados mais inesperados e peculiares revelados pelos dados foi a importância que a localização da biblioteca tem na sua visibilidade junto à comunidade escolar. Nas escolas pesquisadas, a biblioteca ocupa um lugar importante, geralmente junto ao pátio em e, em duas delas, ao lado da direção e coordenação pedagógica, fazendo do diálogo e do compartilhamento de ideias e experiências também uma questão arquitetônica. Dessa forma é, de forma mais patente, possível reconhecer um trabalho que se faz visível; professores, bibliotecários e diretores destacaram a localização da biblioteca como um fator favorável à sua percepção positiva junto a alunos e outros membros da escola. A percepção positiva é intrinsicamente ligada às expectativas e ao elemento confiança. Certamente, nem toda biblioteca escolar sobrevive de murais coloridos e mostras frequentes, mas a invisibilidade da biblioteca já foi destacada em outros trabalhos (HARTZELL, 2002; LINDSAY, 2007 e SILVA, 1995), como elemento negativo na imagem que tem junto ao corpo docente e discente da escola. É a visibilidade, tanto do espaço quanto de seus profissionais, que se coloca em jogo. Quando

bem localizada, em lugar de centralidade na escola, bibliotecário e auxiliares não só estão acessíveis para consultas e parcerias como sua atividade cotidiana está em destaque para a escola. Os dados mostraram de forma consistente que todos os sujeitos sabiam relatar dados do cotidiano das bibliotecas de suas escolas: se eram frequentadas, qual seu público, como era sua rotina, enfim, dados que evidenciam o olhar desses sujeitos para o espaço.

Adotar a perspectiva da eficácia pode dar margem a olhares condescendentes à problemas estruturais; parte dos recortes metodológicos adotados foram deliberadamente adotados no sentido de encontrar um extrato de amostragem que fosse significativo aos problemas centrais da pesquisa. Consequentemente, parte dos resultados estão ligados a essas escolhas e alguns deles apontam para o perfil de liderança ou mesmo um deslocamento da tradicional invisibilidade educacional da profissão do bibliotecário (HARTZELL, 2002). Ter uma atitude efetiva no sentido de querer colocar a biblioteca escolar em um lugar de protagonismo dentro da escola é uma característica pessoal dos bibliotecários pesquisados. Todos exercem funções de liderança em suas escolas, possuem empatia pessoal e tendem a demarcar sua presença como legitimadora da importância de suas próprias bibliotecas. O que, à primeira vista, nos pareceu legar a características pessoais importantes responsabilidades como educação ou implementação de políticas públicas, acabou se solidificando no discurso dos sujeitos: tanto bibliotecários validaram sua liderança como fundamental para a valorização de seu trabalho quanto professores que com eles trabalhavam em colaboração reconheceram que a personalidade aberta e participativa do bibliotecário foi um fator de peso na integração e na produção de projetos conjuntos.

A potencialidade da biblioteca como um lugar onde se pode obter mais dados e ampliar as experiências de aprendizagem também demarcam sua função como espaço diferenciado. Professores e diretores, os sujeitos que percebem a biblioteca exteriormente, a partir de suas ações, indicaram que seu papel como agente de aprendizagem. Não somente alunos mas também professores e outros usuários foram reconhecidos em sua capacidade de ampliar seu conhecimento, melhorar seu desempenho ou mesmo vencer dificuldades com um tema a partir do uso da biblioteca escolar. Essa categoria de análise, inicialmente um dos resultados do estudo de Ohio (TODD e KUHLTHAU, 2004), acabou se confirmando a partir da perspectiva dos participantes. Para, no entanto, que a biblioteca escolar seja eficaz nesse sentido, é preciso um sentido de autonomia do usuário ou independência na sua própria autorregulação em relação à construção do conhecimento, ou seja, é preciso que ele tenha em alguma medida desejo e experiência em modificar a própria aprendizagem a partir da manipulação de artefactos educativos.

Essa ideia é um dos principais problemas que se colocam quando se relacionam ação educativa na biblioteca e cultura escolar. Há um sentido de autonomia exigido que ainda não existe como política educacional nas escolas. Apesar da implementação de projetos educativos tidos como diferenciados – como é o caso da Escola Plural –, a ideia de aprendizagem na escola ainda está ligada ao modelo transmissivo, hierárquico e centrado na relação professor-aluno. A superação ou revisão dessa visão é um dos principais desafios para a adoção da biblioteca escolar como um espaço de aprendizagem. É preciso que diretores, coordenadores, bibliotecários e sobretudo professores reconheçam em outros espaços e em outros sujeitos a disposição e a função de educar e também de ensinar. Subjacente a esse debate está a questão da autonomia, tanto do aluno em se educar quanto a importância da autonomia do bibliotecário em exercer suas funções dentro da escola.

Os dados revelaram o peso que a autonomia tem na constituição da cultura colaborativa. Bibliotecários apontam e reconhecem que é importante que o diretor lhe dê autonomia para gerir seu tempo, seus recursos e os serviços que a biblioteca oferta. Professores reconheceram que a autonomia que bibliotecários possuem para propor ou atuar em projetos é um indicador do nível de confiança de que gozam junto à escola.

Sendo assim, a autonomia na biblioteca escolar dada ao bibliotecário pode ser vista como uma qualidade de uma gestão e de uma cultura participativa mas que não está livre de uma relação de saberes ligada ao poder. Um equilíbrio interessante nessa relação surge quando os professores, diretores e bibliotecário não ofertam a autonomia, mas sim quando a autonomia é percebida como qualidade e como situação que favorece a ação pedagógica como, por exemplo, a liberdade de participar de uma reunião pedagógica, de montar seu horário para atender outras bibliotecas ou a liberdade do professor de extrapolar seu planejamento e produzir uma aula ou projeto em parceria com outros atores na escola, dentre eles a biblioteca.

O papel educativo na biblioteca escolar é uma realidade nos espaços pesquisados. Ele aparece em várias dimensões: na educação de usuários, da mediação e promoção da leitura literária, na colaboração entre professor e bibliotecário, na orientação de atividades escolares, na educação para o uso do acervo bibliográfico e, de forma menos expressiva, há ainda o trabalho de referência. Nas escolas pesquisadas, a pesquisa escolar – e o serviço de referência – apareceram muito pouco como instrumento pedagógico. Os professores relataram recorrerem pouco a tais práticas como atividade cotidiana e isso se reflete na ausência de demandas nesse sentido. Por fim, como síntese, uma conclusão que emerge é a importância da articulação de professores, bibliotecários e diretores como agentes determinantes para que bibliotecas escolares atuem na aprendizagem, na educação e orientação dos alunos de modo efetivo.

Finalmente, ressaltamos a importância da percepção do diretor acerca da biblioteca. O diretor é o gestor responsável por estabelecer, dentre outras coisas, o “clima” ou o ambiente educativo na escola. É, também, gestor dos recursos e um organizador curricular, mas sua importante função de liderança impacta fortemente no trabalho da biblioteca escolar. Nas escolas pesquisadas, os diretores demonstraram ter clareza de que a biblioteca escolar é importante para a escola, para os alunos e para o corpo docente. Para que as bibliotecas escolares estabeleçam ou fortaleçam-se como espaço de aprendizagem, é imperativo ter diretores que compreendam, reconheçam, tenham altas expectativas e incluam a biblioteca escolar como parte das práticas educativas das escolas.

A pesquisa revelou a importância da cultura colaborativa e o potencial educativo da biblioteca a partir da colaboração professor-bibliotecário e que, quando torna-se uma realidade, as bibliotecas podem atuar junto à aprendizagem dos estudantes. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para futuros estudos no campo de biblioteca escolar que contemplem seu papel educativo e desloquem o foco de suas funções das práticas de leitura literária para o letramento informacional e para a participação em projetos de colaboração. Há, ainda, expectativas de que o estudo forneça contribuições para ampliar as pesquisas no campo de biblioteca escolar que a relacionem com o desempenho dos alunos e que tenham como foco experiências bem-sucedidas, seguindo a indicação metodológica da prática baseada em evidência.

Consideramos que as práticas do cotidiano entre os sujeitos na escola têm muitos elementos a fornecer no debate sobre o papel educativo da biblioteca; fatores que vão além do discurso e que se fundamentam na realidade da biblioteca nas relações que se estabelecem entre biblioteca escolar e comunidade escolar. Outras contribuições da pesquisa ligam-se a investigações futuras sobre a cultura escolar e seu papel no estabelecimento de valores e ações para a biblioteca. E, por fim, esperamos que as categorias de análise forneçam mais indicadores para contribuir de forma que os bibliotecários atuem exercendo seu papel educativo de forma mais embasada e, portanto, mais efetiva, compreendendo que a biblioteca escolar tem uma dinâmica relacionada com as práticas educativas, que podem ir muito além de organizar, classificar, dar acesso ao acervo bibliográfico e formar leitores.

A articulação dos dados a partir das categorias de análise acabou por confirmar nossa hipótese de que há uma cultura escolar favorável que permite a existência de uma biblioteca efetiva. No entanto, outras questões em aberto ainda ficam para futuras explorações sobre o tema. Algumas delas problematizando os nossos resultados e algumas buscando contribuir para pesquisas futuras no campo, como por exemplo: o quanto essa cultura permite, no entanto, a continuidade desse trabalho? Com tantos critérios centrados em características dos sujeitos,

como liderança, confiança e expectativas, é possível que a eficácia das bibliotecas escolares se desfaça em face da sua ausência? Ou, em outras palavras, parte do sucesso dessas bibliotecas é dependente de um conjunto específico de características de sujeitos ou pode-se considerar esta uma cultura instituída, não dependendo deles para que ocorra? Outras questões nesse esteio também são importantes. Se a pesquisa concluiu que a gestão e o diretor têm papel fundamental no estabelecimento da cultura colaborativa e também na inclusão da biblioteca como parte dos elementos educadores na escola, até onde a biblioteca escolar é afetada pela mudança de gestão que sazonalmente ocorre nas escolas da RMEBH?

Ao explorar a questão da biblioteca escolar efetiva captada sob a visão da cultura escolar, a pesquisa buscou ampliar o olhar acadêmico sobre esse debate. Nesse sentido, buscamos fornecer uma base para que se possa continuar a explorar a questão do papel da cultura escolar para que bibliotecas escolares sejam bem sucedidas em seu papel para que, em sentido amplo, possam contribuir para a aprendizagem e o desempenho dos alunos.

Referências

ALEXANDERSSON, M. LIMBERG, L. The school library as a space for learning. *School Library Worldwide*, v. 9, n. 1, p. 1-18, 2003.

ASSELIN, Marlene. Teaching information skills in the information age: An examination of trends in the middle grades. *School Libraries Worldwide*, v. 11, n. 1, p. 17-36, 2005.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, v. 134, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/secretaria de educação fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CAMPELLO, Bernadete. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. *Ciência da Informação* (Brasília), v. 32, p. 28-37, set./dez, 2003.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* *Biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CAMPELLO, Bernadete. *Letramento informacional no Brasil: práticas educativas de bibliotecários do ensino básico*. 2009. 209 fls. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009a.

CAMPELLO, Bernadete. *Letramento Informacional: função educativa do bibliotecário na escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b.

CAMPELLO, Bernadete *et al.* *Biblioteca escolar como espaço da produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares*. Belo Horizonte: GEBE/UFMG, 2010.

CAMPELLO, Bernadete. Parâmetros para bibliotecas escolares brasileiras: fundamentos de sua elaboração. *Informação e Sociedade* (João Pessoa), v. 21, p. 105-120, maio/ago. 2011.

CAMPELLO, Bernadete. *Biblioteca escolar: conhecimentos que sustentam a prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CÔRTE, Adelaide Ramos; BANDEIRA, Suelena Pinto. *Biblioteca Escolar*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

CHURCH, Audrey P. Secondary school principals' perceptions of the school librarian's instructional role. *School Library Media Research*, v. 13, 2010.

CUNHA, Murilo Bastos da. Metodologias para estudo dos usuários de informação científica e tecnológica. *Revista Biblioteconomia* (Brasília), v. 10, n. 2, p. 5-19, jul./dez. 1982.

DADLANI, P. T.; TODD, R. Information Technology Services and School Libraries: A Continuum of Social Justice. *Qualitative & Quantitative Methods in Libraries*, 2014.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. *A information literacy eo papel educacional das bibliotecas*. 2001. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. *Ciência da Informação*, v. 32, n. 1, p. 23-35, 2003.

DUDZIAK, Elizabeth A. Os faróis da sociedade da informação: uma análise crítica sobre a situação da competência em informação no Brasil. *Informação e Sociedade*, v. 18, n. 2, p. 41-53, maio/ago. 2008.

FARGO, Lucile F. *The library in the school*. 4a ed. Chicago: American Library Association, 1955.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Daniel Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e Pesquisa* (São Paulo), v. 30, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FLANAGAN, Jonh C. The critical incident technique. *Psychologica Bulletin*, v. 51, n. 4, p. 327-558, July 1954.

FÉLIX, Andreza F. ANAIS III SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA. *Projeto CIC – Centro de Informação e Cultura: o nascimento de uma Biblioteca*. UFMG, 2004.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GOLDEMBERG, Miriam. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOODMAN, Leo A. ANNALS OF MATHEMATICAL STATISTICS. *Snowball Sampling*. v. 32, p. 148-170, 1961. Disponível em: <http://projecteuclid.org/download/pdf_1/euclid.aoms/1177705148>. Acesso em: 29 maio 2014.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar: práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. Coleção História da Educação.

GOMES, H. F. A mediação da informação, comunicação e educação na construção do conhecimento. *DataGramaZero* (Rio de Janeiro), v. 9, n. 1, 2008. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/fev08/Art_01.htm>. Acesso em: 16 maio 2014.

HAYCOCK, Ken. Collaboration: Critical success factors for student learning. *School Libraries Worldwide*, p. 25, 2007.

HARTZELL, G. The principal's perception of school libraries and teachers librarians. *School libraries worldwide*, v. 8, n. 1, p. 92-110, 2002.

HOWARD, Judy K. The relationship between school culture and the school library program: four case studies. *American Library Association*, v. 13 p. 1-14, out. 2010.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATIONS and UNESCO. *School library manifesto*. The Hague: IFLA, 1999.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1, jan/jul. 2001.

KLINK, Amyr. *Cem dias entre céu e mar*. 2ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

KUHLTHAU, Carol. Student Learning in the Library: What Library Power Say. *International Association of American Librarianship*, v. 9, n.1, p. 80-95, 1999.

KUHLTHAU, Carol C.; TAMA, Stephanie L. Information search process of lawyers: a call for 'just for me' information services. *Journal of documentation*, v. 57, n. 1, p. 25-43, 2001.

KUHLTHAU, C. *Como usar a biblioteca da escola: um programa de atividades para o ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KUHLTHAU, C. *Guided Inquiry: Learning in the 21st century*. Westport: Libraries Unlimited, 2007.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. 1997.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. SIMAN, L. M de C. *A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LINDSAY, Karen. Teacher/teacher-librarian collaboration: A review of the literature. *School Libraries in Canada*, v. 25, n. 2, p. 8-21, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTIEL-OVERALL, Patricia. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). *School libraries worldwide*, v. 11, n. 2, p 24-48, July 2005.

MORO, Eliane Lourdes da Silva. *Biblioteca escolar: Presente*. Porto Alegre: Evanagraf/CRB 10, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia *et al.* *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro.* Artmed, 2007.

OTA, M. E. de C. Educação de Usuários em Bibliotecas Universitárias Brasileiras: revisão de literatura nacional. *Revista de Biblioteconomia e Documentação*, v. 23, n. 1/4, p. 38-57, jan./dez. 1990.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento cultural, infância e leitura.* Summus, 1990.

PIMENTA, Lina Vilany; AIRES, Maria Célia Pessoa; RIBEIRO, Tadeu Rodrigo. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA. *Programa de revitalização das bibliotecas das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte*, v. 1, p. 94-97, 1998.

POL, Milan *et al.* Em busca do conceito de cultura escolar: Uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, n. 10, p. 63-79, 2007.

SILVA, Waldeck Carneiro. *Miséria da biblioteca escolar.* São Paulo: Cortez, 1995.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da. *Biblioteca como lugar de práticas culturais: uma discussão a partir dos currículos de Biblioteconomia no Brasil.* 2007. 246f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). *Cadernos do Programa de Bibliotecas: O programa de bibliotecas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.* v. 1. Belo Horizonte: PBH/SMED, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (SMED). *Diretrizes curriculares para o 1º ciclo.* Belo Horizonte: PBH/SMED, 2014.

STAKE, Robert E. *The art of case study research.* California: Thousand Oaks, 1995.

SCHEIN, Edgar H. *Cultura organizacional e liderança.* São Paulo: Atlas, 2009.

SCHOLASTIC. *School Libraries Work: Research Foundation Paper.* 3a ed. Scholastic Research and Papers, 2008.

SENGE, Peter M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

SMITH, Patti. *Só garotos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RAMOS E CÔRTE, Adelaide; BANDEIRA, Suelena Pinto. *Biblioteca escolar*. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

TAVARES, Denise Fernandes. *A biblioteca escolar: conceituação, organização e funcionamento*. São Paulo: LISA, 1973. Orientação do Leitor e do Professor.

TODD, R. J. *School libraries, now more than ever*. Nacional Media Market, 2001.

TODD, R. J. School librarian as teachers: learning outcomes and evidence-based practice. *International Federation of Library Association*, v. 12, p. 1-14, 2002a.

TODD, R. J. Evidence-based practice: getting into the action. *Scan*, v. 21, n. 2, p. 34-41, 2002b.

TODD, R. J. & KUHLTHAU, C. *Student learning through Ohio school libraries: background, methodology and report of findings*. Columbus: OELMA, 2004.

TODD, Ross J. School librarianship and evidence based practice: Progress, perspectives, and challenges. *Evidence Based Library and Information Practice*, v. 4, n. 2, p. 78-96, 2009.

TODD, R.J., GORDON, C., & LU, Y. *Report on Findings and Recommendations of the New Jersey School Library Study Phase 2: Once Common Goal: Student Learning*. Rutgers University. CISSL. 2011. (181 pages).

TODD, R. *Student learning through Ohio school libraries: A summary of the Ohio research study*. Ohio Educational Library Media Association. Disponível em: <http://www.oelma.org/OhioResearchStudy.htm>. Acesso em: nov. 2011.

TODD, R. J. The Shifting sands of School Libraries: Sustaining the Next Gen School Libraries. *International Association of school Librarianship* (Doha), nov. 11-15, 2012.

UNESCO *Manifesto IFLA/UNESCO para a a Biblioteca escolar*. Disponível em: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/schoolmanif.htm>>. Acesso em: 05 maio 2013.

VERGUEIRO, Waldomiro. O futuro das bibliotecas e o desenvolvimento de coleções: perspectivas de atuação para uma realidade em efervescência. *Perspectivas em ciência da informação*, v. 2, n. 1, 1997.

VIGOSTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WILLIAMSON, Kirsty; ARCHIBALD, Alyson; MCGREGOR, Joy. Shared vision: a key to successful collaboration? *School Libraries Worldwide*, v. 16, n. 2, 2010.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista – Bibliotecário

- 1 Você já participou de alguma reunião pedagógica da escola?
- 2 Foi convidada a participar dessa(s) reunião(s)?
- 3 Como é feita a divisão de tarefas na biblioteca?
- 4 Há algum momento separado para a gestão da biblioteca?
- 5 Descreva os serviços oferecidos na biblioteca;
- 6 Há atividades que a biblioteca desenvolve junto com algum professor?
- 7 Você discute algum projeto da biblioteca com os professores? Eles compartilham algum projeto com você? De que tipo?
- 8 Caso os professores frequentem a biblioteca, você destacaria professores de alguma disciplina específica em detrimento de outras?
- 9 As turmas vêm à biblioteca da escola? Com que frequência?
- 10 Você discute projetos da biblioteca com o diretor da escola?
- 11 Como é feita a distribuição de recursos físicos e tecnológicos para a biblioteca?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista – Professor

- 1 Há quanto tempo você exerce sua profissão? Há quanto tempo nesta escola?
- 2 Das atividades que a biblioteca já desenvolve, quais você destacaria? Poderia dar exemplos?
- 3 Você utiliza a biblioteca da escola? Com qual frequência?
- 4 Caso utilize, que recursos bibliográficos você mais utiliza (livros, revistas, videos, etc.)?
- 5 Ao planejar suas atividades, você utiliza algum recurso da biblioteca da escola? É possível dar algum exemplo?
- 6 Ao orientar os alunos em um trabalho extraclasse, você recomenda o uso de algum material da biblioteca da escola? Qual?
- 7 Você diria que seus alunos utilizam a biblioteca da escola? Para quais atividades?
- 8 Já desenvolveu algum projeto em parceria com a biblioteca da escola?
- 9 Existe (ou descreva) alguma atividade permanente ou sazonal em que a biblioteca foi utilizada?
- 10 A direção da escola ajuda a biblioteca? Como?
- 11 Por que esta biblioteca consegue desenvolver um bom trabalho?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista – Diretor

- 1 Há quanto tempo está na direção da escola?
- 2 Como é feita a avaliação sobre o trabalho do bibliotecário? Com qual frequência?
- 3 Os professores utilizam a biblioteca ou trabalham juntamente com o bibliotecário?
Como? Poderia dar exemplos?
- 4 Como director, você diria que colabora ou contribui para o trabalho da biblioteca?
Como?
- 5 Como é seu relacionamento com o bibliotecário? Há reuniões? Com qual frequência?
Pode dar alguns exemplos?
- 6 Qual a importância da biblioteca na vida dos alunos da escola? Poderia dar um exemplo prático?
- 7 Como a biblioteca contribui para a aprendizagem dos estudantes? Pode dar um exemplo?
- 8 Qual é a marca do trabalho da biblioteca da escola? Por quê?
- 9 Por que esta biblioteca consegue desenvolver um bom trabalho?

APÊNDICE D – Questionário de projetos em colaboração

- 1 Há quanto tempo você é bibliotecária/bibliotecário?
- 2 Já trabalhava antes com biblioteca escolar? Há quanto tempo está na biblioteca escolar?
- 3 Por que a escolha em trabalhar com biblioteca escolar?
- 4 Como você descreveria suas funções na biblioteca? Descreva um dia comum da sua rotina.
- 5 Os professores vêm à biblioteca? Com qual frequência?
- 6 Existe algum projeto permanente na biblioteca? De que natureza? Pesquisa? Literário?
- 7 Descreva de modo breve três dos projetos permanentes ou sazonais que a biblioteca desenvolve junto aos professores.