



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

Niliane Cunha de Aguiar

**O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares:** estudo a partir dos projetos políticos-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.

Belo Horizonte/MG  
2018

Niliane Cunha de Aguiar

**O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares:** estudo a partir dos projetos políticos-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa Informação, Cultura e Sociedade, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Ciência da Informação.

**Área de concentração:** Produção, Organização e Utilização da Informação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Bernadete dos Santos Campello

Belo Horizonte/MG  
2018

Aguiar, Niliane Cunha de.

A281l O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares [manuscrito] : estudo a partir dos projetos políticos-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras / Niliane Cunha de Aguiar. – 2018.  
271 f., enc. : il.

Orientadora: Adriana Bogliolo Sirihal Duarte.

Coorientadora: Bernadete dos Santos Campello.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

1. Ciência da informação – Teses. 2. Bibliotecas escolares – Teses. 3. Competência em informação – Teses. 4. Colégios de aplicação – Teses. I. Título. II. Duarte, Adriana Bogliolo Sirihal. III. Campello, Bernadete dos Santos. VI. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Ciência da Informação.

CDU: 027.8



UFMG

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

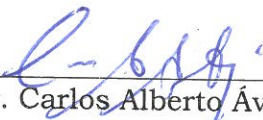
"O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares: estudo a partir dos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras"

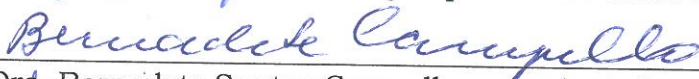
Niliane Cunha de Aguiar

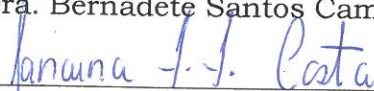
Tese submetida à Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos à obtenção do título de "**doutora em Ciência da Informação**", linha de pesquisa "**Informação, Cultura e Sociedade**".

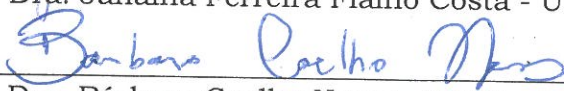
Tese aprovada em: 24 de abril de 2018.

Por:

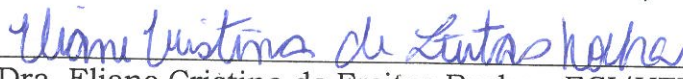
  
Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo - presidente da banca - ECI/UFMG

  
Prof. Dra. Bernadete Santos Campello - co-orientadora - ECI/UFMG

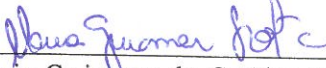
  
Prof. Dra. Janaina Ferreira Fialho Costa - UFS

  
Prof. Dra. Bárbara Coelho Neves - UFBA

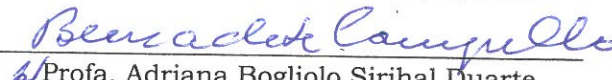
  
Prof. Dra. Marília de Abreu Martins de Paiva - ECI/UFMG

  
Prof. Dra. Eliane Cristina de Freitas Rocha - ECI/UFMG

Aprovada pelo Colegiado do PPGCI

  
Prof. Maria Guionar da Cunha Frota  
Sub-Coordenadora

Versão final aprovada em 07/06/18

  
Prof. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte  
Orientadora



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

ATA DA DEFESA DE TESE DE NILIANE CUNHA DE AGUIAR, matrícula: 2014658735


Às 09:30 horas do dia 24 de abril de 2018, reuniu-se na Escola de Ciência da Informação da UFMG a Comissão Examinadora aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação em 12/03/2018, para julgar, em exame final, o trabalho intitulado **O letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares: estudo a partir dos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras**, requisito final para obtenção do Grau de DOUTORA em CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, área de concentração: Produção, Organização e Utilização da Informação, Linha de Pesquisa: Informação, Cultura e Sociedade. Pelo afastamento por motivo de saúde da orientadora Profa. Dra. Adriana Bogliolo Sirihal Duarte, a banca foi presidida pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo. Abrindo a sessão, o Presidente da Comissão, Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo, após dar conhecimento aos presentes do teor das Normas Regulamentares do Trabalho Final, passou a palavra à candidata para apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a argüição pelos examinadores com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a Comissão se reuniu sem a presença da candidata e do público, para julgamento e expedição do resultado final. Foram atribuídas as seguintes indicações:

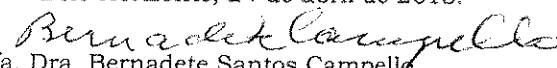
Prof. Dr. Carlos Alberto Ávila Araújo - presidente da banca	APROVADA
Profa. Dra. Bernadete Santos Campello - co-orientadora	APROVADA
Profa. Dra. Janaina Ferreira Fialho Costa	APROVADA
Profa. Dra. Bárbara Coelho Neves	APROVADA
Profa. Dra. Marília de Abreu Martins de Paiva	APROVADA
Profa. Dra. Eliane Cristina de Freitas Rocha	APROVADA

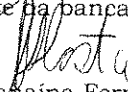
Pelas indicações, a candidata foi considerada APROVADA mas ressalta-se a necessidade de realizar as modificações apontadas pela banca.


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

Belo Horizonte, 24 de abril de 2018.


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

  
Profa. Dra. Bernadete Santos Campello  
co-orientadora - (ECI/UFMG)

  
Profa. Dra. Janaina Ferreira Fialho Costa  
(UFS)

  
Profa. Dra. Bárbara Coelho Neves  
(UFBA)

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

  
Profa. Dra. Eliane Cristina de Freitas Rocha  
(ECI/UFMG)

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

  
Profa. Maria Guiomar da Cunha Frota  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação

***Deus provê, Deus proverá, sua misericórdia não faltará  
Nossa Senhora da Divina Providência, Providenciai!***

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sonhou essa conquista para mim, antes mesmo que eu pudesse imaginar e sonhar e me deu forças para enfrentar os desafios que surgiram.

Agradeço aos meus pais e à minha irmã, que sempre acreditaram, apoiaram, torceram e rezaram por mim.

Aos amigos da academia que dividiram comigo as alegrias e os desafios do percurso, especialmente à Letícia Alves.

Aos meus colegas de trabalho da Universidade Federal de Sergipe que colaboraram com minha pesquisa disponibilizando materiais, trocando ideias e principalmente aceitando as limitações que o doutorado impôs ao meu trabalho, especialmente ao professor Edilberto Santiago e à professora Martha Suzana.

A Universidade Federal de Minas Gerais e ao Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação pelos conhecimentos adquiridos, especialmente aos professores que participaram da minha formação.

Às minhas orientadoras Adriana Bogliolo e Bernadete Campello pelo auxílio na jornada. E ao professor Carlos Alberto Araújo pelo apoio na reta final.

À professora Dra. Dalgiza Andrade Oliveira, primeira pessoa que me ofereceu incentivo e apoio para fazer o mestrado, o que conseqüentemente, também me levou ao doutorado.

Aos membros da banca avaliadora pelas correções e análises realizadas que tanto contribuíram para o resultado final dessa tese.

A todos os demais amigos de Sergipe, Minas Gerais, Alagoas, e demais lugares do Brasil, que compreenderam as inquietações e ansiedades geradas por esses anos de pesquisa e me apoiaram com a amizade, carinho e incentivo. De modo especial à amiga Franceane, pois minhas vitórias são sempre celebradas por ela, como se delas fossem. Gratidão a todos!

*Nunca ande pelo caminho traçado,  
pois ele conduz somente até onde os outros já foram.  
Alexander Graham Bell*



## RESUMO

Entendendo a necessidade de integração da biblioteca escolar com a proposta pedagógica das escolas e a importância da formação para a competência informacional dos estudantes da sociedade contemporânea, esta pesquisa analisa as perspectivas dos projetos político-pedagógicos (PPP) dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras acerca das possibilidades de desenvolvimento do letramento para a competência informacional. Partindo do pressuposto de que os projetos político-pedagógicos das escolas devem inserir as atividades desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, e que tais atividades na atualidade incluem o letramento para a competência informacional, o problema de pesquisa surge da necessidade de análise dessa premissa, a fim de compreender como a biblioteca escolar e suas atividades são apresentadas nesses documentos. Acredita-se que tal apresentação demonstra a perspectiva que o setor da educação no Brasil possui a respeito do papel e da importância da biblioteca no contexto escolar. A resposta apresentada no estudo pode contribuir para o desenvolvimento de novas políticas públicas de informação para bibliotecas escolares, para tanto, realizou-se uma análise de conteúdo, cujo resultado das inferências elaboradas, revela que apesar da expectativa existente em relação aos colégios de aplicação das universidades federais, os mesmos, em seus projetos político-pedagógicos não diferem das demais escolas públicas brasileiras em relação à importância dada à biblioteca escolar como espaço de desenvolvimento do letramento para a competência informacional, isto é, as bibliotecas ainda não são visualizadas como espaço pedagógico e o bibliotecário escolar não é visto como colaborador no processo educativo. Este é um dos desafios da implantação da lei brasileira 12.244/2010 que determina a existência obrigatória de bibliotecas em todas as escolas brasileiras até 2020, e por esse motivo precisa ser explorado pelos profissionais da área de Ciência da Informação e também pelos profissionais da área da Educação. O que se propõe é que a valorização do trabalho colaborativo seja a meta dessas áreas e principalmente dos cursos de biblioteconomia e pedagogia, para que futuramente, desde a educação básica, os alunos possam colher os frutos dessa parceria, que será a efetivação da tão sonhada competência informacional.

**Palavras-chave:** Biblioteca escolar. Competência informacional. Letramento informacional. Projeto político pedagógico. Colégios de aplicação.

## ABSTRACT

Understanding the need of integrating the school library with the pedagogical proposal of the schools and the importance of the training for the informational competence of the students of contemporary society, this research analyzes the perspectives of the political and pedagogical projects (PPP) of the colleges of application of the Brazilian federal universities about the possibilities of development of literacy for informational competence. Assuming that the political-pedagogical projects of schools should include the activities developed by school libraries, and that such activities currently include literacy for informational literacy, the research problem arises from the need to analyze this premise in order to understand how the school library and its activities are presented in those documents. It is believed that this presentation demonstrates the perspective that the education sector in Brazil has regarding the role and importance of the library in the school context. The response presented in the study may contribute to the development of new public information policies for school libraries. Therefore, a content analysis was carried out, the result of which was based on the conclusions drawn. federal universities, the same, in their political-pedagogical projects do not differ from other Brazilian public schools in relation to the importance given to the school library as a space for development of literacy for informational competence, that is, libraries are not yet visualized as a pedagogical space and the school librarian is not seen as a contributor to the educational process. This is one of the challenges of implementing the Brazilian law 12.244 / 2010 that determines the compulsory existence of libraries in all Brazilian schools by 2020, and for this reason needs to be explored by professionals in the area of Information Science and also by professionals in the area of Education. What is proposed is that the value of collaborative work is the goal of these areas and especially of the courses of librarianship and pedagogy, so that in the future, from basic education, students can reap the fruits of this partnership, which will be the fulfillment of the dream informational literacy.

**Keywords:** School library. Informational competence. Informational Literature. Political pedagogical project. Colleges of application.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Estrutura da Tese .....	23
<b>Figura 2</b> – Estágios da Competência.....	111
<b>Figura 4</b> – Perfil do bibliotecário protagonista.....	124
<b>Figura 5</b> – Ciclo de Políticas Públicas .....	137
<b>Figura 6</b> – Sistema de indicadores para ciclo de políticas públicas.....	150
<b>Figura 7</b> – Exemplo de fórmula de indicadores sociais quantitativos .....	154
<b>Figura 8</b> – Processo de construção do projeto político pedagógico .....	168
<b>Figura 9</b> – Relação entre planejamento e avaliação do PPP.....	169
<b>Figura 10</b> – Desenvolvimento da análise de Conteúdo .....	188

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Colégios de aplicação por região do Brasil.....	182
<b>Gráfico 2</b> – Unidades de Registro nos PPPs.....	204
<b>Gráfico 3</b> – <i>Ranking</i> das Unidades de Registro.....	205
<b>Gráfico 4</b> – Categorias temáticas .....	206

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros para bibliotecas escolares.....	91
Quadro 2 – Programa de atividades de Kuhlthau.....	104
Quadro 3 – Ações para o desenvolvimento da competência informacional.....	105
Quadro 4 – <i>Information Literacy</i> – Conceituações.....	106
Quadro 5 – Os estágios de consciência da competência.....	112
Quadro 6 – Tipos de letramentos.....	118
Quadro 7 – Modelos de colaboração entre bibliotecários e professores.....	126
Quadro 8 – Papéis desempenhados no processo colaborativo.....	130
Quadro 9 – Formas de apresentação das políticas públicas.....	138
Quadro 10 – indicadores de competência informacional para estudantes.....	159
Quadro 11 – Indicadores de qualidade para bibliotecas.....	161
Quadro 12 – Características Gerais dos Projetos Político Pedagógicos.....	170
Quadro 13 – Elaboração do projeto político pedagógico.....	174
Quadro 14 – Princípios do projeto político pedagógico e a biblioteca escolar.....	175
Quadro 15 – Criação dos colégios de aplicação das universidades federais.....	178
Quadro 16 – Desenvolvimento da metodologia da pesquisa.....	187
Quadro 17 – Categorização da Pesquisa de acordo com Bardin (1977).....	189
Quadro 18 – PPPs dos CAPs disponíveis <i>online</i> .....	191
Quadro 19 - Quantificação das Unidades de Registro nos PPPs.....	191
Quadro 20 - Análise das unidades de contexto.....	206
Quadro 21 – Resposta dos CAPs que não disponibilizaram os PPPs.....	21910
Quadro 22 – Pesquisa PPP/01.....	255
Quadro 23 – Pesquisa PPP/02.....	255
Quadro 24 – Pesquisa PPP/03.....	258
Quadro 25 – Pesquisa PPP/04.....	263
Quadro 26 – Pesquisa PPP/05.....	266
Quadro 27 – Pesquisa PPP/06.....	267
Quadro 28 – Pesquisa PPP/07.....	268
Quadro 29 – Pesquisa PPP/08.....	269

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira da Educação
ACRL	American College and Research Libraries
AIB	Ação Integralista Brasileira
Ais	Atos Institucionais
ALA	American Library Association
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Educação Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP/UFG	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás
CAP/UFJF	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAP/UFPE	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco
CAP/UFRJ	Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
CAP/UFRR	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima
CAP/UFSC	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
CAP/UFS	Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe
CAPs	Colégios de Aplicação
CC	Ciência Cognitiva
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedades
CEDUC	Centro de Educação
CEPAE	Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
CGU	Controladoria Geral da União
CI	Ciência da Informação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEN	Comissão de Ensino
COLTED	Comissão do Livro Técnico e Livro Didático
COLTEC	Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais
CONDICAP	Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior
CP/UFMG	Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais
CUNI	Conselho Universitário
DEI	Departamento de Educação Infantil
FCF	Faculdade Catarinense de Filosofia
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEBE	Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar
ICS	Informação, Cultura e Sociedade
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFEs	Instituições Federais de Ensino
IFLA	International Federation of Library Associations
ISO	International Organization for Standardization
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PDC	Programas de desenvolvimento cognitivo
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNL	Política Nacional do Livro
PPGCI	Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
REUNI	Reestruturação e expansão das universidades federais
SICEA	Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação
SOCINFO	Sociedade da Informação no Brasil
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TU/UFMG	Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1 Apresentação e contextualização do tema</b> .....	<b>16</b>
<b>1.2 Problema de pesquisa</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3 Pressupostos</b> .....	<b>18</b>
<b>1.4 Justificativa e relevância do tema</b> .....	<b>18</b>
<b>1.5 Objetivos</b> .....	<b>20</b>
1.5.1 Geral.....	20
1.5.2 Específicos .....	21
<b>1.6 Estrutura da tese</b> .....	<b>21</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>24</b>
<b>2.1 A interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e a Educação</b> .....	<b>24</b>
2.1.1 Breve histórico da Ciência da Informação .....	25
2.1.2 Ciência da Informação e Educação.....	26
2.1.3 A biblioteconomia escolar.....	40
<b>2.2 História da educação e do pensamento educacional no Brasil</b> .....	<b>43</b>
2.2.1 Período colonial e o pensamento tradicional (1549-1759) .....	43
2.2.2 Brasil império e o pensamento iluminista (1759-1889).....	47
2.2.3 Primeira República e o pensamento cientificista (1889-1934).....	53
2.2.4 Segunda República e o pensamento liberal (1934-1964).....	57
2.2.5 Ditadura militar e o pensamento tecnicista (1964-1985) .....	61
2.2.6 Transição democrática e o pensamento crítico-dialético (1985-1990) .....	64
2.2.7 Brasil democrático e o pensamento neoprodutivista (1990-2000).....	69
2.2.8 Brasil contemporâneo e o paradigma educacional da complexidade.....	73
<b>2.3 A biblioteca escolar</b> .....	<b>78</b>
2.3.1 Evolução da biblioteca escolar brasileira.....	87
2.3.2 Letramento para a competência informacional: reflexões sobre desenvolvimento da competência informacional no contexto das bibliotecas escolares.....	91
2.3.3 A pedagogia dos multiletramentos e a biblioteca escolar.....	114
2.3.4 O bibliotecário escolar como protagonista no trabalho colaborativo para a formação da competência informacional.....	121

<b>2.4 Políticas públicas de informação no contexto educacional: panorama brasileiro .....</b>	<b>133</b>
2.4.1 Políticas públicas de informação para bibliotecas escolares.....	139
2.4.2 Avaliação de políticas públicas: indicadores sociais .....	147
2.4.3 Indicadores qualitativos para avaliação de bibliotecas escolares: subsídios para o desenvolvimento de novas políticas pública educacionais e informacionais.....	155
<b>2.5 A importância dos Projetos Político Pedagógicos para a legitimação da biblioteca escolar no Brasil.....</b>	<b>163</b>
<b>2.6 Os colégios de aplicação das universidades federais brasileiras .....</b>	<b>176</b>
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>184</b>
<b>4 RESULTADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>190</b>
<b>4.1 Espaço amostral.....</b>	<b>192</b>
4.1.1 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás.....	192
4.1.2 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juíz de Fora .....	194
4.1.3 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais.....	195
4.1.4 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.....	197
4.1.5 Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro .....	198
4.1.6 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima .....	200
4.1.7 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina .....	201
4.1.8 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe.....	202
<b>4.2 Análise de conteúdo .....</b>	<b>203</b>
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>203</b>
<b>5.1 Análise de conteúdo .....</b>	<b>204</b>
5.1.1 Análise de conteúdo do PPP/01 .....	206
5.1.2 Análise de conteúdo do PPP/02.....	206
5.1.3 Análise de conteúdo do PPP/03.....	207
5.1.4 Análise de conteúdo do PPP/04.....	207
5.1.5 Análise de conteúdo do PPP/05.....	208
5.1.6 Análise de conteúdo do PPP/06.....	208
5.1.7 Análise de conteúdo do PPP/07 .....	208
5.1.8 Análise de conteúdo do PPP/08.....	208
<b>5.2 Análise das unidades de contexto.....</b>	<b>209</b>
<b>5.3 Análise dialógica com o referencial teórico .....</b>	<b>212</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>216</b>



<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE A - Quadros das análises realizadas nos PPPs .....</b>	<b>256</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Grandes realizações são possíveis quando se dá importância aos pequenos começos.*  
LAO TSE

Ao nascer de um novo século e de um novo milênio, o mundo observou a transformação dos meios de comunicação e o avanço de novas tecnologias que mudariam o cotidiano de grande parte da população mundial. Era a globalização alcançando os países, economias e culturas, encerrando o século XX e abrindo as portas para um desenvolvimento histórico das sociedades.

A evolução tecnológica possibilitou grandes transformações em praticamente todos os setores da sociedade, como agricultura, indústria, transporte, saúde, meio ambiente e educação, entre outros. Neste contexto,

[...] a expressão “sociedade da informação” passou a ser utilizada, nos últimos anos desse século, como substituto para o conceito complexo de “sociedade pós-industrial” e como forma de transmitir o conteúdo específico do “novo paradigma técnico-econômico” (WERTHEIN, 2000, p. 71).

Quando foi publicado, no ano 2000, o programa do *Livro verde da Sociedade da Informação no Brasil* (SOCINFO, 2000), foram propostas mudanças para os setores de comércio eletrônico, pequenas e médias empresas, empreendedorismo, mercado de trabalho, educação e aprendizagem, universalização do acesso informacional com vistas à promoção da cidadania, valorização da identidade cultural, administração transparente e centrada no cidadão: governo ao alcance de todos, pesquisa e desenvolvimento, desenvolvimento sustentável, integração regional, integração e cooperação latino-americana. Mais de uma década depois, é possível perceber que muitos avanços foram realizados nestes segmentos, no entanto, muitas promessas não se concretizaram, pois, o desemprego, a desigualdade social, o analfabetismo digital, os problemas ambientais e a hegemonia cultural demonstram que ainda há muito por fazer. Entende-se que tal mudança só poderá realmente acontecer quando a informação enquanto bem econômico, cultural e social puder alcançar a todos, sem exclusão, e não apenas chegando a todos os lugares, mas fazendo-se compreendida, assimilada e apropriada.

É nessa perspectiva, que as concepções acerca da competência informacional se inserem, como instrumento para o desenvolvimento da inclusão informacional, digital e até mesmo cultural. Isso porque como será visto de forma mais aprofundada a seguir, se observa na ideia de competência informacional um anseio de oferecer aos indivíduos a autonomia necessária para desenvolver-se enquanto sujeitos e cidadãos, através do uso eficiente e consciente das informações disponíveis.

### **1.1 Apresentação e contextualização do tema**

A Ciência da Informação (CI) é um campo multifacetado, caracterizado desde sua origem como interdisciplinar, e possui abordagens variadas. Tal amplitude favorece, aos estudos nela inseridos, reflexões acerca das relações entre suas concepções teóricas e as práticas estabelecidas em diversos contextos sociais.

Como a atual sociedade, e de forma especial, o mercado de trabalho, passaram a exigir que os indivíduos desenvolvam habilidades específicas para lidar com a informação, uma vez que se encontra disponível uma abundância informacional nunca antes vista, torna-se necessário estabelecer métodos de aprendizagem para a utilização eficaz das informações oferecidas por meio do desenvolvimento de habilidades específicas, que podem ser promovidas desde a mais tenra idade para que os indivíduos possam enfrentar melhor a complexa era da informação.

Esta habilidade para lidar com informações tem sido denominada no Brasil, conforme explica Campello (2003b), pelo termo competência informacional, e esta tem sido amplamente discutida na área de Ciência da Informação, podendo ser entendida como

A capacidade individual de acessar e produzir a informação, dentro de critérios de precisão e atualização, assim como o desenvolvimento do senso crítico necessário para articular essa informação e transformá-la em conhecimento (BARI, 2010, p. 350).

Tal compreensão demonstra, em consonância com Campello (2006), que é possível e necessário familiarizar as crianças desde cedo com o aparato informacional do mundo letrado. Contudo, há que se respeitar seu estágio de

desenvolvimento, estimulando assim o que se pode chamar de competência informacional infantil.

Essa concepção, vista sob o âmbito educacional, pode ser considerada como um alicerce para o desenvolvimento de diretrizes que favoreçam a promoção da competência informacional desde a infância por meio da eficaz utilização dos recursos informacionais disponíveis e, de modo especial, pelos serviços oferecidos pela biblioteca escolar.

No contexto brasileiro, acredita-se que existe uma necessidade de conscientização do sistema político-educacional a respeito do importante papel que as bibliotecas escolares possuem no processo de desenvolvimento da competência informacional e, para que isso aconteça, torna-se indispensável que os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas ressaltem (ou ao menos apresentem) a biblioteca escolar como espaço de formação para o uso da informação. Somente assim entende-se que haverá uma legitimação do potencial informativo e formativo da biblioteca escolar no contexto educacional.

A biblioteca nesse sentido possui papel fundamental no discurso da competência informacional, ao se considerar que, conforme Caldin (2005), a biblioteca escolar é o local por excelência para apresentar a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças, configura-se como a única oportunidade de ter acesso aos livros que não são didáticos. E atualmente também é para muitas dessas o único lugar que podem ter acesso à Internet.

Desse modo, o desenvolvimento, a missão e a importância fundamental da biblioteca escolar devem aparecer nos projetos político-pedagógicos que gerem as escolas as quais estas bibliotecas pertencem.

A partir de tal constatação, a presente proposta de pesquisa surgiu com o intuito de oferecer uma contribuição às reflexões que permeiam as concepções pedagógicas da biblioteca escolar no contexto de uma sociedade informacional.

## **1.2 Problema de pesquisa**

Observando-se, num contexto geral, uma certa ausência da menção às bibliotecas escolares nos projetos político-pedagógicos de diversas escolas, entendeu-se que existe ainda uma desvalorização desse espaço de conhecimento em grande parte das escolas brasileiras. Desse modo, sob a hipótese de que os

colégios de aplicação (CAPs) das universidades federais brasileiras se diferenciam e apresentam uma conscientização maior a respeito da importância da biblioteca escolar para o ensino-aprendizagem e ainda para o desenvolvimento da competência informacional desenvolveu-se essa tese.

Desta forma, o problema da pesquisa está na necessidade de análise dos projeto-políticos pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades brasileiras para investigar como suas bibliotecas escolares são apresentadas nestes documentos, assim como para averiguar se mencionam atividades, programas ou serviços de letramento para a competência informacional por meio (ou com o auxílio) destas bibliotecas. Sendo assim, questiona-se: qual a percepção dos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais sobre o letramento para a competência informacional em bibliotecas escolares?

### **1.3 Pressupostos**

Embasando-se na problemática apresentada, pressupôs-se que existe uma maior conscientização da importância da biblioteca escolar por parte dos colégios de aplicação das universidades federais, uma vez que as bibliotecas universitárias possuem lugar privilegiado no processo educativo.

Pressupondo ainda que, por saber a necessidade de preparar os alunos para a utilização eficaz das futuras bibliotecas universitárias, os colégios de aplicação, por meio de seus bibliotecários, conhecem a importância de serviços e/ou programas que promovam o letramento para o desenvolvimento da competência informacional em bibliotecas escolares, estimou-se desse modo que os projetos político-pedagógicos dessas instituições apresentam considerações importantes sobre o papel educativo-informacional de suas bibliotecas escolares.

### **1.4 Justificativa e relevância do tema**

Entende-se que a Ciência da Informação, como um campo que se origina de demandas sociais específicas, conforme mencionam Almeida, Bastos e Bittencourt (2007), é uma área que se interessa não somente pela informação em si, mas também pelos mecanismos sociais de sua produção e uso. Assim, é admissível que

a influência das políticas públicas de informação no desenvolvimento da competência informacional seja relevante para os pesquisadores da área.

Essas questões se inserem no escopo da Ciência da Informação, uma vez que, conforme explica Aquino (2007), tanto por ser uma ciência social inter, multi e transdisciplinar, que se interessa pelos princípios e práticas da criação, organização e distribuição da informação, como pelo estudo dos seus fluxos, transmissão e apropriação pelo usuário da informação, vale-se de múltiplas formas de disseminação e múltiplos canais.

Nessa perspectiva, compreende-se que a temática pode ser relevante para o campo da Ciência da Informação, uma vez que engloba algumas importantes áreas tais como: Letramento e Competência Informacional, Informação e Sociedade e Biblioteca Escolar.

Pondera-se ainda que a presente proposta contribua com a reflexão de pesquisadores e profissionais da informação que trabalham com as demandas da biblioteca escolar brasileira, que vive um momento de intensas expectativas dada a promulgação da Lei n. 12.244 de 2010 (BRASIL, 2010), que determina a existência obrigatória de bibliotecas em todas as escolas brasileiras até 2020.

Aliar essas expectativas aos projetos político-pedagógicos é outro fator de interesse da pesquisa, quando se entende que estes

[...] ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupe-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1997, p. 13-14).

Dessa maneira, a realização do estudo proposto apresenta-se como uma oportunidade de análise dos desafios que a biblioteca escolar enfrenta em relação à inclusão não somente de seu espaço físico, mas de suas atividades de fomento à competência informacional, que abrangem além de questões cognitivas e educacionais, outras questões como a inclusão digital, conceitos de transferência de informação e conhecimento, acesso e domínio de novas tecnologias, promoção da cidadania, questões essas que devem se aliar às demais atividades das escolas. Além disso, descobertas sobre o tema poderão configurar-se como uma contribuição

ao combate do *déficit* ocorrido nas bibliotecas escolares pelo público adolescente, pois a partir de um novo enfoque – da competência informacional, estima-se atender as necessidades informacionais dos usuários das bibliotecas escolares, de forma especial crianças, estimule a aprendizagem ao longo da vida. Assim poder-se-á fomentar o gosto pela leitura, aguçar a curiosidade e aumentar a busca informacional desde a mais tenra idade, formando futuros adolescentes que serão leitores sedentos por informação e conhecimento.

Como exemplo da pertinência da temática, destacam-se os trabalhos desenvolvidos pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar da Universidade Federal de Minas Gerais (GEBE/UFMG) assim como pelo Programa de Pesquisa em Ciência da Informação – PPGCI/UFMG na área de concentração Informação, Mediação e Cultura que, ao preocupar-se em apreender a informação sob uma perspectiva crítica, busca desenvolver reflexões sobre os diferentes aspectos presentes na informação: elementos históricos, culturais, políticos e sociais.

Além disso, esta pesquisa se propõe a levantar uma questão importante para os profissionais da informação, que é a atuação proativa no contexto educacional em parceria com os demais setores das escolas.

Para finalizar, acrescenta-se às justificativas já apresentadas, a possibilidade do surgimento de novas reflexões sobre o desenvolvimento de recursos informacionais, por intermédio de novos produtos e serviços que atendam à demanda da biblioteca escolar e a necessidade de seus usuários, tornando-os mais autônomos, independentes e proativos, qualidades essenciais para a sobrevivência numa sociedade exigente e competitiva.

## **1.5 Objetivos**

Diante do problema de pesquisa, faz-se necessário apresentar os objetivos do presente estudo. Entende-se que estes se apresentam como:

### *1.5.1 Geral*

Analisar a presença da biblioteca escolar e de seu papel no desenvolvimento da competência informacional apresentada nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.

### 1.5.2 Específicos

- a) Investigar o contexto educacional brasileiro que instituiu o projeto político pedagógico como documento indispensável para a atuação da escola na atualidade;
- b) Identificar o grau de importância que os projetos político-pedagógicos analisados apresentam a respeito da atuação da biblioteca escolar no desenvolvimento da competência informacional;
- c) Descobrir quais são as principais atividades de letramento para a competência informacional apresentadas nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.
- d) Promover uma reflexão teórica sobre a atuação do bibliotecário escolar tanto na elaboração, quanto na execução do projeto político pedagógico.

### 1.6 Estrutura da tese

Após a apresentação do problema da pesquisa, dos pressupostos que a sustentam, da justificativa de sua realização e dos objetivos que a norteiam, a fundamentação teórica oferecerá o apoio conceitual que sustentou sua execução.

Desse modo, inicialmente a interdisciplinaridade da Ciência da Informação com a Educação, sendo a primeira área apresentada num breve histórico, como uma área que possui, dentro de sua multidisciplinaridade, um discurso social que se destaca no sentido de promover mudanças para a melhoria da relação entre informação e sociedade, podendo ser observado no ambiente escolhido, que é o contexto educacional, de modo especial na biblioteconomia escolar.

Para a compreensão e uma reflexão histórica da educação brasileira e do pensamento educacional no Brasil, realiza-se uma revisão de literatura, destacando as mudanças ocorridas do período colonial aos dias atuais, apresentando seus avanços e retrocessos.

Ainda sob o discurso social da Ciência da Informação, apresenta-se a biblioteca escolar, sua evolução no Brasil e a temática do letramento para a competência informacional, entendendo o letramento como um processo e a competência como um objetivo, que, ao ser alcançado, apresenta, além de outros benefícios, o apoio para o desenvolvimento da cidadania. E todas as vantagens da



competência informacional, podem e devem ser usufruídas desde a infância, caracterizando-se assim como competência informacional infantil, que será devidamente conceituada neste trabalho.

Em seguida, envereda-se pelas teorias políticas para promover uma compreensão sobre a elaboração de políticas públicas e, de modo específico, das políticas públicas de informação, destacando os atores que as promovem, assim como o processo pelo qual se desenvolvem, uma vez que, tais políticas podem ser as bases para o desenvolvimento de ações promotoras da valorização da biblioteconomia escolar, assim como da competência informacional no Brasil.

Apresentam-se ainda os conceitos e métodos que envolvem a construção de indicadores qualitativos de avaliação, para uma conscientização de que existem possibilidades de utilizá-los para a análise de desempenho de serviços informacionais prestados pelas bibliotecas escolares.

Posteriormente, destaca-se a importância do projeto político pedagógico para legitimar a função educativa da biblioteca escolar e finaliza-se com a apresentação da história e importância dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.

**Figura 1** – Estrutura da Tese



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Diante desta breve apresentação da estrutura da tese, é possível ressaltar que a presente pesquisa tem por base a perspectiva de Saracevic (1996, p. 42) ao afirmar que:

A Ciência da Informação volta-se aos problemas humanos de efetiva comunicação do conhecimento em um contexto social, institucional ou individual do uso e das necessidades de informação.

Para finalizar, o estudo pretende abordar tanto os sinais e processos cognitivos (competência informacional) quanto o seu contexto (educacional brasileiro), pois concorda-se com Capurro (1992), que nesse paradigma a pergunta que mais deveria interessar ao pesquisador em Ciência da Informação não é o que é informação e sim para que serve a (ciência da) Informação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*O conhecimento acultura, o entendimento enobrece.*  
DIRCEU AZEVEDO

Para fundamentar conceitualmente esta tese, é preciso proporcionar a compreensão de alguns termos que nortearam a pesquisa, a fim de promover uma imersão em suas peculiaridades. Desse modo, serão apresentadas algumas considerações acerca dos conceitos de Ciência da Informação, Educação, Projetos Político-Pedagógicos, Biblioteca Escolar, Letramento e Competência Informacional.

Além disso, como forma de ampliar as reflexões acerca da temática apresentada, seguirão capítulos que objetivam ressaltar algumas de suas perspectivas: os multiletramentos na biblioteca escolar, a utilização de indicadores qualitativos de avaliação e a atuação do bibliotecário escolar protagonista.

Para iniciar a trajetória de fundamentação, segue uma análise sobre as relações existentes entre a área de Ciência da Informação e a área da Educação.

### 2.1 A interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e a Educação

A Ciência da informação (CI), estabelecida na esfera das ciências sociais aplicadas, se caracteriza por sua natureza interdisciplinar e tem buscado ao longo de sua história se institucionalizar através do aprofundamento das percepções acerca de seu objeto de estudo (a informação) e de suas concepções epistemológicas e ontológicas. Além disso, enfrenta um mundo impactado pela tecnologia e pela busca incessante por conhecimento. Deste modo, acredita-se que para um melhor entendimento sobre a interdisciplinaridade dessa Ciência faz-se necessário encontrar em seus fundamentos teóricos e na metodologia de pesquisa da área um alicerce para o desenvolvimento de novas reflexões que contribuam para o fortalecimento de suas relações conceituais com as mais diversas áreas do conhecimento.

### 2.1.1 Breve histórico da Ciência da Informação

Para realizar uma breve reflexão sobre o surgimento da Ciência da Informação cabe destacar que tal análise histórica é fundamental para promover a identidade do profissional da informação, aumentar a autocrítica e favorecer a avaliação de questões éticas e filosóficas da área, explica Black (2006). Além disso, espera-se que esse breve panorama possibilite aos profissionais de outras áreas, especialmente da área da educação, que possivelmente tenham acesso a este trabalho, a compreensão histórica e teórica do desenvolvimento da Ciência da Informação. A partir dessa concepção, destaca-se que:

[...] o surgimento da Ciência da Informação se localiza no movimento de pesquisadores e estudiosos de diversos campos do conhecimento que buscam aglutinar esforços iniciais para solucionar problemas decorrentes do *boom* bibliográfico e do caos documental. Pelo menos três perspectivas históricas procuram explicar as bases da origem da Ciência da Informação, fundamentadas no desenvolvimento de atividades e estudos em seus contornos práticos e teóricos: a Documentação de Paul Otlet (1868-1944), a Biblioteconomia de Jesse Shera (1903-1982) e a Recuperação da Informação de Vannevar Bush (1890-1974). A primeira na Europa e as duas últimas nos Estados Unidos (SOUZA, 2008, p. 3).

Entretanto, para Gomes (2008), o surgimento deste campo não se deu como uma área pensada epistemologicamente, mas resultou principalmente da prática dos profissionais que buscaram atender as novas demandas. Desta forma, a autora acredita que apesar de ainda estar em processo de consolidação, a Ciência da Informação surge como campo do conhecimento para responder aos desafios apresentados pela sociedade, em consequência do progresso técnico-científico ocorrido, principalmente, na segunda metade do século XX.

O conceito de Ciência da Informação como campo do conhecimento, ainda de acordo com Gomes (2008), foi iniciado nos anos 1960 e começou a ser afinado na década de 1970 para especificar melhor os fenômenos e processos a serem analisados. Ainda nesta década, os estudiosos da Recuperação da Informação começaram a enfatizar o papel do usuário, suas interações e seus processos de comunicação.

Na década de 1980, a Administração também passou a ser inserida nas análises realizadas pela Ciência da Informação e, com a revolução tecnológica

iniciada neste mesmo período, as tecnologias de comunicação e informação obtiveram lugar de destaque nas pesquisas ligadas de modo especial à área de organização do conhecimento.

Por se tratar de uma ciência ainda nos primórdios e que busca sua consolidação epistemológica, os pesquisadores em Ciência da Informação estão construindo seus alicerces metodológicos utilizando sua ligação com as Ciências Sociais para definir sua estrutura paradigmática. Nesse contexto, Almeida *et al* (2007) apontam os três paradigmas que mais se destacam na Ciência da Informação.

O primeiro é o paradigma físico, no qual se focaliza a tecnologia e a mensuração de dados sem enfatizar o significado semântico, sendo os adeptos desse modelo os autores Bush, Shannon, Weaver e Moores. O paradigma cognitivo é o segundo e surgiu para abarcar os modelos mentais dos usuários e o seu comportamento na recuperação de informações e ainda segundo Almeida *et al* (2007), seus principais adeptos são Marc de May, Belkin, Brookes, Ingwersen e Vakkari.

E, partindo do princípio de que o sujeito não vive isoladamente e de que se insere num contexto social, surgiu o terceiro paradigma, denominado paradigma social baseado numa visão sócio-cognitiva, pela qual passa a interpretação de uma comunidade que compartilha e constrói conhecimento. Os principais adeptos dessa linha, de acordo com Almeida *et al* (2007) são Capurro, Hjørland, Swales e Le Coadic.

### *2.1.2 Ciência da Informação e Educação*

Na compreensão de Ingwersen (1992), todo pesquisador deve não apenas buscar o entendimento sobre “o que”, mas deve também almejar compreender o “por que” e o “como” as coisas funcionam. Tais questões refletem a postura da ciência na pós-modernidade, que de acordo com Santana (2012), intenciona o distanciamento de verdades estanques e dogmáticas, passando a considerar o conhecimento por sua natureza flexível, sendo influenciada por todas as transformações sociais capazes de afetar o fazer científico.

Ainda de acordo com Santana (2012), foi a partir dessas novas perspectivas no âmbito da ciência, objetivando conter em sua dimensão a complexidade que o

conhecimento recebeu diante das mudanças ocorridas em todas as esferas da sociedade, que a interdisciplinaridade foi convocada para suprir as demandas, a fim de promover a troca entre disciplinas distintas, promovendo a união de diversos olhares. E assim como afirma Lyotard (1998), a ciência contemporânea foi marcada pela fragmentação e a heterogeneidade, apresentadas sob os formatos de disciplinas que permitem o intercâmbio de conhecimentos. As disciplinas, como explica Morin (2002) podem ser definidas como:

[...] uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhes são próprias (MORIN, 2002, p. 37).

Para Francelin (2004), as formas e técnicas de construção de conhecimento, assim como os consensos teóricos, foram aos poucos diluídas e deram passagem à denominada interdisciplinaridade, que passou a ser uma das principais marcas na construção do saber e marcou os debates do final do século XX sobre a legitimidade da ciência.

De acordo com Rojas *et al* (2014), a interdisciplinaridade já era discutida pelos filósofos gregos na Antiguidade, objetivando a formação de um homem integral. No entanto, Silva (2013) apresenta o seguinte resumo do movimento histórico que promoveu o conceito de interdisciplinaridade:

A interdisciplinaridade tem forte apelo no meio acadêmico que se deve ao movimento de professores e estudantes que começa a se estabelecer na década de 1960 na Europa (principalmente na França e Itália), onde as discussões giravam em torno de uma nova proposta para a educação apresentando como exemplos exponenciais os estudos de Snow (1959)<sup>1</sup>, Kapp (1961)<sup>2</sup>, Gusdorf (1967)<sup>3</sup>, Piaget (1972)<sup>4</sup>, Palmade (1979)<sup>5</sup>, Vygotsky (1986)<sup>6</sup> (SILVA, 2013, p. 71).

Assim, vários conceitos foram elaborados para definir a ideia de interdisciplinaridade. Destes, Silva (2013) destaca Piaget (1972) que considerou-a

<sup>1</sup> SNOW, C. P. **The two cultures and a second look. An extended version of the two cultures and the scientific revolution.** London: Cambridge University Press, 1959.

<sup>2</sup> KAPP, K. W. **Toward a science of man in society:** a positive approach to the integration of social knowledge. Haia: Martinus Nijhoff, 1961.

<sup>3</sup> GUSDORF, G. **Professores para que?** Lisboa: Moraes, 1967.

<sup>4</sup> PIAGET, J. **Méthodologie des Relations Interdisciplinaires.** *Archives de Philosophie*, cap. 34, 1972. p. 539-549.

<sup>5</sup> PALMADE, G. **Interdisciplinaridade e Ideologias.** Madrid: Narcea, 1979.

<sup>6</sup> VYGOTSKY, L. **Pensamiento y lenguaje.** Buenos Aires: La Pléyade, 1986.

como o intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre disciplinas variadas, objetivando um enriquecimento recíproco. Pombo, Guimarães e Levi (1994) por sua vez, destacam nesse mesmo período Berger (1972)<sup>7</sup>, para o qual a interdisciplinaridade seria a interação entre duas ou mais disciplinas e os grupos interdisciplinares compostos de pessoas com formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) e que, desse modo, possuem, cada um, seus conceitos, métodos, dados e temas próprios.

Posteriormente, segundo Silva (2013), Japiassu (1976)<sup>8</sup> entendeu que a interdisciplinaridade requer a intercomunicação entre as disciplinas, de modo que desta, resulte uma modificação entre elas, por meio de um diálogo que seja compreensível, uma vez que percebe-se que a simples troca de informações entre organizações disciplinares não constitui por si só um método interdisciplinar. Já Palmade (1979) foi além, compreendendo a interdisciplinaridade como uma integração realizada de forma interna, capaz de romper com a estrutura das disciplinas envolvidas, construindo novos axiomas que visam o estabelecimento de uma percepção unitária do saber.

Tais conceitos demonstram que o campo de estudo da interdisciplinaridade apresenta algumas divergências epistemológicas que dificultam sua aplicabilidade. No entanto, pode-se compreendê-la mais facilmente pela explicação de Fazenda (1994), quando esta declara que:

Interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação; a interdisciplinaridade nos conduz a um exercício de conhecimento: o perguntar e o duvidar; interdisciplinaridade é a arte do tecido que nunca deixa ocorrer o divórcio entre seus elementos, entretanto, de um tecido bem trançado e flexível. A interdisciplinaridade se desenvolve a partir do desenvolvimento das próprias disciplinas (FAZENDA, 1994, p. 28-29).

Assim, de acordo com Gusdorf<sup>9</sup> (1990 citado por Pombo, 1994), a interdisciplinaridade pressupõe uma abertura do pensamento e também a curiosidade que faz buscar o conhecimento além de si próprio. Sob essa perspectiva, a interdisciplinaridade, portanto, deve ser vista não apenas como um

---

<sup>7</sup> BERGER, G, Conditions d'une problématique de l'interdisciplinarité. In: CERI (eds.) **L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les Universités**, p. 21-24. Paris: UNESCO/OCDE, 1972.

<sup>8</sup> JAPIASSU, H. F. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

<sup>9</sup> GUSDORF, Georges. Reflexions sur l'interdisciplinarité. **Bulletin de Psychologie**, n.18, v.397, p. 847-868, 1990.

fenômeno de caráter epistemológico ou pedagógico, mas também deve ser compreendida pelo prisma político e cultural, uma vez que se relaciona com diversos contextos da humanidade, explica Silva (2013).

Neste sentido, Bicalho e Oliveira (2011) acrescentam que a interdisciplinaridade se apresenta como uma alternativa de ampliação aos modos de pensar e fazer da Ciência, pois ao caminhar para além do pensamento analítico-reducionista de cada disciplina, oferece novas formas de investigação que possibilitam alcançar todas as necessidades de entendimento dos fatos e dos fenômenos, abrangendo toda a sua complexidade.

Rojas *et al* (2014) acreditam que a discussão sobre interdisciplinaridade na sociedade contemporânea permitiu a verificação da importância do diálogo entre as disciplinas para compreender o mundo e o ser humano da atualidade, efetivando um grande movimento de promoção da interdisciplinaridade.

Pode-se então compreender que a interdisciplinaridade como:

[...] diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra”, que pode ocorrer em três graus: a) de aplicação – na solução de problemas de uma disciplina pelos métodos de outra; b) epistemológico – análise de determinado assunto de uma disciplina utilizando a maneira característica empregada por outra; c) geração de novas disciplinas – geração de uma nova disciplina através da transferência de método de uma para outra (NICOLESCU, 2000, p. 15).

Desse modo, na Ciência da Informação, que segundo Saracevic (1995), é caracterizada por sua natureza interdisciplinar, “[...] a interdisciplinaridade tem sido marcadamente comentada e estudada como uma das características inerentes a sua configuração epistemológica” afirma Silva (2013, p. 74). Le Coadic, por sua vez, afirma que:

A Ciência da Informação é uma dessas novas interdisciplinas, um desses novos campos de conhecimento onde colaboram entre si, principalmente, a psicologia, a linguística, a sociologia, a informática, a matemática, a lógica, a estatística, a eletrônica, a economia, o direito, a filosofia, a política e as telecomunicações (LE COADIC, 1996, p. 22).

Borko (1968) também já mencionava a interdisciplinaridade da CI, e a definiu como:

[...] uma ciência interdisciplinar que investiga as propriedades e o comportamento da informação, as forças que governam seu fluxo e



seu uso, e as técnicas, tanto manual como mecânica, de seu processamento com o objetivo de atingir as condições ideais de seu arquivamento, recuperação e disseminação (BORKO, 1968. p. 5).

Assim, entende-se, em consonância com Silva (2013, p. 75), que a CI e a interdisciplinaridade surgem como conceitos intrínsecos, visto que a primeira volta-se para a solução dos diversos problemas informacionais e a segunda configura-se como ferramenta para o aprofundamento de pesquisas, na promoção e “desenvolvimento da educação e da ciência por meio da interação e do crescimento recíproco de duas ou mais disciplinas”.

Para Saracevic (1995), a CI relaciona-se com quatro principais campos: Biblioteconomia, Ciência da Computação, Ciência Cognitiva e Comunicação. Com o primeiro campo, compartilha o papel social e o interesse no uso dos registros informacionais; com o segundo se relaciona por meio do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação, já com o terceiro se utiliza das concepções sobre a mente humana e seus processos cognitivos, principalmente no que se referem à relação com o uso das tecnologias; e por fim, a Ciência da Informação demonstra juntamente com a Comunicação, o interesse pelo impacto das novas tecnologias e processos evolutivos da sociedade na comunicação humana.

Tais relações e interações exercem algumas pressões sobre o processo de desenvolvimento da Ciência da Informação, dentre as quais Saracevic (1995) destaca três: a evolução da sociedade, que a cada dia torna o conhecimento o centro das relações econômico-sociais; a aplicação da tecnologia, atualmente indissociável dos serviços e produtos informacionais e as relações interdisciplinares, responsáveis por uma maior competição entre os campos envolvidos no que se refere aos financiamentos destinados às pesquisas que buscam solucionar os problemas relacionados à informação. Para Foskett (1980), a interdisciplinaridade na CI ocorre porque ela é:

Uma disciplina que surge de uma ‘fertilização cruzada’ de ideias que incluem a velha arte da biblioteconomia, a nova arte da computação, as artes dos novos meios de comunicação e aquelas ciências como psicologia e linguística que, em suas formas modernas, têm a ver diretamente com todos os problemas da comunicação – a transferência do conhecimento organizado (FOSKETT, 1980, p. 64).

Assim, partindo destas e de outras definições e reflexões acerca da marca da interdisciplinaridade na CI é possível dizer conforme apresentam Bicalho e Borges

(2003, p. 11), que esta, “seja decorrente do fato de que seu objeto de estudo a informação, o conhecimento e suas estruturas, além da sua comunicação e uso, pertence ao domínio de várias outras áreas” pois a informação está presente em diversos campos do conhecimento.

Conforme explica Souza (2007), nos últimos anos, aumentou a diversidade da pesquisa em Ciência da Informação e tem sido apontada a importância de se agregar enfoques históricos, culturais e sociais do conhecimento às questões tradicionais das investigações da área. Assim, a autora ressalta que contribuições relevantes podem ser obtidas de áreas afins como História e Filosofia da Ciência, Epistemologia, Ciências Cognitivas e Educação.

De acordo com essa afirmação, a Pedagogia, que para Franco (2003) é concebida como a *Ciência da Educação*<sup>10</sup>, pode ser entendida como uma das disciplinas que se relacionam com a CI, quando vista sob a perspectiva de “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Tal ação educativa remete, portanto, ao desenvolvimento de conhecimentos e utilização de informação, temas que estão relacionados às áreas de pesquisa da CI.

Na concepção de Antunes (2014, p. 11, grifo do autor) “[...] a palavra *educação* nos remete ao ato ou efeito de educar, processo que busca o desenvolvimento harmônico da pessoa nos seus aspectos intelectual, moral e físico, e sua inserção na sociedade”. Para o autor, a educação procura suprir tudo que a espécie humana não consegue obter pelo instinto. Já para Brandão (1993) a educação é:

Uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar — às vezes a ocultar, às vezes a inculcar — de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 1993, p. 4).

<sup>10</sup> FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.168 p.

Partindo de tais concepções, é possível vislumbrar a existência de uma relação da Pedagogia (aqui entendida num contexto mais amplo, como Educação) com a Ciência da informação em diversos aspectos destas ações educativas e assim, conforme mencionado anteriormente por Nicolescu (2000) a interdisciplinaridade da CI com a Educação pode ocorrer no grau de aplicação, que possibilita a solução de problemas de uma disciplina pelos métodos de outra.

Neste sentido, conforme explica Morin (2004):

A antropologia, a psicologia, a geografia, a sociologia, e tantas outras disciplinas vinculadas ao universo das ciências antropológicas, devem construir elos de comunicação entre si para que haja o resgate da ampliada noção de homem que ainda está submersa em razão da incomunicabilidade existente entre as diversas áreas do conhecimento científico (MORIN, 2004, p. 357).

Dentre as principais relações conceituais existentes na atualidade entre a CI e a Educação é possível destacar três principais temáticas: a cognição, a mediação e o conhecimento. De acordo com Lima (2003) o objeto de estudo da Ciência Cognitiva (CC):

É a mente, com suas ideias, conceitos e conhecimentos. O processo cognitivo envolve atividades mentais como o pensamento, a imaginação, a recordação, a solução de problemas, a percepção, o julgamento, a aprendizagem da linguagem, entre outras, as quais ocorrem diferentemente em cada indivíduo, dependendo do grau de habilidade de cada um (LIMA, 2003, p. 81).

Deste modo, entende-se que é importante tanto para a Pedagogia quanto para a Ciência da Informação buscar apreender a forma como as pessoas pensam e interpretam o mundo.

De acordo com Neves (2006, p. 40) na CI os “estudos sobre a natureza e o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos estão voltados para quatro teorias principais do desenvolvimento cognitivo: a de Piaget, a neopiagetiana, a de Vygotsky e a abordagem do processamento da informação”, sendo que Piaget e Vygotsky são reconhecidamente grandes pensadores da área da educação, comprova-se que a CI vêm recebendo desta área algumas contribuições conceituais para soluções de algumas de suas questões.

No sentido prático, ainda de acordo com Neves (2006), as teorias cognitivas contribuem na Ciência da Informação para soluções de problemas existentes no

âmbito da recuperação da informação, já para Lima (2003) ocorrem quatro intercessões entre a CC e a CI no processamento da informação: categorização, indexação, recuperação da informação e interação homem-computador.

Para a educação, como é fundamental que os pesquisadores e docentes desenvolvam reflexões a respeito de seus métodos e técnicas de ensino, a Ciência Cognitiva apresenta inúmeras contribuições para o desenvolvimento de mudanças que possibilitam a efetiva aprendizagem dos alunos. Desta forma, para a área da educação é importante desenvolver o uso competente dos recursos cognitivos, pois a:

[...] competência cognitiva é um dos fatores ressaltados no mundo acadêmico, e implica memorizar, comparar, associar, classificar, interpretar, hipotetizar, julgar, enfim, compreender os fenômenos; o professor, na medida em que prepara os alunos para o mundo acadêmico, deveria estimular essa competência (RAMOS; PAGOTTI, 2008, p. 7).

Para Bigge (1977) existem três níveis fundamentais de recursos cognitivos no processo ensino/aprendizagem: a memorização, a compreensão e a reflexão e estes recursos devem ter íntima relação com os objetivos de ensino, as metas de aprendizagem e com os modelos da avaliação escolar utilizados, de modo que possibilitem uma formação crítica sobre a realidade e sobre o conhecimento a ser construído. Quanto à memorização, é possível destacar que:

O uso potencial da memória entorno dos significados que ela contém, e das conexões conceituais preexistentes que ela pode mobilizar na estrutura cognitiva diante de novo conceito ou informação a ser assimilada, é crucial para a promoção da compreensão, que é um recurso cognitivo diretamente relacionado com domínio conceitual e sua aplicação, sinalizando para um tipo primordial de derivação cognitiva: princípios gerais para explicar situações diversas (NASCIMENTO, 2009, p. 272).

Já a compreensão, de acordo com Bigge (1977), reúne dois processos que se complementam para usar de maneira produtiva ideias gerais e fatos que as sustentem: a percepção em relação aos particulares e generalizações e a compreensão do uso instrumental das coisas.

Por fim, a reflexão é considerada pelo autor como um nível cognitivo mais elaborado que a compreensão e esse processo de ensino no nível da reflexão exige

do aluno uma participação mais ativa e uma atitude mais crítica, além de mais imaginação, criatividade e abertura para novas ideias.

A promoção do desenvolvimento cognitivo no âmbito educativo tem se consolidado por meio de diversas propostas de intervenção, identificadas como programas que “ensinam a pensar” ou como programas de desenvolvimento cognitivo (PDC). De acordo com Gonçalves (2010), os PDC são propostas de intervenção sistematizadas para a promoção de um treinamento das capacidades cognitivas dos indivíduos, objetivando a diminuição dos erros de raciocínio e uma melhor utilização dos recursos cognitivos.

A autora propõe que os atuais modelos de PDC utilizem dois pontos de referência: primeiramente a teoria da complexidade de Morin (1992) para a compreensão do sujeito multidimensional, definido pela autora como um:

Sujeito bio-psico-social, que é uma construção bioantropológica cuja identidade não é monolítica, uma vez que se constrói entre distintas e diferentes dimensões interligadas entre si e à qual subjaz a unidade de uma consciência e em segundo lugar, a plasticidade neuronal, apresentada pela autora como a “capacidade cerebral para configurar-se e reconfigurar-se ao longo de toda a vida” (GONÇALVES, 2010, p. 570).

A autora ressalta ainda que as teorias educacionais emergentes no âmbito das ciências cognitivas estão permitindo novas concepções do sujeito da educação, de uma forma mais complexa, integradora e compreensiva no que se refere à diversidade e sua multidimensionalidade e por esse motivo estão exigindo novas formas de pensamento e novos métodos de intervenções cognitivas.

Saindo da cognição, passamos para a mediação, outra temática muito utilizada tanto na Educação quanto na Ciência da Informação.

Pode-se entender mediação, em consonância com Almeida, Costa e Pinheiro (2012, p. 472), como sendo um dos processos de aproximação do leitor com texto de forma significativa, uma vez que “mediar é facilitar a relação deste indivíduo com o texto, filtrando a informação antes de passá-la para o receptor”. Para Almeida Júnior (2009, p. 92), a mediação da informação significa:

Toda ação de interferência – realizada pelo profissional da informação –, direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; que propicia a apropriação de informação que satisfaça, plena ou parcialmente, uma necessidade informacional.

Dessa forma, para Silva e Silva (2012), isso significa dizer que a mediação da informação inclui dois fatores fundamentais: a apropriação da informação, que é inerente ao processo de produção e disseminação da informação e a interferência, que é inerente aos procedimentos de como a informação será destinada ao usuário. De forma resumida, os autores afirmam que a mediação da informação é o processo construído por meio do diálogo com o usuário com vistas à satisfação de determinadas necessidades/finalidades informacionais.

Na perspectiva educacional, vê-se em Vygostky o reconhecimento de que a mediação provoca uma modificação nas operações da mente ampliando e amadurecendo as atividades históricas, culturais, sociais e psicológicas do ser, pois:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar (VYGOTSKY, 1991, p. 40).

Em suma, a mediação na teoria sócio-histórica de Vygostky contribui nos processos de apropriação e aprendizagem do ser, por meio das interações e internalizações que ela é capaz de oferecer.

No entanto, para Freire (1987, p. 68), a mediação tem caráter de mediatização, e por isso o autor afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Em outras palavras, é fundamental pensar uma educação que seja mediatizada primando, conforme revela o autor, pela libertação, pela superação das práticas de dominação, o que se constitui como uma educação libertadora.

Desse modo, Santos e Rezende (2002, p. 5) esclarecem que a mediação na perspectiva pedagógica se realiza:

Pelo diálogo, pela troca de experiências e debate de questões de forma instigadora; pelo auxílio à seleção, organização e avaliação de informações; cooperação entre os participantes; enfim, pelo desenvolvimento de uma ação educativa que promova a construção ativa do conhecimento pelo aluno, por meio do inter-relacionamento entre as pessoas, visando à apropriação da história e da cultura.

A mediação da informação, portanto, é um processo histórico-social. O momento em que se concretiza não é um recorte de tempo estático e dissociado de

seu entorno, ao contrário: resulta da relação dos sujeitos com o mundo, explica Almeida Júnior (2009).

E após as reflexões sobre os conceitos de cognição e mediação, na CI e na educação, chega-se à questão do conhecimento. É indiscutível que a relação da Ciência da Informação com a Educação encontra na importância dada ao conhecimento uma estreita simetria, e tanto o desenvolvimento cognitivo quanto a ação mediadora da informação objetivam o conhecimento desenvolvido pelos indivíduos e suas comunidades. Assim:

Os cientistas da informação deveriam compreender a mudança do papel do conhecimento para os indivíduos, as organizações e as culturas, que seria a grande transformação da sociedade contemporânea, definida em quatro traços básicos: a despersonalização, a capacidade de compreensão, a fragmentação e a racionalidade (WERSIG<sup>11</sup>, 1993 citado por RENAULT; MARTINS, 2007, p. 142).

A informação, portanto, como base para desenvolvimento do conhecimento, é um termo usado por várias áreas, e com vários conceitos: coisa, conhecimento ou processos (BUCKLAND, 1991a, 1991b). Assim, em suas reflexões, Morin quando trata da área da Educação, deixa um sinal da necessária ligação com a Ciência da Informação quando destaca a “arte de organizar o pensamento, religar e diferenciar, contextualizar e globalizar” (MORIN, 2001, p. 21); quando ressalta informação e conhecimento relacionados a contexto e conjunto (MORIN, 2001) e quando ilustra a singularidade, a complexidade, a necessidade e a importância da organização do conhecimento ao afirmar que:

Somos filhos do cosmos trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico, mas com e em nossa singularidade própria. Em outras palavras: para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento (MORIN, 2005, p. 567).

Desse modo, a responsabilidade de campos como a CI e a Educação, que lidam com a informação e o conhecimento, torna-se maior e suas relações cada vez mais importantes porque, como explica Castells (1999, p. 51), a mente humana é, pela primeira vez na história, “uma força direta de produção, não apenas um

---

<sup>11</sup> WERSIG, Ge Information Science: the study of postmodern knowledge usage. **Information Processing & Management**. v.29, n.2, p. 229-239, mar.1993.

elemento decisivo no sistema produtivo”. As novas tecnologias são todas “amplificadores” e “extensões da mente humana”, numa integração crescente entre mentes e máquinas, provocando profundas alterações em nosso *modus vivendi*.

Inserida na temática do conhecimento, está outra questão muito abordada pela Educação que vêm ganhando espaço na Ciência da Informação - a questão da aprendizagem. A inquietação para as duas áreas e para muitas outras sobre a questão da aprendizagem na atualidade surge da necessidade de compreensão acerca do funcionamento da mente humana não apenas no seu contexto fisiológico, mas principalmente no que se trata dos comportamentos que influenciam as ações dos indivíduos.

Na área da Educação, a aprendizagem está ligada ao ensino, sendo muitas vezes até reunida no termo “ensino-aprendizagem”, e recebe destaque a atuação do professor no desenvolvimento do processo. Assim, considera-se que:

O ensino é um arranjo de contingências sob as quais os alunos aprendem. Aprendem sem serem ensinados no seu ambiente natural, mas os professores arranjam contingências especiais que aceleram a aprendizagem, facilitando o aparecimento do comportamento que, de outro modo, seria adquirido vagarosamente, ou assegurando o aparecimento do comportamento que poderia de outro modo, não ocorrer nunca (SKINNER, 1972, p. 62).

Outros pensadores da Educação também teceram importantes considerações acerca da aprendizagem: para Vygotsky, “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 1991, p. 61). Para Piaget, a aprendizagem se dá quando ocorre uma “equilíbrio progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. [...] Mas a adaptação só se consegue levar a um sistema estável, quer dizer, quando há um equilíbrio entre a acomodação e a assimilação” (PIAGET, 1986, p. 20). Para Hilgard, é o “processo pelo qual uma atividade tem origem ou é modificada pela reação a uma situação encontrada, desde que as características da mudança de atividade não possam ser explicadas por tendências inatas de respostas, maturação ou estados temporários do organismo” (HILGARD, 1973, p. 3).

Na perspectiva cognitivista, Gazzanga e Heatherton definem a aprendizagem como “uma mudança relativamente duradoura de comportamento resultante da experiência. Ela ocorre quando os organismos se beneficiam da experiência para



que seus futuros comportamentos sejam mais bem adaptados ao ambiente" (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 183). E partindo para uma concepção mais abrangente, temos a visão de Antunes (2014) que define a aprendizagem como:

[...] um processo de construção, ressignificação, sistematização, valorização e apropriação de saberes cotidianos geradores de transformações permanentes ou relativamente permanentes no aprendiz, e toda ação educativa se fundamenta em princípios éticos, políticos e estéticos. Aprendemos em função de ações mentais provocadas e geradas pelos desafios do viver e necessitamos aprender para a plena inserção no tempo e no espaço em que se vive e convive (ANTUNES, 2014, p. 17).

Na CI, as reflexões sobre a aprendizagem vêm recebendo atenção pelo movimento dos pesquisadores em gestão do conhecimento nas organizações e pela noção de responsabilidade das unidades de informação ligadas ao contexto educacional (especialmente as bibliotecas escolares e universitárias) pela promoção do letramento para a competência informacional, mas pode se dizer que já existia uma afinidade nas reflexões entre a área de CI com a Educação, desde o surgimento da necessidade de promover a educação/treinamento de usuários nas unidades de informação.

Além disso, na atualidade, a indispensável interação com os recursos tecnológicos, isto é, a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tanto nas escolas quanto nas bibliotecas e demais unidades de informação, fazem convergir diversas teorias relacionadas às melhores práticas informacionais para conviver e acompanhar o avanço tecnológico.

Como comprovação prática da interdisciplinaridade existente entre a Ciência da Informação e a Educação é possível destacar três pesquisas da área de CI: a primeira realizada por Bufrem, Breda e Sorribas (2007) cujo resultado é apresentado no artigo intitulado "*Revista Educação Temática Digital: aproximação entre educação e ciência da informação*"<sup>12</sup>; a segunda apresentada por Bufrem e Freitas (2015) intitulado "*Aproximações entre Educação e Ciência da Informação (1972-2014): análise diacrônica da produção científica de um interdomínio*" no VII Encontro

---

<sup>12</sup> BUFREM, L. S.; BREDAS, S. M.; SORRIBAS, T. V. Revista educação temática digital: aproximação entre educação e ciência da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 12, n. 23, p. 195-215, dez. 2007. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12n23p195>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Ibérico EDICIC realizado em Madrid, nos dias 16 e 17 de novembro de 2015<sup>13</sup>; e a terceira realizada por Bufrem (2016), apresentada no artigo “*A relação entre Educação e Ciência da Informação na comunicação científica indexada na Base Brasileira de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci)*”<sup>14</sup>. As três pesquisas demonstram a relação existente entre as áreas e apresentam em seus resultados a observação de conceitos educacionais identificados na área de CI, por meio da análise de suas publicações científicas.

Além dos estudos acima mencionados, merece destaque o trabalho da pesquisadora Lena Vania Ribeiro Pinheiro, que tem apresentado diversas pesquisas sobre a temática, dentre as quais é possível ressaltar o artigo intitulado *Configurações Disciplinares e Interdisciplinares da Ciência da Informação no Ensino e Pesquisa*, publicado em 2009.

Percebe-se assim, que a produção sobre questões educacionais, especialmente com foco nas suas relações com a CI, vem aumentando e apresentando um rico espectro de preocupações sobre esta proximidade conceitual, dentre as quais é possível enfatizar a questão do papel do profissional da informação enquanto sujeito ativo nos variados processos educacionais.

Além disso, a educação oferece grandes contribuições acerca do conhecimento pedagógico e didático utilizado para formar docentes e pesquisadores na área de CI, além de contribuir para a solução de questões relacionadas ao ensino nos cursos de graduação e pós-graduação da área, e isso pode ser confirmado pela Associação Brasileira de Educação em Ciência da Informação (ABECIN) quando, a respeito da construção do projeto pedagógico da área de CI, inclui a área da Educação ao dizer que o seu referencial teórico deve abranger:

O conjunto de conhecimentos oriundo de campos como a Sociologia, a Antropologia, a Educação, a Administração, a Filosofia, a

---

<sup>13</sup> BUFREM, L.S.; FREITAS, J.L. **Aproximações entre Educação e Ciência da Informação (1972-2014): análise diacrônica da produção científica de um interdomínio**. In.: Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015 (Madrid, 16 y 17 de noviembre de 2015). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/34518/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

<sup>14</sup> BUFREM, L.S. **A relação entre Educação e Ciência da Informação na comunicação científica indexada na Base Brasileira de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci)**. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/307638882\\_A\\_relacao\\_entre\\_Educacao\\_e\\_Ciencia\\_da\\_Informacao\\_na\\_comunicacao\\_cientifica\\_indexada\\_na\\_Base\\_Brasileira\\_de\\_Periodicos\\_em\\_Ciencia\\_da\\_Informacao\\_Brapci](https://www.researchgate.net/publication/307638882_A_relacao_entre_Educacao_e_Ciencia_da_Informacao_na_comunicacao_cientifica_indexada_na_Base_Brasileira_de_Periodicos_em_Ciencia_da_Informacao_Brapci)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Comunicação e outras que irão embasar o processo de formação científica e profissional (ABECIN, 2001, p. 16).

No entanto, percebe-se, numa pesquisa incipiente na base de dados EDUBASE<sup>15</sup>, que o caminho não tem sido uma via de mão dupla, pois utilizando como palavra-chave para pesquisa o termo “biblioteca escolar”, a base que possui cerca de 45 periódicos da área da educação, apresentou apenas 5 artigos que traziam a temática no título e por esse motivo, demonstrando pouca reflexão da área da educação para questões informacionais, ligadas à biblioteca escolar.

Deste modo, a aproximação das áreas pode ser considerada um desafio, especialmente quando se trata da imprescindível inclusão (social e digital), como destaca Freire (2007) em seu trabalho intitulado “*Informação e educação: parceria para a inclusão social*”.

Para efetivar tal inclusão, a sociedade como um todo deve investir e promover a difusão do acesso à informação e ao conhecimento em todas as esferas possíveis. Desse modo, tanto o professor, quanto o bibliotecário da atualidade, passam a ter uma função de mediadores na comunicação entre os usuários que necessitam de conhecimento para seu processo de desenvolvimento pessoal e social, e os estoques de informação que são acumulados e disponibilizados pela sociedade.

Assim, neste trabalho, a interdisciplinaridade da CI com a Educação se manifesta na reflexão sobre o caráter colaborativo da biblioteca escolar (Biblioteconomia) para o projeto político pedagógico (Educação) das escolas. Sob tal perspectiva, espera-se que as reflexões e propostas apresentadas neste estudo possam estreitar ainda mais os laços entre as duas áreas, oferecendo uma contribuição para o desenvolvimento da epistemologia da biblioteconomia escolar.

### 2.1.3 A biblioteconomia escolar

A biblioteconomia escolar pode ser vista, portanto, como um ponto chave da interdisciplinaridade entre a Ciência da Informação e a Educação, pois é um espaço de convergência entre as teorias e práticas das respectivas áreas. De acordo com Thiesen (2016, p. 6-7) o conceito de informação “transita com muita força tanto no campo da Ciência da Informação, quanto no da Educação” e assim, para o autor,

---

<sup>15</sup> UNICAMP. Sistema de bibliotecas. **EDUBASE**. Disponível em: <<http://portal.edubase.modalbox.com.br/index.php/site/home/>>. Acesso em: 29 nov.2017.

este conceito pode ser considerado uma das principais categorias teóricas promotoras da interface entre as duas áreas, e que na prática, pode se desenvolver através das atividades e serviços promovidos pela biblioteca escolar.

Como uma disciplina da área de Biblioteconomia, é possível considerar que a biblioteconomia escolar nasce a partir da criação das primeiras bibliotecas escolares e, de acordo com Patrick (1972, citado por POMBO, s.d.), essas surgem desde a antiguidade com a biblioteca escolar de Aristóteles:

Aristóteles foi o primeiro a fazer uma coleção sistemática e útil de livros para a sua escola. Nenhuma outra biblioteca escolar é mencionada em relação com qualquer prévia instituição escolar, nem sequer a Academia. E mais adiante, Aristóteles, a quem Platão chama "o leitor", aparece como sendo o primeiro a reconhecer o valor da organização de uma biblioteca para uma escola filosófica (PATRICK, 1972 citado por POMBO, 1997).

Para Pombo (1997), o episódio seguinte da história da biblioteca escolar ocorre no seio da civilização árabe onde a sua utilização se dava tanto por professores quanto por alunos. Já na Idade Média surgem as escolas monásticas e episcopais, que também possuíam suas bibliotecas e, a partir do século X, as escolas catedrais mantiveram suas bibliotecas como centro da aprendizagem.

Com o iluminismo do século XVIII, a escola e a biblioteca passam a ser vistas como instrumentos para a emancipação do homem e a busca pela escolarização passa a ser o centro das diretrizes políticas, ressalta Pombo (1997).

Mas é no século XX que as bibliotecas escolares se reconfiguram, a partir das reformas educacionais, especialmente da década de 1930 e 1940, passando a integrar o processo de ensino-aprendizagem, explica Silva (2011).

A Biblioteconomia escolar de acordo com a ementa da disciplina de mesmo nome, oferecida pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) tem como objeto de estudo e reflexão a biblioteca escolar e tudo que a ela se relaciona:

Fundamentos de biblioteconomia escolar. Biblioteca escolar como *locus* da criação de hábitos de leitura. Gestão da biblioteca escolar considerando sua função nas unidades de ensino e aprendizagem. Biblioteca Escolar na sociedade da informação como um espaço de compartilhamento do processo pedagógico: professor, bibliotecário, aluno e comunidade (UNIRIO, 2013, *on-line*).

Como a própria definição de biblioteca escolar não é algo tão simples, percebe-se que até mesmo o “*Dicionário de biblioteconomia e arquivologia*”<sup>16</sup>, encontra certa dificuldade em fazê-lo. O que ele apresenta são explicações a respeito da sua função, missão e importância no processo educativo e, resumidamente dizendo, define-a como aquela biblioteca que se localiza dentro da escola.

Deste modo, cabe inicialmente aos pensadores da biblioteconomia escolar o aprofundamento de reflexões que promovam a construção de um conceito consistente de biblioteca escolar que seja capaz de abranger todas as suas potencialidades.

Entende-se assim, que a biblioteconomia escolar deve teorizar e desenvolver práticas sobre todas as funções exercidas pela biblioteca escolar, além de refletir sobre as questões que envolvem os profissionais que nela atuam. Precisa também se preparar para conhecer as necessidades informacionais dos seus interagentes, leitores infanto-juvenis, oferecendo serviços, sistemas de recuperação da informação e até linguagens de indexação específicas para esse público.

Todas essas questões, funções, missões e necessidades da biblioteca escolar, que serão detalhados no item 2.3, são espaços de atuação e pesquisa da biblioteconomia escolar. De acordo com Campello (2012, p. 141) a biblioteconomia escolar atualmente possui além de conhecimentos práticos:

Fundamentos teóricos que a colocam em posição de contribuir cientificamente para a aprendizagem. Atualmente os bibliotecários podem se preparar para atuar ao lado dos professores e da equipe pedagógica, contribuindo com a sua competência específica para ajudar os alunos a aprender com a biblioteca e com as informações.

Contudo, acredita-se que para auxiliar os pesquisadores brasileiros na busca por respostas para as diversas problemáticas da área da biblioteconomia escolar no Brasil, é fundamental compreender o papel da biblioteca escolar dentro complexa evolução histórica da educação e do pensamento educacional brasileiro, como será apresentado a seguir.

---

<sup>16</sup>CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008, 451 p.

## 2.2 História da educação e do pensamento educacional no Brasil

Nesta seção, pretende-se apresentar brevemente um panorama da história educacional construída no Brasil, desde o período colonial aos dias atuais. O objetivo da apresentação deste sucinto panorama é proporcionar uma observação do pensamento educacional brasileiro ao longo do tempo, a fim de permitir uma melhor compreensão sobre o surgimento dos movimentos que conduziram o estabelecimento do Projeto Político Pedagógico (PPP) para as escolas brasileiras.

### 2.2.1 *Período colonial e o pensamento tradicional (1549-1759)*

O período colonial brasileiro foi marcado pela chegada de religiosos de várias procedências (na maioria, portugueses) que se estabeleceram na nova terra: beneditinos, franciscanos, carmelitas, jesuítas dentre outras denominações.

De acordo com Veiga (2007), dentre estas ordens, no âmbito educacional, predominaram os jesuítas, que se tornaram os principais agentes de educação na Colônia. Aranha (1996) também afirma que os jesuítas tiveram uma atuação mais efetiva, obtendo resultados significativos, porque se empenharam na atividade pedagógica, que consideravam fundamental.

O primeiro colégio jesuíta foi fundado em 1549, em Salvador, denominado Colégio dos Meninos de Jesus, também conhecido como a primeira “escola de ler e escrever” brasileira, mais tarde denominada Escola da Bahia. Para Veiga (2007), duas questões se apresentam para o estudo da educação neste período: a diversidade das atividades educacionais e a relação entre educação colonial e a expansão ultramarina.

Na primeira questão, destaca-se a variada ação pedagógica, apresentada na forma de pregação, ensino de orações, cantos, ofícios, alfabetização e o ensino formal do latim, atividades essas realizadas em igrejas, missões, oficinas, colégios e seminários. Já quanto ao segundo aspecto educacional da época, Veiga (2007) ressalta que a educação colonial não foi um simples reflexo da expansão ultramarina, mas estava associada às influências religiosas, às discussões humanistas e científicas do período, às formas de organização política das monarquias absolutistas, e ainda à expansão da burguesia mercantilista.

O projeto educacional jesuítico, conforme Shigunov Neto; Maciel (2008) não era apenas um mero projeto de catequização, mas constituiu-se como um projeto bem mais amplo de transformação social, pois apresentava propostas para a implementação de mudanç as radicais na cultura indígena brasileira.

De acordo com Aranha (1996), é importante ressaltar que por ser o Brasil uma colônia, a educação não era uma meta prioritária, já que não existia a necessidade de formação especial para desempenhar funções agrícolas. Assim, o trabalho missionário e pedagógico no período tinha a função principal de converter os gentios e impedir que os colonos se desviassem da f  católica.

Desse modo, os colégios dirigidos pelos jesuítas pautavam-se em atitudes pedagógicas denominadas pedagogia tradicional, norteadas principalmente, pelos princípios religiosos do catolicismo. Neste contexto:

A missão jesuítica está no centro do movimento militante da Contra-Reforma, mas percebeu que sua guerra religiosa não é a europeia, está nos trópicos e a maior arma é o saber. O controle do saber se confunde com o controle do poder; poder e saber – F  e Império – se confundem e se alastram para fora dos centros em que se engendram, e descem para o Sul (FLORES, 2003, p. 85).

Além dos princípios religiosos, de acordo com Saviani (2008), os colégios serviram como uma arma para impor o português como língua-padrão e, deste modo, desvalorizar a língua nativa. Para tanto, o processo de ensino dos jesuítas admitia métodos educacionais pouco usuais nas práticas pedagógicas da época. O objetivo, segundo Veiga (2007), foi educar a vontade (caráter) pela reatualização permanente da doutrina (cultivo da memória) e pela razão (cultivo do intelecto).

Deste modo a pedagogia tradicional brasileira foi representada pelo tripé “memória, vontade e intelecto” explica Veiga (2007, p. 56) e assim objetivava-se “temperar o caráter pela educação e orientar o progresso pela civilização dos costumes” (VEIGA, 2007, p. 57) como uma forma de organização educacional.

Quanto ao pensamento tradicional num contexto geral, Behrens e Oliari (2007) explicam que, baseado no pensamento newtoniano-cartesiano, foi o movimento responsável pela fragmentação do conhecimento e pela supervalorização da visão racional. Ele propunha a primazia da razão sobre a emoção, de modo especial, para atender com uma coerência lógica as teorias, buscando eliminar a imprecisão, a ambiguidade e a contradição dos discursos

científicos. Assim, tal fragmentação atingiu as Ciências e, conseqüentemente, a educação, dividindo o conhecimento em áreas, cursos e disciplinas. As instituições, ainda segundo as autoras, em especial as educacionais, passaram a ser organizadas em departamentos no qual emergiram os especialistas, que passaram a ser considerados pela sociedade como os detentores do saber. Neste processo reducionista estabeleceram-se, portanto, as especialidades em uma única área do conhecimento.

Quando a visão tradicional newtoniana-cartesiana da ciência atingiu a educação, a escola e a prática pedagógica do professor também foram influenciadas. Deste modo, conforme explica Behrens (2005), o aluno era visto como mero espectador, e assim o que se exigia dele era apenas a cópia, a memorização e a reprodução dos conteúdos. Neste paradigma conservador, a experiência do aluno não era levada em conta e dificilmente se proporcionavam atividades que envolviam alguma criação.

A prática pedagógica tradicional, conforme o pensamento de Behrens e Oliari (2007) levava o aluno a caracterizar-se como um ser subserviente, obediente e destituído de qualquer forma de expressão. O aluno era reduzido ao espaço de sua carteira, sua fala era silenciada, sendo impedido de expressar suas ideias.

Neste sentido, para as autoras, o foco da ação docente neste período estava na criação de mecanismos que pudessem levar o aluno a reproduzir o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. Os currículos eram lineares e reducionistas, divididos em diversas matérias, o professor possuía apenas a função de transmissor do conhecimento e por isso era considerado como uma espécie de “dono do saber” (BEHRENS; OLIARI, 2007, p. 60).

O ensino conduzido pelo pensamento tradicional, ainda conforme Behrens; Oliari (2007), focalizava mais o resultado ou o produto e, por esse motivo, o aluno era recompensado por seguir com fidedignidade o modelo, sendo premiado por seguir as regras impostas pelo professor e por aquilo que era considerado uma “boa conduta”. Ao mesmo tempo, se desobedecesse às regras, era reprimido e punido por seus “erros”, sendo permitido por vezes, castigar o aluno de maneira física ou psicológica para corrigi-lo.



As práticas pedagógicas utilizadas pelos jesuítas tinham o direcionamento do livro *Ratio Studiorum*<sup>17</sup>, que de acordo com Pinheiro; Alves (2012) era um conjunto de normas criadas com o objetivo de regulamentar, padronizar e organizar o ensino nos colégios Jesuítas. Este documento apresentava toda a vida escolar do colégio: administração, currículo e metodologia.

O colégio do Rio de Janeiro, criado em 1573, também aderiu aos estudos da *Ratio*, e a partir de 1599, os alunos também passaram a receber instrução em artes militares, para oferecer segurança para a Colônia. Tal agrupamento se destacou posteriormente na luta contra os invasores franceses, ressalta Veiga (2007).

Os colégios coloniais constituíam-se como uma base administrativa dos religiosos e, além de bibliotecas, possuíam oficinas, enfermarias e farmácias e, desse modo, “foram as primeiras referências de sociabilidade da civilização cristã colonial” (VEIGA, 2007, p. 60).

Conforme explica Saviani (2008), a estruturação dos colégios jesuítas moldada pelo *Ratio Studiorum*, serviu para organizar o modelo alicerçado no tomismo – corrente sistematizada pelo filósofo e teólogo Tomás de Aquino, que articulava a filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. A abordagem tomista expressa uma visão essencialista dos indivíduos, concebendo-os como seres constituídos por uma essência universal e imutável, pois são criados à imagem e semelhança de Deus.

De acordo com esses princípios ler deveria ser uma tarefa que contribuísse para a formação do espírito dos cristãos católicos. Assim, qualquer tipo de leitura que fosse considerada imprópria:

[...] tome todo cuidado, e considere este ponto como da maior importância, que de modo algum se sirvam os nossos, nas aulas, de livros de poetas ou outros, que possam ser prejudiciais a honestidade e aos bons costumes, enquanto não forem expurgados dos fatos e palavras inconvenientes; e se de todo não puderem ser expurgados como Terêncio, é preferível que não se leiam para que a natureza do conteúdo não ofenda a pureza da alma (FRANCA, 1952, p. 130).

---

<sup>17</sup> A *Ratio Studiorum*, promulgada em 1599, é uma espécie de coletânea, desenvolvida com base nas experiências vivenciadas pelo Colégio Romano e com observações pedagógicas de diversos outros colégios, com o objetivo de instruir rapidamente todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo.

Desse modo, a leitura e a educação nesse contexto eram realizadas com um fim em si mesmas e, assim, não possibilitavam ao estudante a realização de quaisquer outras interpretações além daquelas textualmente já explícitas, pois a “educação e o ensino se pautavam por princípios que *ipsis litteris*, não prevaleciam “Extra Muros” (PAIVA, 2000, p. 47).

Neste contexto, os jesuítas instituíram as primeiras bibliotecas brasileiras e no catálogo de funções desempenhadas pelos membros da ordem há registro de livreiros, guarda-livros e encadernadores, explica Veiga (2007). A autora acrescenta que o acervo dessas bibliotecas, embora constituído em sua maior parte por obras de caráter religioso, também contava com materiais de outros temas como medicina e receitas de manipulação com componentes da flora brasileira, por exemplo.

Assim, a marca educacional desse período é a atuação dos jesuítas, inicialmente na catequização indígena, caracterizada pelo ensino do português e, ao final do período, concentrou-se nos filhos dos colonos e na formação da elite colonial e o alvo era tanto a formação de futuros sacerdotes, quanto a preparação do homem perfeito, do bom cristão, explica Zotti (2004).

Portanto, a educação passou a ser compreendida como parte dos desígnios divinos, e assim a cada um caberia o que lhe era devido e, desse modo, a educação pertenceria àqueles que tinham o que fazer com ela, ou seja, os nobres e a alta burguesia, para que pudessem continuar seu papel de dirigentes da sociedade. Sob essa perspectiva, se dá o trabalho mais marcante dos jesuítas no Brasil, segundo Xavier (1994): a formação das elites e das lideranças da sociedade colonial, para a consolidação da cultura católica no país.

### 2.2.2 Brasil império e o pensamento iluminista (1759-1889)

O século XVIII é conhecido como o Século das Luzes, que significava a iluminação da razão humana, para interpretar e reorganizar o mundo, conforme Aranha (1996). Nessa perspectiva, a educação passa a ser entendida como de responsabilidade do Estado, que passa a ter a função de formar o indivíduo civil e não mais o temente a Deus como antes, declaram Pinheiro; Alves (2012).

O movimento iluminista corresponde ao período do pensamento europeu caracterizado pela ênfase na experiência e na razão, pela desconfiança em relação à religião e às autoridades tradicionais, o que conseqüentemente promoveu o ideal

das sociedades liberais, seculares e democráticas. O iluminista, num contexto geral, está ligado a uma concepção materialista do ser humano, ao otimismo em relação ao seu progresso através da educação e a uma perspectiva utilitarista da sociedade e da ética, explica Ghiraldelli Júnior (2015).

E no Brasil, controlado até então pela educação jesuíta, a chegada das ideias iluministas minaram a relação do governo com a Companhia de Jesus, promovendo a ruptura total, que em 1759 culminou com a expulsão dos jesuítas pelo marquês de Pombal que, alegando dentre outras coisas a intromissão política dos Jesuítas, decretou a saída dos religiosos do Brasil. Eles partiram do país deixando “só no Reino 24 colégios, além de 17 casas de residência, e na Colônia, 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da companhia” (AZEVEDO, 1944, p. 312). Aranha (1996) complementa, dizendo que o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus foi prejudicial para o ensino no Brasil, pois de imediato, o ensino não foi substituído por outra organização de ensino regular e os índios foram entregues à própria sorte.

Somente uma década mais tarde, em 1769, o marquês de Pombal inicia a reconstrução do ensino, causando um retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Ainda de acordo com Aranha (1996), após várias medidas desconexas e fragmentadas, instituiu-se em 1772 o ensino público oficial.

Com a imposição do imposto colonial criado em 1772 para custear o ensino público, denominado subsídio literário, as aulas alcançaram algumas diversificações nas matérias: retórica, hebraico, matemática, filosofia e teologia. No entanto, o nível secundário continuou desvinculado dos assuntos e problemas da realidade e a continuidade de estudos (ensino superior), para garantir os interesses portugueses ainda deveria ser feita na Universidade de Coimbra, pois não era permitida a instalação de universidades na Colônia ( ZOTTI, 2004).

Fica, portanto, evidente que a metrópole tinha pouco interesse em oferecer à Colônia um sistema educacional eficiente, pois isto seria incompatível com os objetivos de dominação e submissão que eram impostos. Assim:

A reforma pombalina planejada para o Reino, não só golpeou profundamente, na Colônia, o ensino básico geral, pulverizando-o nas aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano

sistemático de estudos, como ainda cortou, na sua evolução pedagógica normal, o desenvolvimento do ensino para os planos superiores [...]. Tudo, até os detalhes de programas e a escolha de livros, tinha de vir de cima e de longe, do poder supremo do Reino, como se este tivesse sido organizado para instalar a rotina, paralisar as iniciativas individuais e estimular, em vez de absorvê-los, os organismos parasitários que costumam desenvolver-se à sombra de governos distantes, naturalmente lentos na sua intervenção. Esta foi uma das razões pelas quais a ação reconstrutora de Pombal não atingiu senão de raspão a vida escolar da Colônia (AZEVEDO, 1944, p. 315-316).

Para Saviani (2008) as principais características das reformas pombalinas na instrução pública brasileira, influenciadas pelo pensamento iluministas foram:

- a) Estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerencia de todos os assuntos ligados à instrução na figura do diretor-geral de Estudos, criado pelo alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários;
- b) Estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
- c) Estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria-Geral dos Estudos;
- d) Estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do subsídio literário, criado especificamente para esse fim;
- e) Estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2008, p. 113-114).

Foi somente com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente no Império e passou a ser estruturado em três níveis: primário, secundário e superior, explica Ghiraldelli Júnior (2015).

O ensino primário, de acordo com o mesmo autor, era a escola de ler e escrever; o secundário se manteve dentro do esquema denominado aulas régias e no superior, de acordo com Veiga (2007), destaca-se a criação das seguintes academias no Rio de Janeiro: Academia Real da Marinha (1808); Escola de Anatomia e Cirurgia (1809), Academia Real Militar (1810), Escola Real de Ciências,

Artes e Ofícios (1816). Já na Bahia implantou-se a Escola de Cirurgia (1808) e em Pernambuco um curso de matemática (1814).

Em 1816, também segundo Veiga (2007), o militar e bacharel em matemática Francisco Stockler apresentou projeto sobre o estabelecimento e organização da instrução pública no Brasil, entretanto não foi aceito por D. João VI, que preferiu um sistema menos dispendioso e racional: o método mútuo.

O método mútuo de ensino utilizado nas escolas iluministas brasileiras, também denominado de lancasteriano, foi criado pelo inglês Josef Lancaster e praticamente dispensava a existência de professores, incentivando os alunos mais adiantados a serem monitores que instruíam seus colegas, relata Ribeiro (2007).

De acordo com Veiga (2007, p. 122), o modelo escolar lancasteriano vigorou com sucesso até meados do século XIX, “quando passou a ser questionado, pela ampliação do debate pedagógico-educacional e da compreensão acerca do papel e da formação profissional do docente para a educação da infância”.

Em 1822, ainda conforme Veiga (2007), a independência do Brasil e a vigência da monarquia constitucional, fizeram disseminar o papel da escola pública no projeto de construção da nação, aliada aos pressupostos iluministas e com o ideário liberal, que mesmo num contexto escravocrata, perdurou até 1888.

No entanto, conforme explica a autora, apesar de todas as inovações, grande parte da população brasileira permanecia iletrada, até mesmo entre a elite. Neste sentido, o voto do analfabeto autorizado pela Constituição de 1824, pode ser considerado um importante indicador do descaso pela educação. Além disso, o subsídio literário insuficiente para o pagamento dos professores e a falta de qualificação tornava escasso o número de profissionais disponíveis.

Assim, apesar do artigo 179, item 30 da Constituição de 1824 assegurar que a instrução primária era direito inviolável de todo cidadão brasileiro, a realidade era bem diferente, até porque, como explica Veiga (2007), ainda não estava bem definido o próprio conceito de cidadão brasileiro.

Por esse motivo, as ideias iluministas se difundiram no Brasil, especialmente por meio dos filhos da elite brasileira que foram estudar na Europa, explicam Pinheiro e Alves (2012) e tornaram-se a base dos discursos políticos de muitos brasileiros no período, como mostra o discurso do deputado Antonio Gonçalves Gomide, ao afirmar que:

A instrução pública e a difusão das luzes é o primeiro dever dos governos. Todas as virtudes cívicas e morais das nações se desenvolvem na razão direta de suas luzes [...]. Eis porque a Comissão, da qual tenho a honra de ser membro, julgou urgente a criação de Universidades [...] Nunca faltarão fundos para semelhantes fundações a Nação que aspira elevar-se a uma representação majestosa (BRASIL<sup>18</sup>, 1823 citado por XAVIER, 1992, p. 32)

A educação foi vista, portanto, como um meio para formar indivíduos que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país e assim o desejo era

[...] dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do império (CARVALHO<sup>19</sup>, 1972, citado por PINHEIRO E ALVES, 2012, p. 2454).

Para Veiga (2007), após a independência, institucionalizar a escola pública, gratuita e obrigatória representava uma afirmação do novo governo do Brasil, como uma forma de organizar e dar coesão à nova sociedade nacional.

Nesta perspectiva, a leitura e a educação passaram a ser compreendidas como práticas de fundamental importância e de necessidade básica para a formação de indivíduos livres e esclarecidos. Esta nova visão fica clara na norma que criou as escolas de primeiras letras, pela lei de 15 de outubro de 1827, sendo considerada a primeira lei de instrução pública nacional do Império do Brasil, um marco para o movimento direcionado para a unificação do ensino. No artigo 6º desta lei ficou estabelecido que:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios da moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionada à compreensão dos meninos; preferindo para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil (BRASIL, 1827, *online*).

---

<sup>18</sup> BRASIL. **Annaes do parlamento brasileiro**: assemblea constituinte. Sessão de 4 de novembro de 1823.

<sup>19</sup> CARVALHO, L. R. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira**: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização. São Paulo, 1972. (Mimeog.)

Percebe-se, contudo, pelo texto apresentado no fragmento, que apesar da influência iluminista, não ocorreu uma ruptura total com a religião Católica Apostólica Romana e que a leitura da Constituição e da História do Brasil era uma tentativa de legitimar um sentimento de nacionalidade pelo Brasil.

De acordo com Veiga (2007), o sistema mútuo não atendeu as necessidades da sociedade, pois os professores não foram preparados, os locais das aulas e os materiais eram insuficientes. Por esse motivo, entende-se que o seu funcionamento foi desestimulado ao longo do tempo, mais pelas dificuldades relacionadas à falta de condições técnicas do que pelas limitações pedagógicas do método. Assim, na década de 1840, o método mútuo caiu em desuso no Brasil, passando a ser adotado método misto ou simultâneo, que associava o uso de monitores à aula do professor, dentre outros procedimentos disciplinares recomendados no método lancasteriano.

Algumas inovações realizadas no contexto educacional merecem destaque nesse período: a fundação de colégios destinados à educação feminina; a criação das primeiras instituições para pessoas com dificuldades especiais: o Imperial Instituto dos Meninos-Cegos (1854) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (1857); a promoção de cursos profissionalizantes de agricultura, artes e ofícios pela Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (1868) e a criação do primeiro jardim-de-infância do Brasil, no Rio de Janeiro em 1875, cujo idealizador foi o médico e educador Joaquim de Meneses Vieira (1848-1897).

Em 1882, o Barão de Macahubas inicia uma reflexão sobre as mudanças necessárias na educação, e para Saviani (2008) ele basicamente defendia duas teses: a primeira era a de que “sem bons mestres não poderia haver boas escolas e nem bom ensino” (MACAHUBAS, 1882 citado por Saviani 2008, p. 146); a segunda tese, referia-se à necessidade de “fomentar nos meninos o gosto pela instrução” (idem). As manifestações do barão de Macahubas, ainda de acordo com Saviani (2008), estavam inseridas no âmbito de um debate nacional que ressaltava a importância estratégica de uma instrução pública colonial, por meio da organização de um sistema nacional de ensino.

Assim, o referido período pode ser caracterizado num contexto geral, pela oposição ao dominante pensamento católico, por meio da ideologia iluminista. A abolição da escravatura, o desenvolvimento industrial, o fortalecimento da burguesia e a queda da monarquia afetaram diretamente a realidade educacional brasileira e, mesmo com o início de reflexões a respeito da possível transformação da sociedade

por meio da educação, inspirada pela Revolução Francesa e pelo iluminismo, e pelo avanço na criação de instituições de ensino, o quadro educacional brasileiro continuou precário, declara Aranha (1996).

### *2.2.3 Primeira República e o pensamento cientificista (1889-1934)*

As inúmeras contradições ocorridas no final do Império estimularam o processo que conduziu a Proclamação da República. Neste período de transição do Império para a República começou a se fortalecer no Brasil uma série de ideias que se fundamentavam na ciência como sendo a forma mais confiável de se conhecer a realidade, denominada cientificismo.

O cientificismo, segundo Chauí (2000, p. 357), é “a crença infundada de que a ciência pode e deve conhecer tudo, que de fato, conhece tudo e é a explicação causal das leis da realidade tal como esta é em si mesma” sendo então entendido, como o melhor caminho para a descoberta de verdades absolutas.

Após a proclamação da República em 1889 e o advento do regime federativo, o ensino público foi mantido sob a responsabilidade das antigas províncias, transformadas em estados, explica Saviani (2008). Em 1890 foi instituída por Benjamim Constant a reforma dos ensinos primário e secundário, através do Decreto n. 981 de 8 de novembro.

Tal reforma que pretendia conciliar os estudos literários com os científicos, foi criticada até mesmo pelos adeptos da corrente positivista, da qual Benjamim Constant era um dos principais líderes. Pois neste período instaurou-se, em consequência da política oligárquica cafeeira, a concepção de um perfil ruralístico para o país, deixando em segundo plano a educação literária e científica, pois difundia a ideia de que “a felicidade do homem brasileiro estaria ligada ao meio rural, fonte de energia, de saúde, de pureza de costumes” (NAGLE, 1976, p. 15).

Desse modo, conforme explica Zotti (2004), a educação continuava como um artigo de luxo restrito às classes favorecidas e tal concepção oficializou-se através da Constituição de 1891, que reafirmou a descentralização escolar, repassando aos estados a responsabilidade de manter e legislar sobre o ensino primário e



profissional, o que fez consolidar as enormes diferenças entre as regiões brasileiras, perpetuando a precariedade do ensino primário.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia esta situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização brasileira (ROMANELLI, 1998, p. 41).

Em 1892 a Lei n. 88 de 8 de setembro instituiu a reforma geral da instrução pública paulista, que seria uma espécie de escola-modelo para o restante do país e a inovação apresentada foi a instituição dos grupos escolares, explica Saviani (2008).

Para o autor, a implantação do modelo dos grupos escolares foi disseminada por todo país e iniciou-se a homogeneização do ensino através da divisão do ensino por classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem.

De acordo com Veiga (2007), à medida que se disseminaram, os grupos escolares mudaram de forma significativa a paisagem urbana das cidades, tanto pelo estilo arquitetônico neoclássico e imponência dos prédios, quanto pela participação dos estudantes em diversas atividades cívicas. Contudo, a autora ressalta que tal visibilidade não implicou na democratização efetiva do acesso à escola, pois a maior parte da população brasileira continuava excluída do processo educacional.

Veiga (2007) ainda destaca que a desigualdade, além de ser observada pela quantidade insuficiente de vagas, foi agravada com o aparecimento de dois fenômenos: a repetência e a evasão escolar. Estes fenômenos ocorriam principalmente com os filhos dos pobres, cuja frequência era geralmente irregular, dada a inserção precoce das crianças no mercado de trabalho.

As transformações socioeconômicas surgidas após a Primeira Guerra (1914-1918) proporcionaram um surto industrial que promoveu o início de uma nacionalização da economia brasileira, fazendo surgir uma burguesia industrial urbana, afirma Aranha (1996). Dessas novas forças sociais, decorrentes das modificações no direcionamento econômico do Brasil, nascem inúmeros anseios que influenciariam significativamente diversos setores da sociedade brasileira, inclusive a

educação. Neste período “o entusiasmo pela educação e as frequentes reformas deixam entrever o objetivo de democratizar a cultura, pela ampliação dos quadros escolares” (NAGLE, 1976, p. 30). Assim:

A nova configuração da sociedade brasileira, consolidada a partir da Primeira Guerra Mundial, fortaleceu a valorização da educação como processo de formação cultural e profissional. A expansão das camadas médias aumentará a demanda por educação na busca de caminhos de ascensão social, bem como a expansão industrial exigirá a preparação profissional de mão-de-obra (SEVERINO, 1986, p. 78).

Em 1920 a reforma do ensino paulista buscou “encontrar uma fórmula para o problema do analfabetismo” (NAGLE, 1974, p. 207) e esse processo, segundo Saviani (2008), alterou o ensino público em diversos aspectos, tais como a ampliação da rede escolar; o aparelhamento técnico-administrativo das escolas; a melhoria no funcionamento; a reformulação dos currículos; a profissionalização do magistério e uma reorientação dos métodos de ensino.

No campo cultural, que de certa forma também influenciou o contexto educacional, a Semana de Arte Moderna de 1922 proporcionou um movimento de significativa reflexão, ao reunir representantes da pintura, da escultura, da música, da arquitetura e da literatura brasileira. Assim, ainda de acordo com Saviani (2008, p. 193) o clima de ebulição social da década de 1920, em relação ao campo educacional, estabeleceu duas forças, a primeira impulsionada “pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização” e a segunda pela reação católica que buscou recuperar seu espaço no contexto pedagógico.

É importante destacar que em 1924 criou-se a Associação Brasileira da Educação (ABE), para se responsabilizar pela organização, promoção e realização de congressos para os educadores brasileiros.

A Revolução de 1930 demarcou claramente as posições divergentes entre os setores tradicionais e os setores emergentes, explica Zotti (2004) e acomodou os interesses dominantes, com a implantação definitiva do capitalismo no Brasil e a educação, perante o novo modelo econômico, pois percebe-se a íntima relação entre o desenvolvimento econômico e o modelo educacional, “dada a complexificação do campo econômico, político e cultural” (ZOTTI, 2004, p. 87).

A partir de 1931 se instaurou, portanto, um amplo debate político e educacional entre os católicos, liberais e governistas, para encontrar a direção que deveria ser dada à educação. Tinham em comum a perspectiva de construção de um novo Brasil, que culminou na criação do Conselho Nacional de Educação em 1931.

Acompanhando as mudanças deste período, a ABE promoveu, também em 1931, a IV Conferência Nacional de Educação, cujo tema tratou das diretrizes da educação popular. No evento, ainda segundo Ghiraldelli Júnior (2015), o presidente Getúlio Vargas e o ministro da educação Francisco Campos discursaram e convocaram os educadores presentes para a definição do sentido pedagógico da Revolução.

A partir disso, alguns intelectuais jovens assinaram um texto, redigido por Fernando de Azevedo, que se tornou um clássico na literatura pedagógica da história e filosofia da educação brasileira, conhecido como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>20</sup>” ou simplesmente “Manifesto de 1932” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 50). Foi um documento escrito por 26 educadores, intitulado “*A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*”. O manifesto circulou em âmbito nacional com o objetivo de apresentar diretrizes para uma nova política educacional.

O Manifesto levantava a proposta de que o objetivo do ensino não deveria servir aos interesses de classes e sim aos interesses dos indivíduos e considerava o trabalho como a melhor maneira de se estudar a realidade, causando um conflito com os educadores católicos que, por não concordarem com o Manifesto, retiraram-se da ABE e fundaram, em 1933, a Confederação Católica Brasileira de Educação.

Assim, a Primeira República se encerra influenciada pelas ideias escolanovistas que apresentam, segundo Pinheiro; Alves (2012), como principais expoentes intelectuais da época os educadores Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. E, de acordo com os autores, estes pensadores acreditavam que o processo educativo deveria formar trabalhadores qualificados e especializados nas mais variadas técnicas e conhecimentos e não mais ser uma educação para poucos privilegiados.

---

<sup>20</sup> MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, agosto de 2006, p. 188-204. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em 20 jan. 2018.

#### 2.2.4 Segunda República e o pensamento liberal (1934-1964)

Alguns autores que refletem sobre a história da educação denominam de “Segunda República” o período entre 1930 e 1964 (ARANHA, 1996, p. 195). Neste período entre as primeiras décadas do século XX aumentaram os debates acerca das ideias liberais que consideravam a escolarização como um instrumento de participação política, explica Saviani (2008).

Essa perspectiva, segundo Pinheiro e Alves (2012), reflete o pensamento liberal do período, e de acordo com o educador Anísio Teixeira (1900-1971), a educação primária já não poderia ser concebida como um mero curso de preparação para os níveis de ensino superior, mas sim deveria fornecer uma educação de base, capaz de habilitar o homem para o trabalho, pois acreditava-se que pela educação primária se “forma o trabalhador nacional em sua grande massa” (TEIXEIRA, 1957, p. 47) e assim, a educação primária passou a receber maior atenção.

Em 1934, segundo Saviani *et al* (2004), Gustavo Capanema substituiu Francisco Campos no Ministério da Educação e deu sequência ao processo de reforma educacional, promovendo interferências no ensino superior nos anos de 1930, quando destaca-se a criação do Instituto Nacional de Pedagogia (INEP) em 1937; e, a partir de 1942, nos demais níveis de ensino através de leis orgânicas de ensino, que ficaram conhecidas como reforma Capanema, abrangendo o ensino industrial, secundário, comercial, normal, primário e agrícola. Ainda em 1942, criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Em 1943, conforme explica Veiga (2007), houve uma mudança significativa no ensino secundário que passou a oferecer cinco opções de cursos técnicos comerciais: secretariado, estatística, contabilidade, administração, comércio e propaganda. Ao concluir o curso, o aluno estava apto a concorrer uma vaga nos cursos superiores de economia ou finanças.

Para Anísio Teixeira, neste período, a função da escola, portanto, não deveria ser apenas a de promover o contato com as letras, nem simplesmente com a iniciação intelectual, mas caberia ser uma escola prática de iniciação ao trabalho, pela formação de hábitos de fazer, trabalhar e conviver. Assim, a leitura para o educador deveria contribuir para a formação do trabalhador, a partir de situações pertinentes à sua realidade social, e desse modo afirma que:

Ler, escrever, contar e desenhar serão por certo técnicas a serem ensinadas, mas como técnicas sociais, no seu contexto real, como habitantes, sem as quais não se pode hoje viver. O programa da escola será a própria vida da comunidade com o seu trabalho, as suas tradições, as suas características, devidamente selecionadas e harmonizadas (TEIXEIRA, 1957, p. 49).

Assim, de acordo com Ghiraldelli Júnior (2015), o ideal liberal na educação foi se tornando mais consistente e responsável pela motivação de diversos setores que buscaram na educação as possibilidades de ascensão social, uma vez que a doutrina do liberalismo se baseia na ideia de liberdade e desenvolvimento individual.

Neste contexto, a psicologia ganha espaço no contexto educacional, e percebe-se que para alcançar os objetivos da escola nova, seria necessário um método ativo, que despertasse o interesse da criança pelas atividades. Diante de tal percepção, compreendeu-se que:

[...] aprender não significa apenas ficar preparado para responder perguntas do mestre, ou fazer exames, para a conquista de certificados. Aprender significa adquirir um comportamento modificado, um reflexo condicionado que habilite o indivíduo a agir, em determinada circunstância, de determinada forma. E a aprendizagem, nessa concepção, só se dá quando novos excitantes de comportamento tenham por base o interesse natural biológico. Só assim a nova educação se opõe à antiga. Enquanto a primeira se fazia, por assim dizer, de fora para dentro, esta pretende fazer-se de dentro para fora, de modo a incorporar-se à individualidade do aprendiz. Só nesse caso, merece o nome de funcional ou ativa (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 71).

Posteriormente, a sociologia também ganha destaque no contexto educacional, uma vez que a psicologia aplicada à educação manteve sua função principalmente na aplicação de testes e orientação vocacional. Já a sociologia, de acordo com Veiga (2007), partiu para as pesquisas do meio social do educando, favorecendo a elaboração de planejamentos educacionais.

É importante ressaltar que a escola ativa ou pedagogia nova não foi bem aceita pelos educadores tradicionais, representantes da igreja católica. Além destes, uma outra vertente católica contrária ao escolanovismo estabeleceram uma pedagogia denominada integral, que compreendia a formação do homem em três momentos: a educação, que seria construída do nascimento à morte do indivíduo; a instrução, que faria parte da puberdade à morte; e a cultura, que iria da maturidade à morte (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

Dentre os adeptos do ideário integralista, conforme ressalta Ghiraldelli Júnior (2015), destaca-se o então padre Helder Câmara, que atuou na denominada Ação Integralista Brasileira (AIB), considerada o partido oficial da igreja. O padre Helder Câmara desenvolveu uma reflexão pedagógica a partir do ideal liberal e das teses educacionais vindas dos socialistas, denominada pedagogia soviética.

Na contramão desses ideais, dada a ditadura estabelecida por Getúlio Vargas em 1937, a nova Constituição de caráter antidemocratizante determinou que os ricos proveriam seus estudos e os pobres deveriam destinar-se às escolas profissionalizantes, reforçando a dicotomia entre o trabalho intelectual e manual, de modo que o segundo estaria destinado explicitamente às classes menos favorecidas, enfatiza Zotti (2004).

Somente em 1945, com a retomada da democratização e com o fortalecimento dos movimentos populares, resgatou-se a esperança de uma mudança no paradigma educacional. A Constituição de 1946 estabelece “o princípio da educação como direito de todos, a escola primária obrigatória, a assistência aos estudantes e a gratuidade do ensino oficial para todos ao nível primário e, aos níveis superiores, para quantos provassem falta ou insuficiência de meios” (CHAGAS, 1980, p. 57) mudando assim, a perspectiva educacional da época.

A partir de tais concepções formulou-se, em 1946, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sendo remetido ao Congresso em 1948. No entanto, o processo foi arquivado em 1949 pelo Ministro da Educação Gustavo Capanema, uma vez que a LDBEN era contrária às Leis Orgânicas do Ensino, instituídas por ele, explica Ghiraldelli Júnior (2015).

O processo, portanto, era lento e as discussões se estendiam sem muitas mudanças significativas, até que em 1956, segundo o autor, desencadeou-se o debate entre os defensores da escola pública gratuita e os defensores dos estabelecimentos de ensino privado. Dentre os interessados pela temática estavam os representantes da Igreja Católica, dos órgãos da imprensa e de diversas associações profissionais.

Como resultado dessas reflexões e debates, em 1959 veio a público o Manifesto dos Educadores, ou Manifesto de 1959<sup>21</sup> que, redigido por Fernando

---

<sup>21</sup> AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010, 122 p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Azevedo, não se preocupou com questões pedagógico-didáticas, mas tratou de questões gerais da política educacional, tais como a reivindicação do princípio da liberdade e do dever como justificativas para submeter ao julgamento da população os pontos de vista sobre os graves e complexos problemas da educação. Foi apresentado como uma possibilidade de reconstrução educacional, sem excluir o Manifesto de 1932, mas contando com o apoio dos educadores da nova geração. Teve, por conseguinte, um caráter menos doutrinário e mais realista, porém, manteve a mesma linha de pensamento dos educadores anteriores, explica Sanfelice (2007).

Deste modo, no Manifesto de 1959, percebe-se a manutenção de um pensamento conservador, que:

[...] deixava um pouco de lado a preocupação de afirmar os princípios da Escola Nova, para, acima de tudo, tratar do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos (ROMANELLI, 1998, p. 179).

Somente em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei n. 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que entrou em vigor em 1962 e que, segundo Aranha (1996), apresentou inúmeras desvantagens. Dentre essas, a autora destaca que apesar das pressões para que o Estado se responsabilizasse apenas com a educação pública, a lei também atendia às escolas privadas. Além disso, com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), a representação de escolas particulares ficou evidente assim como a pressão e o jogo de influências para a obtenção de recursos do Estado.

De acordo com Saviani (2008), embora a primeira LDB tenha deixado a desejar em relação às necessidades educacionais brasileiras, atendeu a aspiração de muitos renovadores que, desde a década de 1920, defendiam a autonomia dos estados e a descentralização do ensino, que foi consagrada na LDB. O autor ainda ressalta que, embora os debates relativos à LDB se concentrassem na polarização entre os defensores da escola pública e da escola particular, os problemas educacionais brasileiros extrapolavam tais questões e exigiam novas reflexões, especialmente em relação à conotação política do conceito de nacionalismo.

---

Neste sentido, explica Zotti (2004), observa-se que as condições internas do país possibilitavam uma maior organização e pressão por parte da sociedade civil, acirram-se as lutas de classe e aumenta-se a organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Deste modo, “greves, mobilizações, assembleias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos Rurais faziam parte do contexto político da época (GERMANO, 1994, p. 50). Destaca-se nesse período a influência política e pedagógica de Paulo Freire (1921-1997), que por meio de sua pedagogia crítica, propagou a ideia de educação vista como instrumento de conscientização, explica Saviani (2008), e a partir de então:

[...] a expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação para o povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (SAVIANI, 2008, p. 317).

Deste modo, diante do crescimento dos movimentos sociais e da participação da população, a elite, conforme explica Zotti (2004), temendo a aprovação das reformas de base, agilizou a tomada de poder que se consolidou no Golpe de 1964. E assim, a ameaça de enfraquecimento da burguesia, “já não era mais suportável para a classe dominante” (IANNI, 1971, p. 210). Pode-se dizer, portanto, que o Golpe foi desencadeado pela classe que defendia o fim da bandeira nacionalista, a eliminação dos obstáculos ao desenvolvimento do capitalismo e, portanto, era a defensora de um sistema político-econômico voltado para a internacionalização do capital, que garantiria seus interesses particulares, relata Zotti (2004).

Sendo assim, observa-se que até este período, a educação brasileira continua sendo forçada a se adequar ao contexto socioeconômico e político do país, especialmente no sentido de manter os privilégios dos grupos dominantes.

#### *2.2.5 Ditadura militar e o pensamento tecnicista (1964-1985)*

Por meio do golpe militar, ficou destruído no Brasil o estado de direito. O governo passou a ser exercido por meio de atos institucionais (AIs). As manifestações políticas são fortemente contidas e a doutrina de segurança nacional era usada para justificar diversas formas de repressão, tais como a censura, a



prisão, a tortura, o exílio e até mesmo o assassinato. Tal realidade enfraqueceu os grupos que buscavam se fazer ouvir, e assim operários, camponeses e estudantes emudeceram-se diante das repressões e ameaças, explica Aranha (1996).

De acordo com Romanelli (1998), o sistema educacional no período foi marcado por dois momentos principais: na implantação do regime, que agravou a crise do sistema educacional, que exigia um crescimento forçado pela demanda social e pela aplicação de práticas que adequavam o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil.

Nesse período, de acordo com Zotti (2004, p. 142), “a política educacional foi uma expressão da dominação burguesa, viabilizada pela ação política dos militares”. E assim, percebe-se que:

A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar (GERMANO, 1994, p. 77).

Nessa linha de pensamento, a nova Constituição de 1967 assegurou o fortalecimento do ensino particular, garantindo ajuda técnica e financeira. Apesar de adotar um discurso de valorização da educação escolar, as verbas para a mesma permaneceram escassas, enquanto o governo investia no setor educacional privado, almejando a privatização do ensino, descreve Zotti (2004).

Em relação aos currículos, de acordo com a mesma autora, cabe ressaltar que as disciplinas de educação física e educação moral e cívica (EMC) tornaram-se obrigatórias, pois serviam ideologicamente aos interesses da ditadura. Para Zotti (2004) a educação física, de modo especial, tinha por objetivo cansar o estudante a ponto de enfraquecer sua disposição para pensar em política. Já a educação moral e cívica servia para formar a criança e o adolescente para se adequar ao sistema estabelecido.

A educação, de acordo com Cunha e Góes (1985, p. 79) deveria, portanto, seguir o lema “Deus, Pátria e Família” e a ênfase era dada ao bom desempenho dos papéis individuais como meio de progresso e bem-estar de todos. Para tanto, o programa educacional realçava os deveres e ignorava os direitos dos cidadãos.

Conforme explica Saviani (2008), neste período estendeu-se a tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio de uma pedagogia tecnicista, que

se consolidou como pedagogia oficial. Tal pedagogia foi legitimada pela aprovação do projeto de Lei n 5.692, de 11 de agosto de 1971, que instituiu as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundos graus, reformando o antigo ensino primário e médio.

A pedagogia tecnicista baseava-se no pressuposto da neutralidade científica e se inspirava nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Advogava a reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional. Por esse motivo, proliferaram no Brasil as propostas pedagógicas tecnicistas baseadas no “enfoque sistêmico, microensino, telensino, instrução programada, máquinas de trabalhar”, dentre outras (SAVIANI, 2008, p. 382).

Ainda conforme o autor, se a pedagogia tradicional imputava ao professor o lugar central do processo, sendo elemento decisivo e decisório, e na pedagogia nova tal lugar passou a ser ocupado pelo aluno; na pedagogia tecnicista o elemento principal é a organização racional dos meios. Desse modo, professor e aluno ocupam uma posição secundária e, assim sendo, como explica Saviani (2008, p. 382), se tornam apenas executores de um processo concebido, planejado, coordenado e controlado “por especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais”.

O reflexo dessa forma de pensamento fez com que o segundo grau das escolas públicas se tornasse integralmente profissionalizante, enquanto as escolas particulares propiciavam o acesso às faculdades e universidades, explica Ghiraldelli Júnior (2015). Para o autor, o maior erro deste período histórico relacionado à educação se deu exatamente na obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante, pois gerou a desativação da Escola Normal e o curso de formação de professores passou a ser reservado aos alunos que, por não alcançarem boas notas para ocupar vagas em outras habilitações, acabavam cursando de forma ineficiente a habilitação para o magistério, constituindo-se como um forte golpe na política de formação de professores no Brasil.

Além disso, conforme esclarece Veiga (2007), o período foi marcado por uma crise salarial que afetou de modo especial os professores e desta maneira atingiu a escola pública que, além de carecer de material e de manutenção das instalações, sofria com os investimentos precários na formação dos professores, ampliando as taxas de evasão e repetência escolar.

De acordo com Saviani *et al* (2004), um aspecto pode ser considerado positivo e deixado como legado nesse período, que se refere à institucionalização e implantação dos programas de pós-graduação aprovados em 1969. No entanto, tais cursos também foram marcados pela “[...] prevalência ‘espontânea’ do estrangeirismo, na sua versão norte-americanista e, em decorrência, do economicismo, do computacionismo, do tecnicismo, do sistemismo” (CUNHA, 1979, p. 12) características do perfil tecnológico iniciado na época.

Também merece destaque o movimento iniciado a partir do final da década de 1970 e no início da de 1980 que impulsionou a revitalização dos sindicatos, partidos políticos e associações. Neste período, precisamente em 1972, o INEP foi transformado em órgão autônomo e passou a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Desta mobilização surge a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e do Centro de Estudos Educação e Sociedades (CEDES), ambos em 1978 e a Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979 e em 1981 a Associação Nacional de Educação Superior (ANDES).

Contudo, numa perspectiva geral, percebe-se o fracasso da política educacional do Estado Militar baseada numa visão utilitarista e “sob forte inspiração da Teoria do Capital Humano”, que disseminou a ideia de que a educação só teria sentido para o mercado de trabalho, e que dava a entender que a profissionalização faria crescer os salários e diminuiria a injustiça social (GERMANO, 1994, p. 176).

De acordo com Zotti (2004), o processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro não efetivou as propostas da teoria do capital humano, pois os empresários não se interessaram pelo ensino profissionalizante, preferindo um conhecimento básico mais geral, e as escolas não possuíam recursos para acompanhar o progresso tecnológico necessário para oferecer um ensino de qualidade. Tais realidades revelaram o equívoco da proposta de ensino da ditadura e manteve-se a desigualdade no acesso à educação, elitizando ainda mais o acesso às universidades públicas.

### *2.2.6 Transição democrática e o pensamento crítico-dialético (1985-1990)*

Em 1985 terminou o governo militar e se iniciou, ainda que por eleição indireta, uma Nova República. As mudanças no campo político e uma maior abertura

ao debate e à reflexão se iniciaram e já em dezembro de 1985, conforme relata Ghiraldelli Júnior (2015, p. 214), realizou-se em Niterói um seminário com o objetivo de promover novas reflexões para o contexto educacional, denominado “A teoria e a prática da pedagogia crítico-social dos conteúdos: do diálogo ao debate coletivo”.

Darcy Ribeiro publicou em 1984 o livro chamado “Nossa escola é uma calamidade”, no qual denunciou a situação crítica do ensino no Brasil, e para ele, este era o decálogo da pedagogia brasileira:

- 1) verbalismo; 2) decoreba; 3) exclusão de todo fazimento e expressividade; 4) ordem; 5) mandonismo; 6) não admissão de avaliação do trabalho docente; 7) descuido com os alunos com dificuldade de aprendizagem; 8) uma pauta normal e exigência para todos, ainda que a imensa maioria dos alunos não acompanhe essa pauta; 9) professora não educadora, mas sim uma técnica que vai à escola derramar instruções sobre os alunos; 10) o aprendizado é feito de oitiva pelo rádio e televendo (RIBEIRO, 1984, p. 61-62).

Diante desse contexto, percebe-se que a valorização do ensino técnico-profissional, vista como indutor do desenvolvimento e do progresso continuou neste período, apesar do fracasso da tentativa de profissionalização compulsória do período anterior e, assim, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) foi instaurado pelo presidente José Sarney em 1986 (BRASIL, 1990).

Diante de tal realidade, muitos estudiosos passaram a questionar de forma contundente o sistema educacional brasileiro. Dentre estes, destacaram-se Paschoal Lemme (1904-1997), Paulo Freire (1921-1997) e José Carlos Libâneo (1945-).

Fundamentando-se no pensamento crítico-dialético, de caráter marxista, Lemme (1988) considera a educação como aquilo que permite ao sujeito compreender a estrutura da sociedade em que vive e o sentido das transformações que nela ocorrem. Para o autor, somente assim o indivíduo consegue ser atuante na sociedade e capaz de lutar em prol das transformações que se façam necessárias.

A educação deve, portanto, ser democrática, contribuindo para que todos gozem dos mesmos direitos, e por isso deve exigir dela “além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça antagonismos nem privilégios” (LEMME, 1988, p. 260). Paschoal Lemme, portanto, defendia, entre outras coisas, a obrigatoriedade de uma escola pública de qualidade para a democratização do ensino e a melhoria da formação de professores.

De acordo com Saviani (2008, p. 415-416), surgiram no período diversas propostas de inspiração libertária, que se assumiam como “pedagogia prática”, “pedagogias da educação popular que estavam ligadas tanto a Igreja por meio da “Teologia da Libertação”, quanto às ideias libertárias constitutivas dos ideais anarquistas. Dentre elas, se destaca a influência de Paulo Freire.

Para Paulo Freire a educação deveria levar cada aluno a pensar e a refletir sobre as condições e contradições sociais para, assim, torná-lo capaz de compreender sua realidade. Neste sentido, tanto a palavra quanto o diálogo, possuem para Freire (1987) a potencialidade de transformação da realidade e, portanto, não podem ser um privilégio somente de alguns, mas um direito de todos.

Tendo sido exilado no período da ditadura militar, somente a partir de 1989, ao retornar para o Brasil, Paulo Freire retomou suas atividades de escritor e debatedor, além de assumir a secretaria municipal de educação de São Paulo em 1989, esclarece Aranha (1996).

A pedagogia de Paulo Freire foi influenciada pela concepção de sociedade dividida em classes, na qual o privilégio de uns impede a maioria de usufruir dos bens que produzem. Deste modo, ainda segundo Aranha (1996), Paulo Freire entendia que a permissão de acesso aos bens culturais era “negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, 1987, p. 16), demonstrando sua perspectiva sobre a classe menos favorecida.

Além disso, a influência da Teologia da Libertação ofereceu um caráter cristão às suas ideias, que inúmeras vezes apresentou perspectivas de solidariedade e amor ao próximo e por isso enfatizou que “o opressor só se solidariza com os oprimidos quando seu gesto deixa de ser um gesto ingênuo e sentimental de caráter individual, e passa a ser um ato de amor para com eles” (FREIRE, 1987, p. 20), ressaltando assim, o amor como parte de seu idealismo educacional.

A pedagogia do oprimido foi uma das grandes contribuições de Paulo Freire para a educação brasileira, que além de expor o sucateamento educacional do país, se tornou referência mundial em relação à educação de jovens e adultos. Mais do que oferecer reflexões, Paulo Freire instituiu uma nova metodologia de ensino, idealizada no desejo de uma sociedade que valorizasse a prática educativa como

alternativa para a construção de uma realidade mais justa e humana, explica Grillo (2012). Assim:

O seu maior exemplo a ser seguido não é o da sua competência ou o desenvolvimento de suas concepções teóricas, mas é o seu caráter ético, observado ao longo da vida, de maneira coerente e linear. Freire conseguiu manifestar na prática, a sua teoria quando nos mostra que a ética pode e deve estar alinhada com a estética (GRILLO, 2012, p. 8).

De acordo com Saviani (2008), é importante ressaltar, contudo que, apesar da fama de Paulo Freire ter sido fortemente associada ao seu método de alfabetização de adultos, a base para esse método foi construída bem antes do desenvolvimento das técnicas por ele apresentadas. Essa base encontra-se na concepção de homem, sociedade e educação expressa pela denominada “teoria do trânsito”, divulgada em seu livro *“Educação como prática da liberdade”* (1967), na qual entende-se o homem como “um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico” (SAVIANI, 2008, p. 335) e tal concepção crítico-dialética, permitiu que o método de alfabetização criado por Paulo Freire fosse ativo, dialogal, crítico e “criticizador” e tornou-se referência na luta pela educação dos oprimidos que, no início do século XXI, pelo contexto da globalização neoliberal, aumentam exponencialmente, afirma Saviani (2008, p. 335-336).

Baseando-se nas concepções de Paulo Freire, diversos educadores buscaram reformular a educação brasileira, desenvolvendo uma pedagogia que segundo Aranha (1996), recebeu vários nomes: pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia dialética e pedagogia histórico-crítica. Para a autora, os principais representantes dessa tendência, dentre outros, foram: Demerval Saviani, José Carlos Libâneo, Guimomar Namó de Melo e Carlos Roberto Jamil Curi.

O trabalho desenvolvido por José Carlos Libâneo merece destaque, por voltar-se de modo especial para a formação dos professores e para as reflexões sobre o fazer pedagógico. Libâneo, segundo Saviani (2008), é adepto da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que foi apresentada por ele em seu livro *“Democratização da escola pública”*, em 1985 (LIBÂNEO, 1985).

Ainda conforme explica Saviani (2008), a exemplo de Freire, Libâneo sinalizou para o horizonte teórico do marxismo e, desse modo, estabeleceu uma

interlocução com o movimento denominado “didática crítica”, desenvolvido ao longo da década de 1980 distinguindo duas modalidades de tendências pedagógicas: as pedagogias liberais e as pedagogias progressistas.

Para Libâneo (1985, p. 21), as primeiras se subdividem em: tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva e tecnicista. Já as segundas, consideradas “pedagogias de esquerda”, subdividem-se em: libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos. Deste modo, Libâneo defende que o papel primordial da escola é difundir conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais, sendo esse o “melhor serviço que se presta aos interesses populares” (LIBÂNEO, 1985, p. 39) demonstrando sua tendência para a pedagogia crítico-social.

Esta pedagogia permitiu uma análise mais reflexiva dos currículos, que mais adiante passam a ser considerados como a essência dos projetos político-pedagógicos, afirmam Picoli; Carvalho (2008).

Em 1988 foi promulgada uma nova Constituição que, segundo Ghiraldelli Júnior (2015), pode ser considerada mais generosa em relação aos direitos sociais quando comparada às anteriores. Desse modo, a educação foi apresentada como direito social, junto à saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, dentre outros direitos. Além disso, a Constituição de 1988 definiu como dever da família, da sociedade e do Estado “assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como prioridade em relação a outros direitos” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 225) abrindo novos caminhos para o contexto educacional.

Aranha (1996) apresenta alguns pontos importantes da Constituição de 1988 para o desenvolvimento da educação brasileira, dentre os quais é possível destacar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, o que significa que seu não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, pode acarretar processo contra as autoridades competentes.

Assim, fica estabelecida em 1988, pela Constituição brasileira, a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; o ensino fundamental obrigatório e gratuito; a extensão do ensino obrigatório e gratuito progressivamente, ao ensino médio; a autonomia universitária; dentre outros avanços no âmbito educacional.

Diante de tais avanços, a concepção crítica continuou a desenvolver-se e ganhou destaque em diversos trabalhos brasileiros, conforme explica Saviani (2008, p. 421), ao ressaltar o capítulo de sua autoria “A pedagogia histórico-crítica e a

educação escolar”, publicado no livro “Pensando a educação” em 1989 (SAVIANI, 1989). Para Saviani, a pedagogia histórico-crítica deste período é tributária da concepção dialética e tem forte afinidade com a escola de Vigotski. Desse modo:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto os homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2008, p. 422).

Sob essa perspectiva, a educação brasileira avança para a prática do pensamento democrático numa nova etapa da história política do país, como será visto a seguir.

#### *2.2.7 Brasil democrático e o pensamento neoprodutivista (1990-2000)*

Fernando Collor de Melo assumiu a presidência da República Brasileira em 1990, iniciando uma nova perspectiva para a democracia no Brasil. No contexto educacional, dois programas foram desenvolvidos em seu tempo de governo e ambos não obtiveram êxito: Programa Nacional de Material Escolar, criado em 1990 e desativado em 1991 “por falta de recursos” (SILVA, 2016, p. 93) e o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania, que tinha como meta reduzir em até 70% o analfabetismo, o que não ocorreu. Permanecendo até 1992, Collor renunciou ao cargo e Itamar Franco assumiu o restante do mandato.

Com a instabilidade do governo e os diversos problemas acarretados no período, poucos avanços foram observados na educação brasileira no mandato “Collor/Itamar”. Porém, de acordo com Aranha (1996), após acontecer em 1990 a Conferência de Educação para Todos na Tailândia, na qual foi aprovada a Declaração Mundial de Educação para Todos, que estabeleceu diretrizes para os planos decenais de educação, o Brasil realizou, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), debates e em 1993 a Semana Nacional de Educação para Todos, em Brasília, da qual surgiu o plano decenal com diretrizes para o período de 1992-2003.

Apesar de perder o vigor e o entusiasmo da década de 1980, algumas iniciativas de educação popular demonstraram resistência, dentre as quais Saviani



(2008) destaca duas propostas: a Escola Cidadã, formulada por iniciativa do Instituto Paulo Freire, em 1994 e a Escola Plural, implementada na rede municipal de ensino da Prefeitura de Belo Horizonte também em 1994.

Em 1995 assume a presidência Fernando Henrique Cardoso e, segundo Yanaguita (2011), esse governo apresenta uma proposta de governo através do documento “Mãos a obra Brasil” contendo reflexões sobre a educação e suas novas formas de parceria com o Estado e a sociedade. De acordo com a autora, este documento estabeleceu que caberia ao poder executivo apenas coordenar e gerir as prioridades educacionais reduzindo, assim, as responsabilidades do MEC.

Além disso, desenvolveram-se diretrizes de um planejamento político-estratégico (1995-1998):

Direcionadas ao ensino fundamental; à valorização da escola e de sua autonomia, bem como de sua responsabilidade perante o aluno, a comunidade e a sociedade; à articulação de políticas e de esforços entre as três esferas da Federação, de modo a obter resultados mais eficazes e utilização de recursos políticos e financeiros para garantir a equidade e eficiência do sistema; e à implantação de um canal de televisão via satélite, voltado para o atendimento à escola, ensejando novas formas de gestão escolar e parcerias com os governos estaduais (YANAGUITA, 2011, p. 6).

Contudo, acredita-se que o marco para o contexto educacional do período deu-se pela promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu que o ensino fundamental e médio passariam a fazer parte da educação básica e destacou a necessária formação e valorização dos profissionais do magistério.

Demo (2002) ressalta que, apesar dos avanços promovidos pela nova LDB, a mesma ainda preserva ranços que precisam ser analisados e revistos, especialmente pela longa trajetória de sua formulação que culminou numa lei com diversos pontos defasados, tais como a ausência de referência a questões tecnológicas indispensáveis nos dias atuais.

O pensamento educacional deste período, de acordo com Saviani (2008), é fortemente marcado pela reconversão produtiva, pelo neoprodutivismo e pela pedagogia da exclusão. Isto significa que a importância da educação é dada pela sua contribuição para o processo econômico-produtivo.

A diferença surgida na década de 1990 é que nesse contexto a pessoa passa a se responsabilizar pela sua competitividade no mercado e, assim, não se trata

apenas de iniciativas do Estado de assegurar a preparação de mão-de-obra, mas a educação é entendida como um investimento em capital humano que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis. Assim, a teoria do capital humano iniciada na década de 1960 assume a forma do neoprodutivismo.

O lema desse período é o “aprender a aprender” e o construtivista espanhol César Coll é um dos autores que primeiro explicita esse princípio:

Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno ‘aprenda a aprender’ (COLL, 1994, p. 136).

Em 1996, Jacques Delors reforça esse pensamento no relatório apresentado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado no Brasil em 1998, destacando a importância de aprender a estudar e a buscar o conhecimento.

A este propósito, referimos a necessidade de caminhar para ‘Uma sociedade educativa’. É verdade que toda a vida pessoal e social oferece oportunidades de progredir no saber e no saber fazer. Somos, então, levados a privilegiar este aspecto da questão, e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer. A ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos, até, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno (DELORS, 1998, p. 18).

No contexto do final de década de 1990, o “aprender a aprender”, segundo Saviani (2008, p. 432) liga-se à necessidade da constante atualização exigida pela necessária ampliação da esfera para a empregabilidade, visto que a mundialização da economia passou a exigir dos indivíduos uma espécie de gestão do imprevisível e, portanto, a adaptação e a abertura para novos conhecimentos e habilidades tornaram-se indispensáveis para a competitividade.

Tal orientação baseada nessa perspectiva mundial é assumida no Brasil como política de Estado por meio da elaboração, em 1997, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de “ampliar as oportunidades de aprendizagem, luta pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem e tornar universal a educação fundamental” (BRASIL, 1997, p. 14) e deste modo cria-se um novo perfil para a educação brasileira.

Contudo, entende-se que as mudanças educacionais impostas pelos organismos internacionais, de modo especial pelo Banco Mundial, não representam apenas um ato de bondade para os cidadãos, mas conforme explicam Zanlorense e Lima (2009), tendem a implantar propostas ilusórias nos países em desenvolvimento e, no caso brasileiro, há um movimento de omissão da responsabilidade do Estado para com a Educação e:

Promove-se, desta maneira, uma reconceituação do direito social de “todos” à educação, substituindo-se sutilmente, o conceito de “igualdade” de direitos pelo da “equidade” de direitos, na medida em que se admite que “alguns” – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condição socioeconômica, recursos financeiros ou administrativos do poder público (ARELARO, 2000, p. 102).

Desse modo, é possível dizer que de certo modo os PCNs com o lema “aprender a aprender” substituíram sutilmente o termo igualdade pela equidade, legitimando as pedagogias que retiraram da escola a responsabilidade de transmissão do conhecimento social para impor aos indivíduos, desde o ensino fundamental, a carga de sua própria formação intelectual, desenvolvimento pessoal e até mesmo futuro profissional, pois:

Se até os anos 80 o empresariado exigia do Estado apenas trabalhadores alfabetizados, passa a exigir agora profissionais não apenas com mais anos de escolarização – Ensino Fundamental e Médio - mas também com novos conteúdos e métodos de ensino: conhecimentos, valores e habilidades que vão muito além da memorização e dos conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela escola ou do simples adestramento para a profissão. Exigem-se capacidade de liderança, abstração, trabalho em grupo, gerenciamento e processamento de informações, criatividade, iniciativa, visão de conjunto do processo produtivo, flexibilidade para se adaptar a situações novas (CAVAGNARI, 2005, p. 96).

No ano 2000, os PCNs passaram a abranger também o ensino médio e, em sua apresentação, destaca-se a ideia de que “as novas tecnologias e as mudanças

na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2000b, p. 4) demonstrando assim, a preocupação com as exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

Percebe-se, então, que a perspectiva educacional brasileira para enfrentar os complexos desafios do século XXI encontra dois principais objetivos: a formação para a cidadania e a formação para o mercado de trabalho. Contudo, ver-se-á no próximo tópico, que a educação contemporânea passa por outros desafios que exigem novas reflexões e novas estratégias de atuação para o desenvolvimento da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual, cultural e social dos indivíduos.

#### *2.2.8 Brasil contemporâneo e o paradigma educacional da complexidade*

No início deste século XXI inúmeras mudanças puderam ser observadas nos mais diversos setores da sociedade, especialmente pela influência dos avanços tecnológicos. O Brasil, ainda em fase de recomeço do contexto democrático, caminha para a conscientização de seus cidadãos a respeito de seus direitos, deveres e potencialidades.

Diversos conflitos políticos, problemas sociais e econômicos marcam a trajetória brasileira, atingindo diretamente o âmbito educacional, afetando políticas, projetos e conseqüentemente as reflexões do setor. Contudo, seguindo as exigências do mercado de trabalho que demanda cada vez mais a formação continuada, tecnológica e globalizada, ainda que a passos curtos, a educação brasileira segue se adaptando às novas demandas.

De acordo com Morin (2002), a educação do futuro requer sete saberes fundamentais para seu desenvolvimento: conhecimento crítico; conhecimento pertinente; a compreensão da condição humana; a compreensão da identidade terrena; a capacidade de enfrentar as incertezas; a capacidade de compreender e a ética do gênero humano.

A proposta de desenvolvimento de tais saberes, organizados pela UNESCO, pode ser entendida como uma continuidade da proposta de Delors (1998), que estabeleceu os quatro pilares da educação contemporânea: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer.

Desenvolver e aplicar estratégias para o desenvolvimento desses saberes no contexto brasileiro não é algo simples, uma vez que existem duas realidades superpostas: de um lado questões sociais como o aumento da pobreza, o desemprego, a exclusão social e digital; de outro lado a expansão acelerada das tecnologias digitais e as exigências de adaptação aos mais diversos recursos informacionais que possibilitam o acesso a inúmeras possibilidades de aprendizagem.

Dentro dessas duas realidades complexas, encontram-se docentes e discentes, muitas vezes inseguros em relação ao futuro, especialmente os jovens, que se encontram sem perspectivas de vida, de emprego e conseqüentemente de saúde mental e emocional, pois não conseguem descobrir a finalidade de sua existência.

O paradigma educacional emergente surge, portanto, no contexto dessas diversas implicações que afetam diretamente docentes e discentes na contemporaneidade. As principais características desse novo paradigma é que este:

Compreende o indivíduo como algo indiviso, construindo o conhecimento usando as sensações, as emoções, a razão e a intuição. Reconhece a unidualidade cérebro-espírito, razão-emoção, a integração de todo o ser, sua reintegração na sociedade e no mundo da natureza dos quais participa. Entende a construção do conhecimento, a partir da cooperação dos dois hemisférios cerebrais, unidos, que apesar da singularidade de cada parte, são funcionalmente complementares. Permite uma visão mais ampla do mundo e da vida, o que requer a colaboração da educação no sentido de propiciar uma dialética mais equilibrada entre ambos, condição fundamental para sobrevivência da humanidade no sentido de gerar soluções mais criativas aos problemas que a afligem. Compreende a relação dialética existente entre sujeito-objeto e processo de construção do conhecimento (MORAES, 1996, p. 63).

Desse modo, em contradição ao paradigma tradicional, que fragmentou o conhecimento e valorizou a visão racional, o paradigma emergente, também denominado de paradigma da complexidade por Behrens e Oliari (2007), visualiza o ser de forma complexa e integral.

O mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios leva ao reconhecimento da necessidade de uma visão complexa. Esta visão significa renunciar ao posicionamento estanque e reducionista de conviver no universo. Significa aceitar o questionamento intermitente dos problemas e das suas possíveis soluções (BEHRENS; OLARI, 2007, p. 61-62)

Compreender a complexidade, portanto, significa ampliar os horizontes para uma visão holística da realidade, e neste sentido, Edgar Morin que apresentou diversas reflexões a respeito do pensamento complexo, chega a ressaltar que “precisamos seguir caminhos tão diversos que podemos nos perguntar se existem complexidades e não uma complexidade” (MORIN, 1998, p. 177). Assim:

A nova percepção do mundo reconhece que o princípio da separatividade estabelecido pelo paradigma cartesiano-newtoniano, dividindo realidades inseparáveis, já não tem mais sentido. Desta forma, as separações mente/ corpo, cérebro/espírito, homem/natureza não mais se sustentam. Compreende a existência de interconexões entre os objetos, entre sujeito e objeto, o que promove a abertura de novos diálogos entre mente e corpo, interior e exterior, cérebro direito e esquerdo, consciente e inconsciente, indivíduo e seu contexto, ser humano e o mundo da natureza. Não há separatividade, inércia ou passividade em nada neste mundo. Tudo está relacionado, conectado e em renovação contínua. O todo é a coisa fundamental e todas as propriedades fluem de suas relações. Esta visão nos leva a compreender o mundo físico como uma rede de relações e não mais como uma entidade fragmentada (MORAES, 1996, p. 61).

Desta forma é possível compreender que o desenvolvimento do pensamento complexo faz parte dos desafios educacionais do novo milênio. Esta nova forma de pensar:

Religa não apenas os domínios separados do conhecimento, como também – dialogicamente – conceitos antagônicos como ordem e desordem, certeza e incerteza, a lógica e a transgressão da lógica. É um pensamento da solidariedade entre tudo o que constitui nossa realidade; que tenta dar conta do que significa originariamente o termo *complexus*: ‘o que tece em conjunto’, e responde ao apelo do verbo latino *complexere*: ‘abraçar’. O pensamento complexo é um pensamento que pratica o abraço (CASTRO; CARVALHO; ALMEIDA, 2006, p. 7).

Para Morin (2001), torna-se necessária uma reforma da maneira de pensar, de modo que seja possível o emprego pleno da inteligência para responder aos desafios desses novos tempos, permitindo até mesmo a ligação de culturas normalmente dissociadas.

A proposta então é que ocorra uma reforma no ensino que desenvolva a reforma do pensamento e que, uma vez sendo o pensamento reformado, passe a reformar o ensino, num ciclo de desenvolvimento constante.

Conforme relata Pieruccini (2004, p. 56), as novas condições de aprendizagem:

Implicam e tornam complexas e difíceis a contextualização dos fenômenos que nos rodeiam, a análise global das questões e das partes que a integram; a análise da vinculação entre as partes (multidimensionalidade) e o estudo das inter-relações entre contextos, as partes e o todo (complexidade).

As teorias de aprendizagem foram, ao longo do tempo, se adaptando às transformações vividas pela sociedade e contribuíram para o que hoje conseguimos perceber sob a ótica do pensamento complexo. Pode-se destacar a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963)<sup>22</sup>, a teoria da aprendizagem transformadora de Jack Mezirow (1978)<sup>23</sup> e a teoria da aprendizagem contextualizada de Henry Giroux (1992)<sup>24</sup>.

No Brasil contemporâneo, a influência dos paradigmas pedagógicos emergentes pode ser vista nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, para a educação básica ao destacar que:

Na organização curricular da Educação Básica, devem-se observar as diretrizes comuns a todas as suas etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitadas suas especificidades e as dos sujeitos a que se destinam. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, princípio e/ou por seus objetivos ou por suas diretrizes educacionais, claramente dispostos no texto da Lei nº 9.394/96, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico concebido e executado pela comunidade educacional. Mas vão, além disso, quando, no processo educativo, educadores e estudantes se defrontarem com a **complexidade** e a tensão em que se circunscreve o processo no qual se dá a formação do humano em sua **multidimensionalidade** (BRASIL, 2013, p. 35, grifo nosso).

Por fim, também um dos documentos mais recentes sobre a educação brasileira que homologado em 20 de dezembro de 2017 proposto pelo Conselho

---

<sup>22</sup> Ausubel publicou seus primeiros estudos sobre a Teoria da aprendizagem significativa em 1963 (*The Psychology of Meaningful Verbal Learning*) e desenvolveu-a durante as décadas de 1960 e 1970.

<sup>23</sup> O primeiro trabalho apresentado pelo autor com a temática foi: MEZIRROW, J. **Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges**. New York: Teacher's College, Columbia University, 1978.

<sup>24</sup> Também chamada de Pedagogia Crítica de Giroux, o conceito da Aprendizagem Contextualizada foi apresentada em: GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

Nacional de Educação (CNE), a “*Base Nacional Comum Curricular*” – (BNCC), também destaca a realidade da educação contemporânea ao afirmar que:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais (BRASIL, 2016, p. 59).

A realidade educacional brasileira na atualidade, contudo, não se limita ao conhecimento dos paradigmas contemporâneos e muito menos à compreensão das novas teorias de aprendizagem. Não existe, num contexto geral, dificuldade para entender a necessidade de inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no ensino-aprendizagem e também nenhum empecilho para a utilização de novos recursos pedagógicos e didáticos.

Qual seria o problema da educação no Brasil contemporâneo? Diante desse breve histórico e da periodização apresentada, acredita-se que é possível compreender que as questões educacionais brasileiras passam diretamente por questões políticas que interferem profundamente em seus princípios, diretrizes, em sua qualidade e, principalmente, no direito de todo brasileiro de ser verdadeiramente um cidadão, capaz de exigir e exercer seus direitos civis, políticos, econômicos e sociais.

Contudo, a impossibilidade da concretização de tais direitos, resultado da crescente desigualdade social, tem prejudicado ao longo do tempo milhares de brasileiros de serem incluídos na competitiva sociedade da informação e do conhecimento. Essa exclusão, por sua vez, pode ser a responsável por diversas questões que os brasileiros enfrentam na atualidade, relacionadas, por exemplo, aos problemas sociais, como a violência, a prostituição e a dependência química; problemas psicológicos como a depressão e a síndrome do pânico; problemas econômicos como o desemprego e endividamento. Entende-se que tais questões,



exigem, além de outras práticas o pleno acesso às informações e conhecimentos capazes de auxiliar a solução dos problemas exemplificados.

Assim, entende-se que no contexto histórico que o Brasil está vivenciando na atualidade, é possível corroborar com o antropólogo Darcy Ribeiro, quando este afirmou em 1977 que “a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto”.<sup>25</sup> Como se viu, em todos os períodos históricos da educação brasileira, houve um movimento das elites, no sentido de obstruir o acesso das minorias a uma educação de qualidade. Por esse motivo, acredita-se que é papel da Universidade contribuir com pesquisas que produzam reflexões sobre a importância das políticas públicas brasileiras, para analisar como e por quem são elaboradas, para descobrir novas formas de propor políticas mais eficientes capazes de modificar a realidade. O item a seguir tratará, portanto, da concepção de biblioteca escolar, para posteriormente compreendermos como as políticas públicas podem favorecê-la.

### 2.3 A biblioteca escolar

Compreender a definição de biblioteca escolar, sua missão, função, características, usuários e serviços é fundamental para relacioná-la ao seu papel educativo no contexto escolar. Assim, de acordo com Freire (1989, p. 15), “a compreensão crítica da alfabetização, que envolve a compreensão igualmente crítica da leitura, demanda a compreensão crítica da biblioteca”.

A biblioteca escolar segundo Amato e Garcia (1989, p. 9) é apresentada como “o setor dentro de qualquer instituição de ensino fundamental e médio, que dedica cuidados especiais à criança e ao adolescente”.

No entanto, sabe-se que para ser uma biblioteca escolar, não basta estar inserida na estrutura física da escola, mas sim, inserida no contexto dinâmico da aprendizagem. Para isso, acervo, serviços, profissionais, espaço físico e recursos tecnológicos devem atender às necessidades informacionais da comunidade educacional, não só das crianças e adolescentes, mas também dos professores e demais envolvidos no ambiente escolar incluindo pais e comunidade local (AGUIAR, 2013, p. 32).

---

<sup>25</sup> Frase citada no artigo **Para sempre Darcy Ribeiro** de autoria de Paulo Afonso na revista Monitor Digital em 23 de fev. 2017. Disponível em: <<https://monitordigital.com.br/para-sempre-darcy-ribeiro/>>. Acesso em 15 ago.2017.

Desse modo, para Ferreira (1978), o papel institucional da biblioteca escolar é o de ser órgão de apoio para os programas educativos, ao fornecer toda espécie de materiais essenciais à obtenção dos objetivos curriculares, buscando satisfazer ao mesmo tempo aos interesses, necessidades, aptidões e objetivos de alunos e professores.

A biblioteca escolar é parte integral do sistema educacional, participando de seus objetivos, metas e fins e, como tal, constitui-se em instrumento essencial para o desenvolvimento do currículo escolar e apoio à ação pedagógica da escola, na qual está inserida, devendo suas atividades estarem integradas às atividades da escola e participando do projeto educativo desta. Deve fomentar a leitura e a formação de atitudes científicas nos alunos, além de estimular a criatividade, a comunicação, contribuindo para a aprendizagem permanente. Tem como objetivo primordial educar para a subsistência, libertação, comunicação e transformação, através da orientação de seus usuários para a autonomia informacional, para a formação do hábito de leitura, o fortalecimento do espírito científico, a preparação para a construção do conhecimento e as atividades culturais e de lazer (GAMA, 2010, p. 12).

Caldin (2005), numa perspectiva otimista, acredita a visão de biblioteca escolar como depósito de livros doados pelo Governo ou por particulares para complementar um determinado programa de estudos, está sendo superada e que sua função agora é a de ser um centro de informação e cultura.

Para a citada autora, a biblioteca escolar pode ser considerada como o local por excelência para apresentar aos alunos a leitura como uma atividade natural e prazerosa, posto que, para muitas crianças, esta se configura como a única oportunidade de ter acesso aos livros que não são didáticos e atualmente também é para muitas o único lugar que podem ter acesso à Internet.

Em assim sendo, Santana Filho (2005) acredita que o papel da biblioteca escolar é incentivar a leitura reflexiva, pois através dela o aluno terá outra concepção dos textos, não apenas como algo estático e desprovido de sentido de valor, mas sim como algo vivo, carregado de significados e de informações interessantes.

Nessa perspectiva:

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 (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 6).

Além disso, diversos autores descrevem o potencial que a biblioteca escolar possui para realizar grandes contribuições no processo de formação e aprendizagem, dentre os quais destacam Kieser; Fachin (2000) quando apresentam a biblioteca escolar como elemento integrador e indispensável entre o ambiente escolar e o desenvolvimento das crianças – seus usuários, principalmente no que se refere à leitura, os hábitos de ler e seus aspectos críticos com relação à sociedade na qual a biblioteca está inserida.

Souza (2009) por sua vez, acredita ainda que a biblioteca escolar também se faz presente como elemento de ligação entre professor e aluno no processo de aprendizagem. Já Caldin (2005), ressalta que além de despertar o gosto pela leitura como forma habitual de lazer, um dos objetivos da biblioteca escolar é a formação do cidadão consciente e capaz de um pensamento crítico e criativo.

Como objetivo da biblioteca escolar, Santos (1989) menciona também o incentivo e disseminação do gosto pela leitura junto às crianças e adolescentes, através da utilização de materiais bibliográficos e não-bibliográficos, organizados e integrados aos interesses da instituição a que pertence.

Para a Federação Internacional de Associações de Bibliotecários e Instituições - IFLA (2005) é missão da biblioteca escolar proporcionar informações e ideias fundamentais capazes de tornar seus usuários bem sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento. A esse respeito, Kieser; Fachin (2000) acrescentam que o papel da biblioteca escolar é fundamental para a formação do cidadão crítico, consciente e autônomo. Para Silva (2003) são duas as missões principais da biblioteca escolar: ser um organismo de apoio ao processo ensino-aprendizagem e promover o gosto e o hábito de leitura entre os estudantes.

Quanto às funções essenciais a serem desempenhadas pelas bibliotecas escolares Laan e Ferreira (1991) apresentam três: a social, a cultural e a educativa. Já para Campello (2003a) as três funções educativas da biblioteca escolar são a leitura, a pesquisa escolar e a cultura ou ação cultural.

Em relação à função educativa da biblioteca escolar, Castro Filho e Pacagnella (2011) acrescentam que esta se caracteriza como fundamentalmente pedagógica, abrangendo, assim, diversos níveis de escolaridades, desde a educação infantil ao ensino médio, incluindo a educação das crianças, adultos, docentes, funcionários e a própria comunidade.

Nesta mesma perspectiva, Amato; Garcia (1989), também ressaltam a importância da orientação da pesquisa ao alunado, pois são inúmeras as dificuldades que os educandos apresentam quando precisam consultar a biblioteca.

Stumpf (1987), por sua vez, defende a ideia de que existem quatro funções para a biblioteca escolar desempenhar: o papel educativo (apoio no desenvolvimento das atividades curriculares), o papel político (democraticamente possibilitar a todos os alunos o acesso aos livros), o papel cultural (depositária dos conteúdos da cultura) e o papel social (centro de lazer da comunidade escolar).

Na esfera social, a IFLA (2005) acrescenta ainda que é função das bibliotecas escolares a disponibilização dos seus serviços de igual modo a todos os membros da comunidade escolar, independentemente da idade, raça, sexo, religião, nacionalidade, língua e *status* profissional e social. E para os usuários que, por qualquer razão, não possam utilizar os serviços e materiais comuns na biblioteca, devem ser disponibilizados serviços e materiais específicos.

Segundo Côrte e Bandeira (2011, p. 6) a biblioteca escolar também exerce através de suas atividades, um papel político, educativo, cultural e social e desse modo contribui para

- a) ampliar as oportunidades de educação e conhecimento dos alunos;
- b) colocar à disposição dos alunos acervos e informações que complementam o currículo escolar;
- c) promover e facilitar o intercâmbio de informações;
- d) promover a formação integral do aluno;
- e) tornar-se um ambiente social, cooperativo e democrático;
- f) facilitar a ampla transmissão da arte, da ciência e da literatura;
- g) promover a integração entre aluno, professor, ex-alunos e pais.

Para completar, Caldin (2003, p. 56) vai além e afirma que “muito mais do que um espaço educativo e um centro de recursos documentais, a biblioteca escolar deve ser, acima de tudo, geradora de novos talentos”.

Amato e Garcia (1989) acrescentam ainda que é função da biblioteca escolar:

- a) efetuar a ampliação do conhecimento;
- b) disponibilizar ao estudante um ambiente favorável ao desenvolvimento e formação para pesquisa e hábito de leitura;
- c) proporcionar aos profissionais pedagógicos o material necessário para a aplicação de suas atividades curriculares;

- d) oferecer recursos informacionais para a complementação do ensino-aprendizagem;
- e) proporcionar atualizações de informações e conhecimentos em todas as áreas para o aluno e para o professor;
- f) estimular a frequência da leitura e conscientizando o aluno quanto ao hábito de leitura.

Além disso, por também ser função da biblioteca escolar inserir seus usuários no mundo da informação digital, tornando-se uma porta aberta para o acesso ao ciberespaço, “principalmente para aqueles que por razões socioeconômicas ou culturais ainda não acionam as novas tecnologias da informação e comunicação” (BLATTMANN; FRAGOSO, 2003, p. 22). Muitas vezes essa função fica apenas a cargo dos laboratórios de informática, nos quais geralmente os responsáveis não possuem a incumbência de preparar os usuários para o uso consciente e crítico de informações, mas apenas os preparam para o uso técnico das ferramentas existentes.

A biblioteconomia escolar deve embasar os bibliotecários escolares em sua função de se “adequar à sociedade da informação, inserindo crianças e jovens em seu âmbito e também promover a chamada competência informacional (*information literacy*)” (FERRAREZI; CASTRO FILHO; 2011, p. 111) para cumprir assim todas as suas missões: formativa, mediadora, educativa, cultural e social.

O que geralmente acontece em nossas bibliotecas escolares, de acordo com Pieruccini (2007, p. 2), é que a busca de informação fica quase sempre a cargo de um público ao qual não foi ensinado a pesquisar, tanto escola, quanto na biblioteca, ou em casa. Tudo se passa como se a construção do conhecimento acontecesse de forma natural e espontânea, sem implicar em aprendizagens complexas e múltiplas para que essa construção se realize.

Sob essa perspectiva, Ribeiro (1994) considera como função primordial da biblioteca escolar a atuação como órgão auxiliar e complementar da escola para: a) facilitar aos alunos o acesso ao material bibliográfico; b) prestar uma orientação clara e precisa para o estudo e solução de seus problemas e deveres de classe, c) funcionar, sobretudo como suporte informacional para o pessoal docente.

Assim, a biblioteca escolar pode ser vista como órgão corresponsável no processo de ensino-aprendizagem e de formação de professores. Se considerarmos

que a qualidade de seu acervo e um eficiente trabalho de auxílio à pesquisa através da mediação informacional, a biblioteca escolar pode promover o desenvolvimento não apenas dos alunos, mas de toda sua comunidade escolar. Nessa perspectiva, portanto, é possível portando acreditar que:

a biblioteca está sendo redescoberta pelas escolas, pelas editoras, pelos governos, pelos próprios bibliotecários e pela sociedade de um modo geral. Isto porque a biblioteca escolar está sendo vista como um instrumento de aprendizagem do qual a educação não pode mais se desfazer. Por outro lado, a biblioteca não pode mais ficar isolada, estática, porque mais importante que priorizar o desenvolvimento de acervos locais é garantir a capacidade do usuário (aluno, professor, funcionário e comunidade) de acessar a informação, onde quer que ela esteja. A biblioteca escolar torna-se, então, mais um instrumento de ação pedagógica e deve estar inserida na proposta político-pedagógica da escola. Agindo como um centro de questionamento, de “provocação”, ela estará cumprindo o papel que dela se espera, até mesmo para uma questão de sobrevivência. Os países, as sociedades estão cada vez menos interessados em manter instituições que não voltam os seus olhos para o futuro e para o papel que querem vir a desempenhar. Vital se afigura, portanto, discutir as atividades da biblioteca escolar e o papel do bibliotecário (MOURA, 1998, p. 191).

Uma opção concreta para redescobrir e revitalizar a biblioteca escolar pode ser encontrada na concepção de bibliotecas escolares como estações do conhecimento, conforme apresentado por Perrotti (2014). Essas estações possuem, dentre outros aspectos, a função de promover a criação e a protagonização de conhecimento e cultura. Tal concepção, no entanto, deve partir do princípio de que a prática pedagógica destinada à criança precisa se sustentar na noção de que elas são sujeitos que produzem cultura, como explica Baptista (2010).

Além disso, a biblioteca escolar precisa ter o reconhecimento por parte do poder público e também da direção das escolas, de que sua missão e destino estão estritamente ligados aos objetivos da escola. Esse reconhecimento, segundo Côrte; Bandeira (2011, p. 8) possibilitará a compreensão de que a biblioteca escolar pode ser “a ponte entre os conhecimentos gerados no mundo exterior e a comunidade docente e discente”. Nessa perspectiva:

A biblioteca escolar é um espaço de estudo e construção do conhecimento, coopera com a dinâmica da escola, desperta o interesse intelectual, favorece o enriquecimento cultural e incentiva a formação do hábito de leitura. Jamais será uma instituição independente, porque sua atuação reflete as diretrizes de outra instituição que é a escola. Essa situação de dependência, faz com

que a biblioteca, para cumprir seu papel, esteja em estreita sintonia com a concepção educacional e as diretrizes político-pedagógicas da escola à qual se integra (CÔRTE; BANDEIRA, 2011, p. 8).

Ainda sob esse ponto de vista, Thiesen (2016, p. 16) afirma que:

[...] espaços educativos como a biblioteca escolar, quando devidamente mobilizados, ganham potencial para promover a integração de distintos aspectos da formação, especialmente os relacionados com o acesso às diferentes linguagens inscritas nos vários componentes dos currículos escolares. [...] A biblioteca escolar não pode mais ser o espaço circunscrito à disponibilização de acervos para a leitura e ao auxílio à elaboração de tarefas disciplinares pelos estudantes. Para além disso, a biblioteca deve se constituir em lugar dinâmico e propositivo com atuação criativa e inovadora nas interfaces e mediações dentre as várias atividades educativas planejadas e desenvolvidas na/pela escola. Deve constituir, pois, um ambiente aberto, interdisciplinar e integrador, de modo a refletir o caráter de unidade dos projetos pedagógicos das escolas.

Deste modo, compreende-se que a importância da biblioteca escolar na atualidade passa também pela adaptação das crianças no contexto da sociedade da informação e do conhecimento, por meio da oferta de recursos informacionais que as introduza ao mundo do saber, marcado pela tecnologia, que está em constante evolução e transformação. Além das habilidades tecnológicas, é imprescindível que o público infantil desenvolva a capacidade de assimilação de conteúdos e a consciência crítica diante da enorme quantidade de informação disponível (AGUIAR, 2012).

Nessa mesma perspectiva, Santana Filho (2005) define como papel da biblioteca escolar o incentivo à leitura reflexiva, que permite ao aluno o desenvolvimento de outras concepções dos textos, descobrindo inúmeros significados e informações que lhe sejam interessantes.

Face ao exposto, concorda-se com Moro e Estabel (2011, p. 13) quando afirmam que a biblioteca escolar atual deve sair “das quatro paredes, deixando de ser um castelo fechado em si mesmo e abrindo para a democratização, a construção do conhecimento, transformando-se em um amplo ambiente de aprendizagem”.

Chagas (2009) por sua vez, acrescenta que a biblioteca escolar também assume o papel fundamental de servir como mediadora entre os leitores e os documentos e como consequência, possibilita o acesso ao todo conhecimento ali registrado e armazenado.

Castro Filho (2008, p. 77) complementa que o objetivo da biblioteca escolar é “direcionar as atividades de apoio aos estudos e a pesquisa, instrumentalizar o aluno para utilizar os recursos da biblioteca na obtenção de informações, sejam elas por meio de materiais impressos, eletrônicos e virtuais”

Macedo (2005) destaca, contudo, que talvez a função mais difícil da biblioteca escolar seja a de desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem e o uso crítico e consciente dos recursos de informação ao longo da vida.

Neste sentido, Côrte e Bandeira (2011, p.3) acreditam que para conseguir desempenhar tantos papéis, tornam-se essenciais para as bibliotecas escolares a existência de três elementos:

[...] um acervo bem atualizado, que contemple todo tipo de suporte de informação; um ambiente físico adequado e acolhedor, e o mediador, a figura do bibliotecário/professor que surge no processo de leitura, com função de atuar produtivamente na seleção do acervo. A biblioteca precisa estar aberta, ser interativa, e constituir-se num ambiente livre para expressão genuína da criança, do adolescente e do jovem.

Fragoso (2002) por sua vez, destaca que nas funções ideais de uma biblioteca escolar, estão implícitos seus objetivos como instituição, que para a autora se resumem basicamente em:

- a) cooperar com o currículo da escola no atendimento às necessidades dos alunos, dos professores e dos demais elementos da comunidade escolar;
- b) estimular e orientar a comunidade escolar em suas consultas e leituras, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de selecionar e avaliar;
- c) incentivar os educandos a pensar de forma crítica, reflexiva, analítica e criadora, orientados por equipes inter-relacionadas (educadores + bibliotecários);
- d) proporcionar aos leitores materiais diversos e serviços bibliotecários adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo;
- e) promover a interação educador -bibliotecário- aluno, facilitando o processo ensino-aprendizagem;
- f) oferecer um mecanismo para a democratização da educação, permitindo o acesso de um maior número de crianças e jovens a materiais educativos e, através disso, dar oportunidade ao desenvolvimento de cada aluno a partir de suas atitudes individuais;
- g) contribuir para que o educador amplie sua percepção dos problemas educacionais, oferecendo-lhe informações que o ajudem a



tomar decisões no sentido de solucioná-los, tendo como ponto de partida valores éticos e cidadãos (FRAGOSO, 2002a, p.127-128).

Assim, é possível observar que tanto é grande a responsabilidade da biblioteca escolar quanto a importância do seu papel educativo. Diversos estudos comprovam a eficácia de sua atuação e demonstram como afirmam Côrte e Bandeira (2011, p. 8) e Andrade (2005, p. 13) que “a biblioteca faz a diferença”. Exemplos de pesquisa como a que foi realizada pela Universidade de Denver nos Estados Unidos, “mostrou que estudantes de escolas que mantêm bons programas de bibliotecas aprendem mais e obtêm melhores resultados em testes padronizados do que alunos de escolas com bibliotecas deficientes” (ANDRADE, 2005, p. 13).

Campello (2012, p. 19) também apresenta o exemplo do “estudo de Ohio”, que demonstrou como boas bibliotecas escolares ajudam os estudantes. A comprovação se deu por meio dos resultados obtidos em testes nacionais pelos alunos que as utilizavam.

Segundo Aguiar (2012), tais estudos demonstram que a biblioteca escolar é um fator fundamental para promover a autonomia indispensável para a construção da competência informacional infantil, quando passam a compreender a criança não como um depósito de conteúdo, mas um usuário potencial de informação.

Porém, este ainda é um grande desafio para a realidade brasileira, que ainda engatinha na “obrigatoriedade” da existência de bibliotecas nas escolas públicas e privadas. Tamanha eficiência parece ser uma realidade distante no Brasil, visto que ainda subsiste na maioria das escolas, provavelmente por falta de apoio de políticas públicas pertinentes, a mentalidade de formação de depósitos inacessíveis de livros desatualizados e descontextualizados e sem profissionais habilitados para executar serviços biblioteconômicos de qualidade.

Isso se deve a todo contexto educacional brasileiro, descrito resumidamente na seção 2.2 desta tese, que demonstra os inúmeros conflitos existentes na história da educação no Brasil. Por esse motivo, é importante compreender também, como se deu a evolução das bibliotecas escolares diante dessa complexa história, como apresenta-se a seguir.

### 2.3.1 *Evolução da biblioteca escolar brasileira*

Para descortinar o panorama histórico da biblioteca escolar brasileira é necessário compreender inicialmente que existe pouca informação a respeito das suas origens.

Lanzi; Vidotti; Ferneda (2013) acreditam que isso se deve provavelmente à falta de tradição de historiar os acontecimentos educacionais e culturais em nosso país, o que dificulta o resgate de informações sobre o surgimento desse tipo de unidade de informação.

Uma das principais obras a respeito da história das bibliotecas escolares no Brasil foi apresentada em 1979 pelo bibliotecário Rubens Borba de Moraes na obra “Livros e bibliotecas no Brasil Colonial” (MORAES, 1979). Segundo o referido autor, a formação das bibliotecas escolares no Brasil deu-se com a chegada dos primeiros religiosos. Porém estas bibliotecas se constituíam apenas de pequenas coleções de livros, principalmente de culto e de leis, pois mesmo em Portugal, nesse período, “a demanda de livros era pequena, pois haviam poucas tipografias e muitos alfabetos” (MORAES, 1979, p. 11). Desse modo, os jesuítas que chegaram ao Brasil, especialmente na Bahia, construíram os primeiros colégios no século XVI, nos quais registram-se a existência das primeiras bibliotecas escolares brasileiras.

De acordo com Lanzi, Vidotti e Ferneda (2013), a biblioteca escolar do Colégio de Salvador pode ser considerada como a maior e mais bem preparada do período, organizada com as obras trazidas pelo padre Manuel da Nóbrega, em 1549. Mas os autores mostram que outras capitânicas também possuíam boa estrutura de acervo em colégios. Em carta escrita em 1661 à Companhia de Jesus, o padre Antônio Vieira ressaltava que o acervo da biblioteca do Colégio do Maranhão estava instalado em sala especial, onde cabiam até 5 mil volumes. No Pará, a biblioteca do colégio de Santo Alexandre contava em 1760, com mais de 2 mil volumes e o Colégio do Rio de Janeiro, com 5.434 volumes.

No século XVII, além dos jesuítas, as ordens dos franciscanos, beneditinos e carmelitas, também passam a oferecer contribuições para a educação brasileira através de seus colégios e respectivas bibliotecas escolares.

De acordo com Silva (2011), a força dos colégios religiosos na construção das bibliotecas escolares deu-se, expressivamente, até o final do século XVIII, quando começa sua decadência, efetivada em meados do século XIX. O conflito entre o

iluminismo e a igreja católica teve destacada ênfase durante o século XVIII e meados do século XIX, o que levou a decadência de diversos conventos no Brasil.

Para Silva (2010, p. 30), tal decadência fez com que grande parte do acervo das bibliotecas fosse abandonado e, por conseguinte, perdido por causa da umidade e dos insetos. “Esses aspectos foram mais intensos nas bibliotecas de conventos localizados em cidades tropicais, devido ao clima quente e úmido, principalmente do norte e nordeste brasileiros”. Além disso, o citado autor ressalta que outro fator preponderante para a essa destruição foi a falta de pessoal para cuidar do acervo.

Por outro lado, conforme Silva (2004), com a independência política brasileira e alterações que abarcavam todo o ocidente e que influenciavam o Brasil (defendiam ideias de igualdade, fraternidade e liberdade), a educação começou a ser estendida a um corte maior da população brasileira, não o suficiente, mas foi uma pequena iniciativa de ampliação da assistência educacional à população brasileira.

Milanesi (1986) relata que desde o momento em que D. Pedro I, ao outorgar a Constituição de 1823, garantiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros e com isso, a partir de 1827, foram criadas as primeiras escolas primárias, surgiu daí a necessidade de bibliotecas apropriadas a essas escolas. Deste modo, segundo Válio (1990) na metade do século XIX, deu-se o início à discussão sobre as primeiras bibliotecas escolares brasileiras.

E assim sendo, com criação dos colégios seculares no final do século XIX e início do século XX, a biblioteca escolar ganha uma nova configuração. Entretanto, segundo Silva (2011), foram as bibliotecas escolares dos colégios privados religiosos que se destacaram, pois possuíam melhores condições financeiras para a formação de acervos que visavam instituir métodos educativos com ênfase religiosa, agora voltados para a formação da elite brasileira.

É importante ressaltar que até esse período, as bibliotecas escolares eram uma espécie de bibliotecas especializadas por serem usadas principalmente para estudos religiosos e científicos. De acordo com Castro (2000), somente a partir da década de 70 do século XIX é que as bibliotecas passaram a adquirir as funções que têm hoje.

Segundo Válio (1990), com a fundação das escolas normais, a criação de bibliotecas escolares com as funções que entendemos hoje começou a se destacar no Brasil. Note-se que, “as bibliotecas das escolas normais foram surgindo até 1915,

sendo as décadas de 30 e 40 do século XX, reservadas à criação das bibliotecas dos ginásios estaduais” (VALIO, 1990, p. 18).

A lei brasileira nº 12.244 de 24/05/2010 é o destaque da evolução da biblioteca escolar brasileira na atualidade. Ela determina que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do país possuam bibliotecas. Essa lei considera a biblioteca escolar como “uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura” e define ainda que “será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado” (BRASIL, 2010, *online*).

Para responder a necessidade da existência de bibliotecas escolares no Brasil, isto é, o “por que” e o “para que” devem ser criadas, Côrte e Bandeira (2011, p.6) apresentam a seguinte justificativa:

- a) porque é obrigação do Estado, preceituada na Constituição, oferecer educação a todos os brasileiros, e
- b) porque a biblioteca escolar é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, que conduz o cidadão a uma formação sólida, garantindo-lhe uma melhor qualidade de vida.

Face ao exposto, pergunta-se quais são as funções das bibliotecas escolares brasileiras na atualidade? Pode-se iniciar com a função descrita pela IFLA (2005), que define a missão da biblioteca como a de proporcionar informações e ideias fundamentais capazes de tornar seus usuários bem-sucedidos na sociedade atual, baseada na informação e no conhecimento.

No entanto, na realidade brasileira, a existência de uma postura por vezes retrógrada torna possível corroborar com o pensamento de Maroto (2009) quando esta afirma que no Brasil ainda se percebe a necessidade de transformar a biblioteca escolar de espaço de castigo a centro do fazer educativo. Entretanto, para que tal mudança se concretize, acredita-se que a função educativa da biblioteca escolar, deve inicialmente receber destaque nas políticas públicas de educação e informação, para que sejam viabilizadas condições de desenvolvimento e manutenção de projetos, mesmo diante das inúmeras dificuldades encontradas, especialmente pela falta de profissionais bibliotecários nestes espaços.

Além disso, a biblioteca escolar brasileira também merece que o olhar dos pesquisadores da biblioteconomia escolar volte-se, dentre outras coisas, para a

identificação de interesses e preferências literárias de seus leitores (infanto-juvenis), pois isto permitirá o desenvolvimento de coleções atrativas e de qualidade, constituídas por materiais que, devidamente avaliados, possibilitarão o incentivo à literatura e o acesso às informações que podem responder às questões próprias do público infanto-juvenil, e podem, ainda, promover algo melhor como suscitar constantemente novas perguntas aos educandos, formando-os como assíduos leitores.

Como exemplo da importância desta função, Campello *et al* (2001, p. 2) mostram que mesmo com todas as deficiências do Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentados em 1997, destacaram a necessidade de se criarem condições para que as crianças e os jovens brasileiros tivessem acesso ao saber socialmente elaborado, saber esse reconhecido como necessário ao exercício da cidadania; para isso oferecem recomendações sobre utilização de recursos bibliográficos e fontes de informação nas escolas.

Para oferecer os subsídios necessários à proposta dos PCNs e promover o desenvolvimento da biblioteca escolar no Brasil, foram apresentados alguns parâmetros para as bibliotecas escolares, desenvolvidos por Campello (2010) em ação conjunta com o Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nesses parâmetros são apresentados os níveis mínimos de qualidade no que se refere ao espaço físico, ao acervo, aos computadores com acesso à internet, à organização do acervo, aos serviços e atividades e ao pessoal qualificado.

Para atingir o nível exemplar destes critérios, a biblioteca escolar deve apresentar, conforme demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1 – Parâmetros para bibliotecas escolares**

ESPAÇO	ACERVO	COMPUTADORES	ORGANIZAÇÃO	SERVIÇOS	PESSOAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Um ambiente com no mínimo de 300 m<sup>2</sup>;</li> <li>- Assentos suficientes para acomodar simultaneamente uma classe inteira, usuários avulsos e grupos de alunos;</li> <li>- Possuir um balcão para o atendimento e um ambiente específico para atividades técnicas, com uma mesa, uma cadeira e um computador com acesso à internet, para uso exclusivo de cada um dos funcionários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir de quatro títulos por aluno, não sendo necessário mais do que cinco exemplares de cada título;</li> <li>- Contempla a diversidade de gêneros textuais e de fontes de informação destinadas aos variados usos escolares, tais como: enciclopédias, dicionários, almanaques, atlas, etc;</li> <li>- Conta com revistas e outros materiais não impressos, como: documentos sonoros, visuais e digitais.</li> </ul>	<p>Computadores ligados à internet para uso exclusivo de professores e alunos em atividades de ensino/aprendizagem, em número suficiente para uma classe inteira.</p>	<p>O catálogo da biblioteca é informatizado e possibilita o acesso remoto a todos os itens do acervo; permite – além de recuperação por autor, título e assunto; recuperação por outros pontos de acesso.</p>	<p>Consulta no local, empréstimo domiciliar, atividades de incentivo à leitura e orientação à pesquisa, serviço de divulgação de novas aquisições, exposições e serviços específicos para os professores, tais como levantamento bibliográfico e boletim de alerta.</p>	<p>Um bibliotecário responsável pela biblioteca e pessoal auxiliar em cada turno, de acordo com o número de alunos da escola.</p>

Fonte: CAMPELLO, 2010.

Quanto ao futuro, espera-se que a biblioteca escolar brasileira no século XXI seja realmente compreendida, conforme Das (2008, p. 7), mais do que uma sala com livros e serviços, mas como um órgão com funções definidas e efetivas no âmbito da escola. Para conseguir alcançar essa mudança, a biblioteca escolar precisará fazer uso de todas as novas tecnologias

Para tanto, torna-se necessário compreender o funcionamento do processo de letramento para a competência informacional. Desse modo, o próximo item buscará demonstrar como a biblioteca escolar pode atuar no processo de construção de habilidades (competências), por meio de atividades ou programas de letramento informacional.

### *2.3.2 Letramento para a competência informacional: reflexões sobre desenvolvimento da competência informacional no contexto das bibliotecas escolares*

Esta seção sintetiza as concepções gerais dessa pesquisa, ao buscar esclarecer a utilização da expressão “letramento para a competência informacional”

utilizada diversas vezes neste trabalho. Inicialmente, é importante esclarecer, que o objetivo do uso de tal expressão, não significa a pretensão de estabelecimento de novo conceito na área estudada, mas apenas uma perspectiva e análise dos conceitos já existentes, visto que somente essa temática poderia se constituir uma tese.

Assim, para esclarecer, é preciso compreender que neste trabalho, levanta-se apenas a reflexão, sobre a existência de uma diferença entre os conceitos de letramento informacional e competência informacional, que muitas vezes estão sendo vistos como sinônimos.

O termo letramento já mostra em sua estrutura etimológica o sufixo “ento”, que caracteriza palavras que demonstram continuidade: processamento, endividamento, atendimento, dentre outros exemplos.

Desse modo, somente pela etimologia da palavra letramento, é possível observar que esta, difere do termo competência, que possui em sua raiz etimológica do latim *competere*, que significa competir. E num sentido mais popular, a competência significa de acordo com o Dicionário Caldas Aulete é “1 Capacidade de realizar algo de modo satisfatório; aptidão. 2 Possibilidade de realizar tarefas, considerando uma hierarquia ou a necessidade de qualificação; alçada” (AULETE, 2004, p. 184).

Deste modo, observa-se que enquanto o termo letramento nos remete a um processo, o termo competência demonstra resultado, capacidade, habilidade e competitividade.

Assim, “competência e competição têm, portanto, origem no mesmo étimo latino” (GASPAR, 2004, p. 57), e o letramento por sua vez, não possui tal perspectiva.

Na esfera social, o termo competência foi utilizado para designar um fim jurídico, no sentido de julgamento, conforme esclarece Brandão (1999). Posteriormente, segundo a mesma autora, passou a designar a capacidade dos sujeitos a respeito de um assunto específico. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, após a revolução industrial, fizeram com que o termo também fosse assimilado pela linguagem empresarial, conforme afirmam Fleury e Fleury (2001), passando a determinar uma qualificação profissional.

A partir de uma mudança paradigmática da sociedade, dada a utilização da informação como fator de produção, o termo foi assimilado pela Ciência da

Informação para designar “a habilidade para lidar com a informação” (MIRANDA, 2004, p. 113), denominando assim, competência informacional.

O termo competência informacional é uma tradução brasileira da expressão *Information Literacy* que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos. De acordo com Vitorino e Piantola (2009), esse termo tem sido alvo de intensas discussões já que historicamente, se entende *literacy* apenas como nível básico de aquisição de habilidades, mais especificamente, de leitura e de escrita, uma vez que o termo *Literacy*, traduzido literalmente para o português, significa alfabetização. Por outro lado, a expressão foi usada originalmente para designar habilidades para lidar com a tecnologia da informação, isto é, com computadores e redes eletrônicas, conforme explica Campello (2009a).

Desse modo, como observar essa diferença nos conceitos de letramento informacional e competência informacional? A resposta encontra-se, portanto, na tradução realizada do conceito de *Information Literacy* para o português, pois conforme explicam Vitorino e Piantola (2009), o termo começou a ser utilizado no Brasil a partir do ano 2000 com algumas variações de tradução para a língua portuguesa, gerando algumas controvérsias: competência informacional, competência em informação, letramento informacional e alfabetização em informação. Mas as citadas autoras explicam que para se entender o termo competência informacional é necessário observar que o mesmo contém uma carga semântica mais complexa e adequada ao tratamento do tema, direcionado ao profissional bibliotecário e, por este motivo, tem sido mais usado pelos pesquisadores da área.

Essa carga semântica surge exatamente no momento em que na mesma época, a área da Educação passou a diferenciar alfabetização de letramento. A alfabetização foi vista como uma adaptação aos códigos existentes e o letramento seria a construção de significados na aprendizagem.

De acordo com uma pesquisa realizada na base BRAPCI, já apresentada anteriormente na seção 2.1.2, por meio da palavra-chave *Information Literacy*, o primeiro trabalho na concepção de *Information Literacy* no Brasil foi o de Caregnato (2000), que utilizou o termo “habilidades informacionais”. Dudziak (2001) por sua vez, defendeu sua dissertação utilizando o termo original em inglês, mas apresentou pela primeira vez, num único parágrafo, o termo competência informacional. Para a autora:



Information Literacy é o processo contínuo de internalização de fundamentos conceituais, atitudinais e de habilidades necessários à compreensão e interação permanente com o universo informacional e sua dinâmica, de modo a proporcionar um aprendizado ao longo da vida (DUDZIAK, 2001, p. 143, grifo nosso).

E a competência informacional é citada pela autora como “[...] princípio pedagógico e **objetivo**” (DUDZIAK, 2001, p. 113, grifo nosso) das bibliotecas.

Em 2002, surge uma segunda dissertação sobre a temática, defendida por Hatschbach (2002) que também utilizou no título o termo em inglês e apresentou no texto, dois termos para o conceito, a saber: o termo competência informacional que foi utilizado uma única vez e o termo competência em informação, nove vezes. De acordo com autora:

Atualmente, em vários países, existe uma área de estudos de programas educacionais que trata das questões relacionadas à capacitação do indivíduo para a resolução de problemas de informação, nos âmbitos escolar, profissional ou social. Esta área é denominada de Information Literacy (HATSCHBACH, 2002, p. grifo nosso).

Tal afirmação possibilita a concepção da *Information Literacy* enquanto processo de capacitação dos indivíduos, e em suas conclusões, a citada autora explicita que as iniciativas de *Information Literacy* apresentadas por ela “podem contribuir significativamente para a **competência informacional** do estudante” (HATSCHBACH, 2002, p. 94, grifo nosso), indicando que esta, é o objetivo.

No entanto, a autora explica que optou por traduzir o termo *Information Literacy* como “Competência em Informação”, pois para ela, seria o termo que melhor traduziria a expressão para o português:

Por abranger os principais aspectos que estão relacionadas ao seu conceito. Além disso, este termo tem uma conotação positiva, ou seja, adquirir competências está ligado à ideia de progredir, andar para frente, evoluir (HATSCHBACH, 2002, p. 49, grifo nosso).

É nesse contexto que possivelmente encontram-se as divergências entre os autores sobre a definição da tradução do termo, pois alguns optaram pelo termo competência por acreditar que tal termo valorizaria o profissional bibliotecário e suas atividades.

O conceito de literacy é expandido, incluindo não só a leitura e compreensão de textos impressos e eletrônicos, como também a

habilidade de se comunicar oralmente e pela escrita, e a habilidade de utilizar vários hardware e software. Dadas tais dimensões, estabelecem-se níveis de literacy, variando de pessoa a pessoa, de grupo a grupo. O contexto também é importante, pois é ele que vai determinar a natureza e a complexidade do aprendizado. Nesse sentido, a utilização do termo competência talvez fosse mais adequado para a tradução de literacy (DUDZIAK, 2001, p. 56).

A dúvida, portanto, quanto ao uso do termo competência no lugar de alfabetização ficou então evidente. Neste sentido, Dudziak (2001, p. 57) também demonstra que sua escolha se deu pela possível valorização dos profissionais citando Fleury e Fleury<sup>26</sup> (2000, p. 21, grifo nosso) que definiu a palavra competência como “um saber agir, responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades **que agreguem valor**”.

Observa-se, dessa forma, que possivelmente a perspectiva de melhorar a visibilidade da atuação do bibliotecário no contexto informacional tenha influenciado a escolha destas autoras pela utilização do termo competência. A dúvida quanto à definição dos termos também é observada por Hatschbasch (2002, p.48, grifo nosso) quando assim contextualizou:

Baseados na literatura especializada, podemos dizer que a noção de Information Literacy **representa a habilidade e a capacidade** em utilizar a informação e o conhecimento sobre a sistemática, o movimento da informação. Além da **capacitação no uso das ferramentas** para a recuperação da informação, ela preconiza o conhecimento de fontes, o pensamento crítico, a formulação de questões, a avaliação, a organização e a utilização da informação. Diante disso, outra possibilidade para a tradução de Information Literacy é o termo ‘Competência em Informação’.

Neste contexto, a autora junta as duas questões, a capacidade em si e a capacitação. Objetivo e processo. Contudo, a citada autora resume a competência em informação como:

Uma **área de estudos** e de práticas que trata das habilidades acerca do uso da informação em relação à sua busca, localização, avaliação e divulgação, integrando a utilização de novas tecnologias e a capacidade de resolução de problemas de informação (HATSCHBACH, 2002 p. 95, grifo nosso).

E assim, a referida autora, é quem destaca:

---

<sup>26</sup> FLEURY, A.C.C.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e a formação de competências**. São Paulo: Atlas, 2000.

A designação adequada e a utilização do termo *Information Literacy*, em português, é importante para que a partir de uma terminologia unificada as pessoas que irão tratar deste assunto, e de temas correlatos, possam interagir melhor e, conseqüentemente, contribuir para a realização de estudos mais específicos e aprofundados na área (HATSCHBACH, 2002 p. 47, grifo nosso).

Cria-se deste modo, uma terceira via para a competência em informação, pois não seria, processo, nem objetivo, mas uma área de estudos, estabelecendo assim, maior ambiguidade para a concepção do termo.

Hatschbach (2002) também explica que não aprova a utilização do termo alfabetização digital, por acreditar que este termo reduz o conceito à utilização de tecnologias e o termo alfabetização informacional, para a autora, reforça o contexto do analfabetismo, e que expõe os indivíduos a uma dupla exclusão, ao se tornarem além de analfabetos, se tornariam analfabetos informacionais.

Isso demonstra que questões exteriores ao próprio conceito influenciaram a definição da tradução do termo *Literacy* como competência. Sob esse ponto de vista, Dudziak (2003, p. 23) em artigo intitulado “*Information literacy*: princípios, filosofia e prática”, também demonstra a dificuldade de definição do termo:

Desde o surgimento da expressão na década de 70, a *information literacy* enquanto conceito permanece um tanto indefinida, como uma metáfora bem construída, carregada de conotações, nem sempre bem vista ou entendida. Enquanto diversos autores advogam esta causa, outros afirmam que a *information literacy* é apenas um exercício de relações públicas, um nome mais atual para práticas biblioteconômicas consolidadas.

Em 2003, surge um novo trabalho sobre a temática, apresentado por Campello (2003b), intitulado “*O movimento da competência informacional*”, que marca a determinação da tradução do *Information Literacy*, para o termo competência informacional. Contudo, a citada autora também demonstra a inconsistência e fragilidade do termo ao explicar que:

No Brasil, o termo está em fase de construção. Foi mencionado pela primeira vez por Caregnato (2000, p. 50), que o traduziu como “alfabetização informacional” em um texto em que propunha a expansão do conceito de educação de usuários e ressaltava a necessidade de que as bibliotecas universitárias se preparassem para oferecer novas possibilidades de desenvolver nos alunos habilidades informacionais necessárias para interagir no ambiente digital. A autora não se aprofundou na questão terminológica,

acabando por preferir o termo habilidades informacionais. Hatschbach (2002), citado por Dudziak (2003), também enfoca a *information literacy* no contexto digital, utilizando o termo no original (CAMPELLO, 2003b, p. 28).

Assim, a autora ressalta a importância dos trabalhos apresentados anteriormente sobre o conceito, destacando que Dudziak não teve a pretensão de propor uma tradução para o termo. Deste modo, Campello (2003b) declara que a tradução do termo *Information Literacy*, para competência informacional foi realizada por ela mesma em 2002, na perspectiva da biblioteca escolar, e que isso se deu num texto que buscou apresentar o termo como uma espécie de sinalização para o potencial que o conceito possuía para estimular as mudanças necessárias à valorização da biblioteca escolar, dada as exigências educacionais do século XXI.

No referido texto de 2002, intitulado “*Competência informacional na educação para o século XXI*” Campello (2002, p.10, grifo nosso) afirma que o termo competência informacional, “designa, de forma ampla, o **conjunto de habilidades** necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas”. Porém, neste mesmo texto, Campello equipara o termo competência com o termo letramento, ao afirmar que:

Embora não se tenha utilizado aqui o termo letramento na tradução para o português, o que seria equivalente a *literacy*, pode-se dizer que a competência informacional constitui **uma forma de letramento**, na perspectiva hoje aceita no Brasil, que pressupõe que “quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (Soares, 2001, p. 36)<sup>27</sup>. Assim, a competência informacional se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso frequente e competente da informação (CAMPELLO, 2002, p. 10, grifo nosso).

Evidencia-se, assim, a dificuldade de tradução do termo e sua ligação como sinônimo de letramento, mas o próprio texto demonstra que a pessoa que adquire um novo estado de conhecimento poderia ser considerada letrada em informação (estágio final almejado). Assim, é possível entender o que o termo letramento, seria o processo de tornar os indivíduos letrados e/ou competentes.

---

<sup>27</sup> SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

A referida autora destaca ainda que nos Estados Unidos, muitos educadores já estariam comprometidos com “a implantação de programas destinados a desenvolver nos alunos a competência informacional”. Tal afirmação demonstra que é necessário um processo (programas) que permita alcançar o objetivo (competência informacional).

Essa diferenciação se torna importante para a atuação dos bibliotecários, para que compreendam exatamente o que precisam fazer no cotidiano das bibliotecas escolares. Pois ao confundir letramento com competência, muitos pesquisadores e bibliotecários não estão conseguindo sair das teorias que apenas ressaltam a importância desses conceitos, para a realização de atividades práticas.

Nesta perspectiva, as reflexões no campo do letramento, visto como processo pelos bibliotecários, na prática, motivarão o bibliotecário escolar à realização de atividades, programas e serviços; e as reflexões em relação à competência, permitirão que bibliotecário seja motivado a analisar e a avaliar o nível de competências dos seus usuários.

Diante do esclarecimento destes conceitos para os bibliotecários, acredita-se que estarão evidentes as necessidades de se promover os mais variados programas e atividades, capazes de estimular ou aperfeiçoar as competências almejadas. Tudo isso num ciclo de desenvolvimento informacional constante, isto é, avaliando permanentemente as competências de seus usuários e descobrindo possíveis deficiências, os bibliotecários poderão criar novos programas de letramento, capazes de suprir as necessidades dos usuários.

Em 2004, outro nome se destaca na área, o da pesquisadora Profa. Dra. Regina Célia Baptista Beluzzo, que já havia escrito em 2001 um trabalho intitulado “*A information literacy como competência necessária à fluência científica e tecnológica na sociedade da informação: uma questão de educação*”. Em 2004, no artigo “*Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento*” a referida autora continuou optando por utilizar o termo original *Information Literacy* e o caracteriza como:

Fruto da associação de dois termos - *information* e *literacy* - este neologismo vem surgindo cada vez mais na área de Educação e em Ciência da Informação, dependendo de sua mediação. Trata-se de tema extremamente novo e de grande importância para o cenário social atual, embora **sua conceituação ainda deva ser objeto de**

**maiores estudos em nosso contexto** (BELUZZO, 2004, p. 18, grifo nosso).

Mais uma vez, percebe-se que o texto demonstra uma certa insatisfação sobre a definição do conceito no âmbito brasileiro e voltando-se para as questões educacionais, de modo especial da capacidade dos professores no uso de recursos informacionais, e assim a autora questiona “quais os desafios que se colocam contemporaneamente a uma reflexão crítica sobre a *information literacy* como uma **competência a ser desenvolvida** [...]?” (BELUZZO, 2004, p. 19).

Para a citada autora, a formação do professor precisa “contribuir significativamente para o desenvolvimento da *Information Literacy*, **competência** considerada importante para o desempenho ideal dessa função” (BELUZZO, 2004, p. 19). Assim, apesar de usar o termo em inglês, num primeiro momento, a autora demonstra que o *Information Literacy* seria um objetivo - a competência.

Porém, Beluzzo (2004, p. 21) apresentou um programa de ação intitulado “*ACRL Best Practices Initiative Characteristics of Program of Information Literacy*” criado pela *American College and Research Libraries* - ACRL, que “ilustra e recomenda detalhadamente quais são as melhores práticas para o desenvolvimento da competência no acesso e uso da informação nas bibliotecas, preconizando o trabalho conjunto entre os profissionais da informação e os professores”.

Neste sentido, mais uma vez duas vertentes se apresentam, uma é o programa (práticas para o desenvolvimento) e a outra é o resultado almejado (competência no acesso e uso da informação nas bibliotecas).

Desse modo, é importante que existam reflexões por parte dos pesquisadores da área, sobre a existência de dois focos a serem estudados: um é o processo, feito por treinamentos, práticas, cursos, atividades, serviços da biblioteca. O outro foco são os resultados para os usuários: autonomia, capacidade de reflexão e crítica, agilidade na recuperação de informações, identificação de informações verídicas e de qualidade, dentre outras competências.

Em 2005, Campello e Abreu apresentaram o artigo “Competência informacional e formação do bibliotecário”, onde destacaram que “o estado ainda incipiente dos estudos sobre competência informacional e a falta de uma definição precisa do termo têm levado os autores que tratam do tema a descrevê-lo, ao invés de defini-lo” (CAMPELLO; ABREU, 2005, p. 179).

Assim, percebe-se novamente, a dificuldade existente na definição do termo no contexto brasileiro. Neste trabalho, as autoras destacam a proposta de Kuhlthau (1996)<sup>28</sup>, que desenvolveu uma estratégia construtivista, que utiliza a mediação no processo de ensinar e de aprender, observando o desenvolvimento das habilidades informacionais, geradas nos alunos no processo de busca e uso da informação.

Também neste trabalho, duas vertentes são identificadas. Uma trata do papel do mediador no processo, sua capacidade de auxiliar o usuário na recuperação das informações e de ensiná-lo a alcançar sua autonomia. Outra trata das reações do usuário e do desenvolvimento de suas competências informacionais.

Em 2006, Lecardelli; Prado publicaram o artigo “Competência informacional no Brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005” identificando os principais autores e temáticas dos estudos na área de competência informacional no Brasil. Neste trabalho, as autoras citadas concluem que o tema requer estudos mais detalhados para o contexto brasileiro, e destacam a necessária competência informacional do bibliotecário para que este se torne um alfabetizador informacional.

Merece destaque, portanto, a clara distinção entre o processo necessário para treinar, capacitar e alfabetizar indivíduos e o objetivo/resultado destes processos que é a aquisição de habilidades/competências adequadas ao uso eficiente da informação.

Também escrito em 2006, o artigo “A escolarização da competência informacional” apresenta em seu resumo, a “competência informacional como **parte do letramento**” (CAMPELLO, 2006, p. 63, grifo nosso), assim fica evidente que os dois termos letramento e competência não são vistos como sinônimos pela autora.

Vitorino (2007), por sua vez, desperta a necessidade da competência informacional do bibliotecário no texto “*Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade*” que ressalta a noção de competência informacional, sob o aspecto das habilidades de recuperação e uso da informação exigidas pela sociedade da informação, características indispensáveis para os bibliotecários, que se autodefinem profissionais da informação. Contudo, a utilização do termo continua obscurecida e dividida entre as práticas necessárias para o desenvolvimento das competências informacionais, sendo assim, a autora conclui que:

---

<sup>28</sup> KUHALTHAU, C. C. **Seeking meaning**: a process approach to library and information services. Norwood, N.J.: Ablex, 1996.

Diante dos aspectos aqui evidenciados, considera-se de caráter relevante estudos sobre as Competências Informacionais e suas respectivas dimensões (técnica, estética, política e ética), conforme assinala Rios (2006), bem como, aspectos específicos (conhecimentos, habilidades comportamentos e atitudes para a informação) necessárias ao Profissional da Informação Bibliotecário, na percepção de teóricos e dos próprios profissionais. O que se busca, deste modo, são caminhos para identificar, refletir e sistematizar os resultados sobre Competência Informacional, com vistas a propor oportunidades de aprendizado ao Profissional Bibliotecário ao longo da vida (VITORINO, 2007, p. 67)

Maria Helena de Lima Hatschbach e Gilda Olinto publicam em 2008, o artigo “Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas” no qual destacam que:

A competência em Informação pode ser trabalhada por meio de diferentes teorias e técnicas pedagógicas. As atividades, aulas e material didático normalmente são baseados na opção metodológica do responsável por sua elaboração. Um método bastante utilizado no desenvolvimento de Competência em Informação é a ‘Aprendizagem Baseada em Problemas - ABP’ (*Resource Based Problem*), estratégia didática centrada no aluno, que faz da busca da resolução de um caso-problema, englobando os conhecimentos essenciais do currículo, um elemento motivador e integrador do aprendizado (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p. 24-25).

Neste artigo, merece destaque a apresentação das citadas autoras sobre a necessidade de acompanhar e avaliar o desenvolvimento das competências informacionais:

Neste sentido, vários estudos já foram realizados visando examinar o nível das habilidades de uso da informação, apresentado pelos estudantes, e suas estratégias para adquirir Competência em Informação. Geralmente, esses estudos são elaborados em contextos particulares como em disciplinas específicas; em períodos iniciais ou finais da grade curricular; ou no âmbito das atividades da biblioteca; [...] Alguns trabalhos voltados para avaliação da Competência em Informação no ambiente escolar focalizam a identificação do estágio atual desta competência entre os alunos, em diversos níveis de ensino. Outros estudos se voltam para a avaliação das ações de competência, isto é, da aprendizagem adquirida a partir de programas pedagógicos que visam sua aquisição e aperfeiçoamento. A questão da avaliação traz consigo uma série de questionamentos e possibilidades de desenvolvimento; [...] É preciso considerar também que a avaliação está intimamente ligada à maneira como a Competência em Informação é entendida. Conforme já visto anteriormente, o conceito tem sofrido modificações ao longo



do tempo e será operacionalizado e avaliado dependendo do foco de sua definição (HATSCHBACH; OLINTO, 2008, p. 26-27).

Em 2009, Vitorino e Piantola apresentam o artigo “*Competência informacional – bases históricas e conceituais: construindo significados*” no qual demonstram a evolução das pesquisas sobre competência informacional e buscam apresentar um significado para o termo, porém concluem que:

[...] nas últimas décadas, a competência informacional tornou-se um conceito central para os estudos das mais variadas áreas. Mas sua definição continua a ser objeto de estudo e, conseqüentemente, de muitas controvérsias, pois, como observa Ward (2006, p. 398), a noção de competência informacional não é estática e limitada, mas configura-se como um conceito dinâmico que continua a crescer para incorporar uma gama cada vez maior de habilidades necessárias aos indivíduos inseridos na era da informação (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 134).

Uma grande contribuição deste trabalho está nas considerações finais apresentadas pelas citadas autoras, quando levantam a seguinte reflexão:

Desse modo, isso pode nos levar a uma discussão importante: para a realidade brasileira, em qual dessas fases estariam os estudos e pesquisas aqui realizados? Segundo nossa experiência, a fase primeira é aquela que mais atenção recebeu dos pesquisadores brasileiros. Portanto, uma vez que estamos em busca de significados que nos auxiliem na construção de uma base teórico-conceitual sólida para a noção de competência informacional, transporemos esta fase e seguiremos em direção à segunda fase: a do significado e das implicações da competência informacional na perspectiva educacional e filosófica, o que nos leva a crer numa necessidade de maior aprofundamento e caracterização da competência informacional em quatro dimensões: técnica, estética, ética e política, que servem ambas, tanto à competência e à informação, como à educação – já que a noção se encontra em uma encruzilhada de disciplinas das ciências humanas e sociais aplicadas (VITORINO; PIANTOLA, 2009, p. 139).

Tal reflexão nos aponta a necessidade de uma evolução conceitual para o termo competência informacional, já tão debatido, para a análise de práticas que a construa efetivamente. Nesse sentido é que se destaca o conceito de Letramento.

Em 2009, Campello defende sua tese, e diferentemente da maior parte trabalhos anteriores apresentados por ela, nos quais enfatiza o conceito de competência informacional, em sua tese a autora utiliza o termo letramento informacional, declarando que:

Atualmente, a maioria dos autores concorda que o letramento informacional não seja um objetivo fixo a ser alcançado, mas um *continuum* de habilidades, familiaridade e eficiência relativas ao uso da informação, representado por graus crescentes de domínio, mostrando que apenas mudar termos (competência, fluência, etc.) para tentar definir melhor o conceito não ajuda a esclarecer sobre o fenômeno que ele representa (CAMPELLO, 2009b, p. 83-84)

É possível dizer que, esse *continuum* nada mais é que um processo, realizado através de atividades sistematicamente elaboradas, com o objetivo específico de desenvolver determinadas competências/habilidades, porém a autora não teve por objetivo apresentar a distinção entre processo e objetivo, letramento e competência.

Foi por meio de Gasque (2010) e seu “*Arcabouço conceitual do letramento informacional*”, que o termo letramento informacional passou realmente a se distinguir do conceito de competência informacional, ainda que para muitos pesquisadores da área isso ainda não tenha se tornado óbvio e por esse motivo, continuam utilizando os termos como sinônimos.

Assim, conforme a referida autora, “o letramento informacional **constitui um processo** que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas” (GASQUE, 2010, p. 83, grifo nosso).

A citada autora deixa claro que existe uma diversidade de termos utilizados na tradução do conceito de *Information Literacy*, porém destaca que:

Embora esses conceitos estejam relacionados entre si, **não devem ser empregados como sinônimos**, na medida em que representam ações, eventos e ideias distintos. Essa limitação terminológica reflete a natureza emergente do tema, o que implica uma definição mais precisa dos conceitos relacionados à questão em causa para que seja possível a utilização do mesmo referencial de representação (GASQUE, 2010, p. 84, grifo nosso).

Gasque (2010, p. 84) esclarece ainda que o termo mais adequado para a tradução do termo *Literacy* seria o termo literacia, porém:

Ele não consta nos principais dicionários de língua portuguesa do Brasil, como, por exemplo, Caldas Aulette (2009), Houaiss (199-?) ou o Moderno Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis (c1998). Talvez por isso, Dudziak (2003) e Fialho (2009) preferiram usar ‘*Information Literacy*’.

Tal explicação demonstra a dificuldade existente na tradução do termo para o português, que causou o surgimento de tantas denominações para o conceito. Porém, a autora deixa evidente, que “a transposição dos conceitos de alfabetização e letramento para o universo informacional pode auxiliar na construção do arcabouço conceitual do letramento informacional, visto que **tratam do processo de aprendizagem**” (GASQUE, 2010, p. 85, grifo nosso).

Visto então, como processo de aprendizagem, o letramento se enquadra nas atividades que podem ser desenvolvidas pela biblioteca e nos serviços que podem ser oferecidos com o objetivo de promover a competência informacional. A contribuição deste trabalho está na reflexão das diversas formas de aprendizagem que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de habilidades informacionais.

Neste sentido, a referida autora conclui que “o letramento constitui-se **no processo** de aprendizagem necessário ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas para buscar e usar a informação” (GASQUE, 2010, p. 90, grifo nosso).

É sob essa perspectiva que este trabalho utiliza a expressão letramento para a competência informacional, como forma de demonstrar a necessidade de reflexão por parte dos profissionais envolvidos nas atividades da biblioteca escolar (bibliotecários e professores) e de seus usuários (alunos e comunidade escolar), para que sejam analisadas as melhores práticas capazes de proporcionar o letramento (a alfabetização reflexiva, com significado) informacional, com vistas à promoção de competências (habilidades, técnicas, capacidades) informacionais.

Muitos autores já trabalham nessa perspectiva, mesmo sem utilizar essa diferenciação. Dois exemplos podem demonstrar essa separação ainda que sem a utilização dos termos. O primeiro está no trabalho de Kuhlthau (2009), “Como usar a biblioteca na escola” traduzido por Campello *et al*, no qual são estabelecidos programas para o desenvolvimento de determinadas habilidades.

**Quadro 2** – Programa de atividades de Kuhlthau

<b>Letramento (Programa de aprendizagem)</b>	<b>Competências (habilidades)</b>
Conhecendo a Biblioteca	Habilidades de localização Habilidades de interpretação
Aprendendo a usar os recursos informacionais	
Vivendo na sociedade da informação	

**Fonte:** KULTHAU, 2009.

Para cada etapa do programa Kulthau (2009) sugere atividades, próprias para cada faixa etária objetivando desenvolver uma determinada habilidade. Este programa pode ser adaptado para todas as bibliotecas escolares. Ainda que não sejam as mesmas faixas etárias, as etapas evolutivas da aprendizagem de uso dos recursos informacionais podem ser ajustadas ao nível de conhecimento desejado destes recursos, independentemente da idade dos usuários.

**Quadro 3 – Ações para o desenvolvimento da competência informacional**

<b>Autores</b>	<b>Ações</b>
Côrte e Bandeira (2011)	Preocupação com a Infraestrutura (local de fácil acesso, passagem obrigatória, com facilidade para pessoas com necessidades especiais, sem ruídos, acolhedor e agradável)
Côrte e Bandeira (2011); VidottiLanzi e Ferneda (2014)	Compor e manter um acervo atualizado visando atender a uma demanda ampla e diferenciada
Peres (2011); Farias e Vitorino (2009)	Presença de um Bibliotecário (com constantes capacitações voltadas para seu trabalho).
Neves (2000)	Atividade de Pesquisa (Instigada pelo Bibliotecário).
Mata e Silva (2008); Kuhlthau (2009)	Integrar o programa da biblioteca com as atividades de sala de aula (planejamento em conjunto entre bibliotecário e professor).
Gasque e Cunha (2010); Vidotti; Lanzi e Ferneda (2014)	Instigar a reflexão e o raciocínio crítico.
Aguiar (2012)	Desenvolver melhores práticas de ensinar ao público infantil formas de recuperação, acesso e utilização das informações disponíveis.
Rasteli e Cavalcante (2013); Kuhlthau (2009)	Mediação da leitura.
Vidotti, Lanzi e Ferneda (2014)	Hora do conto
Kuhlthau (2009)	Capacitação dos alunos para compreender a disponibilização do acervo, a fim de desenvolver a autonomia do aluno
Kuhlthau (2009)	Oportunizar atividades em grupo
Vidotti, Lanzi e Ferneda (2014)	Viabilizar o compartilhamento do conhecimento gerado.
Furtado (2013)	Criar momentos de lazer ligados a leitura literária por meio de livros digitais infantis e juvenis.
Furtado (2013)	Formação de usuários para a utilização dos recursos web na recuperação eficaz e eficiente da informação
Vidotti, Lanzi e Ferneda (2014)	Inserção da biblioteca em ambientes digitais (possui blog, página em rede social).

**Fonte:** BEDIN; CHAGAS; SENA, 2015.

Outro exemplo, como demonstra o Quadro 3, encontra-se no trabalho de Bedin; Chagas; Sena (2015), que apresentam possibilidades de ações para o desenvolvimento da competência informacional, com base em diversos autores. Contudo, as autoras apresentam as ações, mas não esclarecem quais seriam as habilidades desenvolvidas em cada ação, diferentemente de como Kulthau (2009) explicitou.

Assim, para esclarecer as diferenças entre os conceitos relativos à *Information Literacy* no contexto brasileiro, é possível, em concordância com Gasque (2013), defini-los conforme Quadro 4.

**Quadro 4 – *Information Literacy* – Conceituações**

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

**Fonte:** GASQUE, 2013, p. 5-6.

Ao se entender o letramento como um processo, desenvolvido por meio de programas, atividades e serviços que buscam formar o indivíduo ao longo da vida, cabe compreender e identificar quais são as competências necessárias para proporcionar ao indivíduo a competitividade exigida pela sociedade contemporânea.

Ao se questionar quais seriam as competências a serem desenvolvidas na biblioteca escolar, através do processo de letramento informacional, observa-se que o Relatório da Universidade de Bologna (2005) apresenta as seguintes: entender a informação (compreender a estrutura do conhecimento e da informação); identificar necessidades (determinar a natureza de sua necessidade informativa); localizar

(planejar estratégias efetivas para buscar e encontrar informação); recuperar (recuperar informação de forma eficiente); avaliar (analisar e avaliar informação); usar (integrar, sintetizar e utilizar a informação); comunicar (comunicar adequadamente os resultados do seu trabalho).

Bastos (2006) sob a mesma perspectiva enfatiza a existência de habilidades pessoais com outros critérios de categorização, tais como:

- a) a capacidade intelectual para o manejo de ferramentas tecnológicas e para lidar com problemas da rotina de trabalho;
- b) adaptabilidade relacionada à maior complexidade, incerteza e mutabilidade existente nos variados contextos em que o indivíduo está inserido;
- c) desenvolvimento de habilidades relacionais como: capacidade de comunicação, negociação, influência, solução de conflitos e sensibilidade para interpretar e responder mensagens cognitivas e também mensagens emocionais;
- d) orientação para o crescimento pessoal ou autodesenvolvimento;
- e) efetiva responsabilidade em ambientes de maior incerteza, e com papéis menos definidos ou com equipamentos tecnológicos muito sofisticados e caros;
- f) de modo especial, a capacidade de atuar em trabalhos partilhados com outros colegas de uma mesma equipe.

De acordo com Roche (1999, p. 39), o surgimento da noção de competência “é um sintoma das profundas modificações que ocorrem no trabalho e nos modelos de gestão do trabalhador que evolui do modelo de habilidades para o modelo de qualificação e deste, para o modelo de competências”.

Para McClelland (1960, citado por Gattai, 2013, p. 13) a competência é uma característica que está contida no indivíduo, podendo se relacionar ao:

Seu desempenho na realização de uma determinada tarefa e diferente da aptidão, que seria um talento natural da pessoa, podendo ser aprimorado de habilidades e conhecimentos; é um conjunto de características pessoais ou um conjunto de hábitos que leva a um desempenho mais eficaz ou a um nível mais elevado de trabalho. Em outras palavras, é uma capacidade que agrega valor econômico aos esforços de uma pessoa no seu trabalho.

Para Boyatzis (1982, p. 21) a competência pode ser definida como uma “característica subjacente de uma pessoa que pode ser um motivo, traço, habilidade, aspecto da autoimagem, atitudes, valores, papel social, ou um corpo de conhecimento que ela usa”. Já para Durand (1998), competência significa o conjunto de: conhecimentos, habilidades e atitudes interdependentes que são necessários para a realização de um determinado objetivo num contexto específico.

Para Muchinsky (2004, p. 62), “é o conjunto de atributos humanos, necessários para uma realização profissional bem-sucedida”. Esses atributos podem ser classificados em quatro categorias: conhecimento (C), aptidões (A), habilidades (H) e outras características (O), sendo conhecidos como CAHO ou *KASO* (*knowledges, abilities, skills and others characteristics*).

Observa-se, nessa perspectiva, que *conhecimento* está relacionado à bagagem de informação conceitual e técnica necessária, e trata-se, portanto, de sua capacitação. As *aptidões* são as capacidades necessárias para a realização de uma atividade. Já as *habilidades* se desenvolvem a partir das capacidades e as *outras características* são os demais atributos que podem interferir no desempenho dos indivíduos.

Green (1999, p. 180) distingue as habilidades de desempenho e as competências. Para o citado autor, a “competência se relaciona com características de personalidade” e a habilidade de desempenho reflete um comportamento que pode ser observado e descrito objetivamente.

Cripe e Mansfield (2003, p. 2-14) também fazem essa distinção afirmando que:

Competências são habilidades, capacidades, traços e comportamentos que contribuem para um alto desempenho no trabalho. [...] São habilidades (tanto técnicas como pessoais) e comportamentos que os indivíduos de desempenho excepcional apresentam mais frequentemente e com resultados melhores do que os indivíduos de desempenho médio. Incluem comportamentos observáveis e processos de pensamento, habilidades e traços que não são diretamente observados.

De acordo com Gattai (2013) as competências podem ser adquiridas por meio de treinamento ou pela prática na qual o indivíduo ao se submeter a uma situação onde é necessário sair-se bem, utiliza-se de determinadas habilidades e

comportamentos para obter sucesso almejado. Sendo bem sucedido nesta prática, os comportamentos e habilidades desenvolvidos se transformam em hábitos.

Neste contexto, Pierry (2006, p. 19) complementa que a “competência é um traço, uma característica da personalidade do indivíduo que o torna competitivo dentro do espaço de responsabilidade no qual o indivíduo está envolvido”.

Entretanto, para Dutra (2004, p. 30) é possível falar de competência apenas quando há “competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos”. Assim, competência é o resultante:

Do saber agir, poder agir, e querer agir onde o ‘saber agir’ implica em: saber fazer e como mobilizar, integrar recursos e transferir conhecimentos, e habilidades em um determinado contexto profissional; ‘poder agir’ envolve um contexto facilitador que fornecerá os meios apropriados para a criação da competência: a autoridade para agir, as redes de recursos e a própria organização do trabalho; ‘querer agir’ é ser encorajado por desafios, por uma autoimagem positiva que fortalece a expectativa e que incentiva a mobilização, também por um contexto de reconhecimento e confiança estimulando o trabalhador a assumir riscos. É resultante da combinação de três eixos: a formação do indivíduo, sua biografia e socialização, sua formação educacional e sua experiência profissional (resultante de um conjunto de aprendizagens sociais e comunicacionais) (LE BOTERF, 2003, p. 158-161).

Gattai (2013) conclui que a competência é, portanto, a capacidade de colocar em prática aquilo que se sabe em um determinado contexto, neste sentido Zarifian (2003, p. 144) acrescenta que “a tomada de iniciativa é o cume do exercício da competência”.

Como ocorre com o conceito de letramento, observa-se nos diversos conceitos de competência, que é possível verificar uma certa ambiguidade do próprio termo. Esta ambiguidade pode ser percebida, de um lado, com autores como McClelland (1960), Boyatzis (1982), Durand (1998), Muchinsky (2004), Green (1999), Cripe; Mansfield (2003) e Pierry (2006) que entendem a competência como *inputs* (insumo), isto é, como um conjunto de determinadas características que o indivíduo possui, para produzir resultados eficientes. Estes referidos autores enfatizam as entradas, ou seja, os conhecimentos, os atributos ou características que as pessoas apresentam diante das situações. A ênfase é dada no conhecimento, habilidades e atitudes dos indivíduos que podem afetar sua capacidade de desempenhar uma função em determinado contexto.



Por outro lado, as definições propostas por Le Boterf (2003), Zarifian (2003) e Dutra (2004) entendem a competência como um processo construído pelo indivíduo como sujeito e assim, estes autores compreendem as competências como *outputs*, isto é, as saídas que a pessoa proporciona, demonstradas nas tarefas ou os resultados entregues, relacionadas ao trabalho em si, e não a uma característica pessoal, e por isso dão maior ênfase à tarefa, e não ao indivíduo. De acordo com Gattai (2013) é essa linha de pensamento dos franceses como Le Boterf (2003) e Zarifian (2003) que acreditam que o fato da pessoa deter as qualificações necessárias para um determinado trabalho, não irá assegurar que a mesma irá realizar o que lhe é esperado. Assim, esta linha associa as competências às realizações das pessoas e àquilo que elas provêm, produzem ou realmente entregam.

Independentemente da forma como a competência é vista, seja como *input* ou *output*, parece haver um consenso na maioria das conceituações apresentadas: trata-se de um conjunto de entregas que o indivíduo faz a partir de sua qualificação, isto é, de seu repertório de conhecimentos habilidades e atitudes, desde que reconhecida no contexto em que se apresenta. Como, para ser reconhecida, precisa ser observada e mensurada, normalmente a competência é associada ao comportamento.

Portanto, a competência não deve ser vista somente como a expressão de um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e resultados do sujeito, mas também fruto de sua complexa realidade biopsicossocial e do nível de expectativa proporcional ao nível de responsabilidades que possui, “que por sua vez, interagem dinâmicas e de forma independente entre si, resultando na própria expressão do que o indivíduo é, ou seja, a sua competência” (GATTAI, 2013, p. 19). Diante de tal realidade, é possível dizer que:

O leitor competente ou letrado, em síntese, é aquele que apresenta os seguintes comportamentos:

- a) Sabe buscar textos de acordo com o seu horizonte de expectativas, segundo seus interesses e necessidades;
- b) Adquire livros;
- c) Conhece os locais onde os livros e materiais de leitura se encontram, sejam em bibliotecas, livrarias, entre outros;
- d) Frequenta espaços mediadores de leitura;
- e) Orienta-se fácil nas estantes, sendo independente na busca daquilo que lhe interessa;
- f) Segue as orientações de leitura oferecidas pelo autor;

- g) É capaz de dialogar com novos textos, posicionando-se crítica e criativamente diante deles;
- h) Troca impressões e informações com outros leitores;
- i) É receptivo a novos textos que não confirmem seu horizonte de expectativas;
- j) Amplia seu horizonte de expectativas e sua visão de mundo a cada leitura (BECKER; GROSCH, 2008, p.38).

Há ainda, uma importante questão a ser refletida no contexto das competências, apresentadas por uma perspectiva da neurociência, também importante para as atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares, que classifica quatro estágios para o desenvolvimento da competência para qualquer atividade.

**Figura 2 – Estágios da Competência**



**Fonte:** GOOGLE IMAGENS, 2018<sup>29</sup>

O primeiro estágio é o da incompetência inconsciente, que se refere ao desconhecimento do indivíduo de sua própria necessidade. No segundo estágio, ocorre a incompetência consciente, no qual o indivíduo toma conhecimento de sua necessidade de aprendizagem. Já o terceiro estágio, a competência consciente, caracteriza a capacidade que o sujeito tem de reconhecer e refletir sobre suas habilidades no desempenho de suas atividades e no último estágio, a competência

<sup>29</sup> ESTÁGIOS DA COMPETÊNCIA. In.: Google Imagens. Disponível em <[http://projetogerenciado.com.br/wp/wp-content/uploads/2017/04/4\\_fases\\_competencia-300x315.png](http://projetogerenciado.com.br/wp/wp-content/uploads/2017/04/4_fases_competencia-300x315.png)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

inconsciente, ocorre quando os indivíduos já utilizam suas competências de forma automática sem necessidade de refletir sobre elas.

**Quadro 5 – Os estágios de consciência da competência**

<b>Estágio</b>	<b>Característica</b>	<b>Pensamento Comum</b>	<b>Exemplo</b>
1	<b>Inconsciência da minha incompetência</b>	Eu não sei que eu não sei!	Cenário - Quando se tem entre 13 e 14 anos, é comum que o jovem julgue que é capaz de dirigir um automóvel, afinal, já presenciou alguém fazendo isso: é só dar a partida com a chave e coordenar alavancas e pedais. É muito fácil, porém...
2	<b>Consciência da minha incompetência</b>	Eu sei que eu não sei!	Quando colocado ao volante pela primeira vez, é possível que o jovem de 13 anos que nunca dirigiu deixe o carro morrer, em um cenário otimista, uma, duas ou três vezes, antes de conseguir arrancar com o automóvel. Ele, então, se dá conta de que, na verdade não sabe dirigir.
3	<b>Consciência da minha competência</b>	Eu sei que eu sei!	Cenário - Aquele adolescente cresce, entra em uma autoescola e conquista a tão sonhada habilitação, ainda que provisória. Ele faz tudo certinho, porém é preciso análise antes de cada movimento que faz, pois a ação de dirigir ainda não entrou no módulo automático do cérebro.
4	<b>Inconsciência da minha competência</b>	Eu não sei que eu sei	Cenário – Após anos de prática, já não é mais preciso pensar para desempenhar a função de dirigir. Até que um dia, sem perceber, erra o caminho ou, ao chegar ao destino, nem lembra exatamente qual foi o trajeto.

Fonte: RIBEIRO, 2016.

Diante dos exemplos de possibilidades de letramento e desenvolvimento de competências, vê-se que os profissionais das bibliotecas escolares brasileiras já possuem uma base teórica, para a realização de atividades de letramento para o desenvolvimento de competências informacionais.

Analisando os documentos mais recentes que regulamentam a educação no Brasil, observou-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (BRASIL, 2013) o termo letramento aparece oito vezes e o termo competência aparece 120 vezes. Já na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) o termo letramento aparece 30 vezes e o termo competência 88 vezes.

Assim, observa-se que o foco ainda é maior na competência que no letramento, porém, a diferença está diminuindo com o passar do tempo. Nas DCNs o termo biblioteca aparece 24 vezes e todas se referindo apenas ao espaço físico, sem mencionar sua função educativa. Na BNCC, a palavra biblioteca aparece apenas 4 vezes, também no sentido de um espaço físico sem mencionar seu caráter pedagógico ou sua colaboração para o ambiente educativo.

Diante de tal realidade, percebe-se que se o próprio governo não enfatiza a função educativa da biblioteca e sua relação com a competência informacional em seus documentos, dificilmente as escolas compreenderão a importância de inserir essa função em seus projetos político-pedagógicos.

Por esse motivo, destaca-se a necessidade de estudos relacionados ao comportamento informacional infantil, assim como suas práticas informacionais, visto que este público possui características específicas e a biblioteca escolar, é, portanto, o *locus* por excelência, da promoção da autonomia indispensável para a construção da competência informacional infantil. Nela, a criança e o adolescente, devem ser vistos como usuários potenciais de informação, e não como meros depósitos de conteúdo. Neste sentido, no que se refere à competitividade:

Vê-se que desde a preparação das crianças, pelos pais, para 'vencerem na vida', passando por programas de televisão (como o Big Brother) até a entrada no mundo do trabalho, o que se propaga é a seleção de alguns para a necessária exclusão de outros (ANDRIOLI, 2003)<sup>30</sup>. O que importa é ser um 'vencedor', é demonstrar competência e autoafirmação. (DAMASCENO, 2011, p. 2).

Deste modo, da mesma forma que todos os tipos de biblioteca se especializam para atender bem seus respectivos usuários, a biblioteca escolar precisa se especializar no público infanto-juvenil. Porém, observa-se que por inúmeros fatores, este tipo de biblioteca ainda possui um usuário que para muitos profissionais bibliotecários é um desconhecido. Acredita-se que é desse aprofundamento no universo infantil, que se desenvolverão atividades, programas e serviços eficazes para a promoção do letramento informacional e conseqüentemente da formação de competências informacionais.

---

<sup>30</sup> ANDRIOLI, Antonio Inácio. O mito da competitividade. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, Ano 2, n. 23, abr., 2003. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/023/23and.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

A competência informacional infantil, pode ser definida, portanto, como a habilidade da criança em lidar (refletir, apropriar, ressignificar) com as informações disponíveis nos mais variados suportes e recursos, apropriadas para a sua faixa etária ou desenvolvimento cognitivo (AGUIAR, 2017).

Considera-se assim, que o objetivo de alcançar tal competência, por sua importância na atualidade, pode e deve ser inserido no PPP da escola, e conseqüentemente fazer parte das atividades estabelecidas pelo currículo escolar. Cabe, portanto, aos profissionais da biblioteca escolar, estimular o desenvolvimento de tais habilidades, promovendo acima de tudo o prazer em aprender e a adquirir conhecimentos. Para isso, não se deve focar somente no letramento informacional, mas nos diversos letramentos existentes, ou nos multiletramentos, capazes de construir cidadãos mais conscientes, éticos, críticos, reflexivos, criativos, proativos e empreendedores, para atenderem às exigências da atual sociedade. É pelo desenvolvimento de tais cidadãos, que a biblioteca escolar contribuirá para a efetivação de sua responsabilidade política e social na contemporaneidade.

### *2.3.3 A pedagogia dos multiletramentos e a biblioteca escolar*

Conforme visto anteriormente, letrar na atualidade é mais que alfabetizar, ou como explica Pereira (2014), é algo além de somente decodificar letras e signos, pois o letramento pressupõe senso crítico e autonomia diante do mundo e de suas práticas sociais, sabendo sobretudo interpretar a realidade discursiva em que se está inserido. Ler, portanto, envolve o processo de reflexão e compreensão do mundo, e em nossa contemporaneidade tal processo envolve uma série de mídias e imagens, conforme explicam Santos e Fialho (s.d.).

Desse modo, o processo da leitura envolve um conjunto de relações complexas, e neste sentido, observa-se que seria possível falar não somente em letramento, mas em letramentos, uma vez que vários desdobramentos poderiam ser possíveis, no que se refere às práticas sociais da linguagem. Um exemplo desses desdobramentos pode ser o indivíduo que não gosta de literatura, mas escreve letras de músicas, outro exemplo, dentre outros, é o do indivíduo que não lê jornais, mas cria um blog.

Portanto, o exercício da leitura e da escrita se dá através de diversas realidades, com práticas de letramento variadas, com significados distintos na constituição da identidade dos cidadãos, explica Pereira (2014):

A formação de leitores autônomos envolve uma série de habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo dos anos na e pela escola. Ler é apreciar, inferir, antecipar, concluir, concordar, discordar, perceber as diferentes possibilidades de uma mesma leitura, é estabelecer relações entre diferentes experiências – inclusive de leitura. Por tudo isso, ler é, antes de tudo, um direito (PEREIRA, 2006, p. 7).

Diante de tal complexidade, Rojo (2010, p. 27) mostra que surgiu uma discussão realizada por um grupo de estudiosos denominado Nova Londres (EUA) em 1996, na qual levantaram a seguinte questão: “o que se constitui como um letramento escolar adequado, num contexto de fatores cada vez mais críticos de diversidade local e de conectividade global?”

Por meio desse questionamento foi possível observar que há na sociedade atual uma multiplicidade de formas de linguagens e de culturas, como mostram Bentes e Maia (2014). Nessa perspectiva, compreendeu-se que o novo desafio de ensinar em plenitude extrapola o uso do texto impresso ou escrito, pois inclui a utilização de recursos tecnológicos que podem incluir a análise de imagens, vídeos ou até mesmo a utilização de jogos, como recursos de aprendizagem. Para as referidas autoras, deve-se sempre considerar a identidade dos discentes, pois a expressão e recepção dos alunos podem ser realizadas de diversas formas: pela visão, pelos gestos, pelos sinais, pelos desenhos, gravuras e até pelo movimento do corpo.

Neste sentido, Rojo (2010) mostra que o grupo de Nova Londres concentrou a resposta para a complexa questão através de um novo conceito – multiletramentos, no qual o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. De acordo com a citada autora:

Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais” (ROJO, 2010, p. 29).

Nesta perspectiva, Pereira (2014) esclarece que o sentido do termo multiletramento remete à capacidade que o indivíduo possui no domínio da leitura e da escrita, relacionando-as às mídias contemporâneas, pois com as novas tecnologias, a comunicação mudou e são essas mudanças um dos maiores desafios da escola atual.

O grupo de Nova Londres considerou, assim, a necessidade da escola responsabilizar-se pelos letramentos emergentes na atual sociedade, principalmente pela presença das novas tecnologias de informação e comunicação, mas não apenas por isso. Pois também a vida pública, pessoal e profissional passa por mudanças que interferem nos modos de comunicação e na cultura. Tornou-se necessário, portanto, incluir no currículo as várias culturas coexistentes na sala de aula por causa da globalização, com especial atenção às questões de intolerância a alteridade. Também a diversidade linguística e cultural entrou em foco por meio de uma pedagogia que destaca a dinamicidade da comunicação e a relevância da experimentação, interpretação, questionamento, crítica e da elaboração de projetos novos, que apresentem textos pertinentes culturalmente (COSTA, 2008).

O que hoje se espera da escola é a formação de aluno como um produtor de conteúdo (considerando toda a diversidade de linguagem) e um ser crítico capaz de dominar vários recursos informacionais, uma vez que, por exemplo, vídeos podem mostrar um acontecimento (como a queda de um meteorito na terra, ou transmitir em tempo real uma posse presidencial de um país desconhecido); fotos revelam a cultura de um povo; áudios contam as notícias mais importantes e as redes sociais disseminam todas essas informações com espantosa rapidez.

Desse modo, concluímos que as informações deixaram de chegar única e exclusivamente por texto. Tabelas, gráficos, infográficos, ensaios fotográficos, reportagens visuais e tantas outras maneiras de comunicar estão disponíveis a um novo leitor. “O objetivo maior da informação, seja para fins educacionais, informativos ou mesmo de entretenimento, é atingir de maneira eficaz o interlocutor” (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA, 2013, p. 5).

A escola que passa a ter esse foco, objetiva promover a participação de todos os discentes, independentemente de suas características, garantindo, assim, que todos aprendam, todos participem do trabalho em sala de aula, que interajam ao seu modo com os demais discentes e com isso possam efetivamente sentir-se incluídos e valorizados na relação com os demais, explicam Bentes e Maia (2014).

Consequentemente, tal escola passa a compartilhar a ideia de que “vivemos em um mundo multissemiótico (para além da letra, ou seja, um mundo de cores, sons, imagens e design que constroem significados em textos)” (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 46).

Essa metodologia deve ser iniciada desde a educação básica, uma vez que, em concordância com Baptista (2010), mesmo que a criança ainda não domine o sistema de escrita alfabética possui a capacidade de reelaborar, reconstruir e reformular elementos constitutivos da escrita, lançando mão da sua forma peculiar de pensar e das suas referências específicas sobre o mundo.

Para a referida autora, não é preciso que a criança compreenda as relações entre fonemas e grafemas para construir sentidos ao escutar a leitura de uma história ou ao elaborar narrativas a partir de um livro de imagens, por exemplo. As crianças formulam hipóteses, criam histórias, inventam sentidos atestando, assim, o seu protagonismo em relação ao processo de construção de conhecimentos sobre a linguagem escrita.

Nesse contexto, é importante questionar o papel da biblioteca escolar na pedagogia dos multiletramentos, assim como refletir sobre os desafios dessa nova visão sobre a aprendizagem. Para tanto, inicialmente deve-se entender a biblioteca escolar como “um espaço de criação de compartilhamento de experiências, um espaço de produção cultural em que crianças e jovens sejam criadoras e não apenas consumidoras de cultura” (CAMPELLO, 2002, p. 22).

A partir de tal concepção, deve-se ainda compreender que o bibliotecário escolar deve estar atento às mudanças no perfil dos seus usuários, crianças e jovens contemporâneos, que precisam usar as tecnologias de informação e comunicação para encontrar as informações que necessitam, mas encontram certa dificuldade, uma vez que tal busca por informações “requer um conjunto diferenciado de estratégias de pesquisa e habilidades, mais do que quando se pesquisa nas fontes impressas, e está relacionado ao tipo de informação que é desejada” (FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 30).

Além disso, a biblioteca escolar precisa se preparar para disponibilizar as informações necessárias e demandadas pelos seus educandos nos mais variados suportes bibliográficos e recursos tecnológicos, pois atualmente a informação buscada por um aluno pode estar disponível num mapa, numa letra de música, em vídeos, áudios, *sites* ou aplicativos.



Para Castro Filho; Pacagnella (2011, p. 103), os bibliotecários das escolas que utilizam as tecnologias de informação e comunicação “desenvolvem e capacitam seus leitores, promovem e acompanham a formação do leitor, e fazem a diferença no desenvolvimento de atitudes positivas em relação à leitura, aos livros e à biblioteca escolar”.

Assim sendo, é fundamental que a biblioteca escolar, em consonância com o PPP da escola, adote os meios necessários para oferecer acervos e serviços diversificados e constantemente atualizados, que permitam colaborar com a construção dos multiletramentos.

Desse modo, como mostra Perrotti (1990, p. 80), o bibliotecário escolar, que pretende ser um promotor competente do multiletramento deverá ser “capaz de instrumentalizar todo tipo de relação com crianças e jovens, transformando-a em relação interessante-interessada, tendo em vista a produção de estímulos agradáveis que conduzirão fatalmente aos hábitos de leitura”.

Cabe, portanto, à biblioteca escolar, favorecer essa relação e estimular os mais variados tipos de leitura, tanto por meio da formação e treinamento de seus usuários para a busca e pesquisa de informações, em concordância com Blattmann *et al* (2003, p. 34) quando afirmam que “aprender a encontrar a informação faz parte da educação”, quanto por meio de outros serviços e atividades que estimulem o hábito da leitura crítica, que valorizem as identidades, culturas e ao mesmo tempo desenvolvam a potencialidade de cada indivíduo nas práticas informacionais que atendam melhor suas necessidades particulares e coletivas.

**Quadro 6 – Tipos de letramentos**

<b>Tipos</b>	<b>Definição</b>
Letramento acadêmico	O conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade (OLIVEIRA, 2017, p.49).
Letramento científico	A capacidade de empregar o conhecimento científico para identificar questões, adquirir novos conhecimentos, explicar fenômenos científicos e tirar conclusões baseadas em evidências sobre questões científicas (INEP, 2010).
Letramento crítico	Uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos (OLIVEIRA, [ca., 2011]).
Letramento cultural	Posicionamento sensível ao caráter sociocultural das práticas de letramento e às estruturas de poder na sociedade. (STREET, 1993 apud OLIVEIRA, 2009, p. 15). <sup>31</sup>

<sup>31</sup> STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

Letramento digital	Práticas sociais que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente (BUZATO, 2006, p.16).
Letramento escolar	Conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita. São situações em que a leitura e a escrita constituem parte essencial para fazer sentido à situação de ensinar, de aprender, de saber conviver tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas do ensino e da aprendizagem da comunidade escolar (ARAÚJO, [ca., 2011]).
Letramento estatístico	Conhecimentos que as pessoas precisam para entender e tomar decisões com base em dados estatísticos (HAACK, 2015).
Letramento financeiro	Capacidade de identificar, compreender, interpretar, criar e usar novas tecnologias em contextos relativos ao tratamento de problemas que envolvam planejamento e gerenciamento de finanças pessoais (COUTINHO, TEIXEIRA, 2015, p.4).
Letramento geográfico	Formação conceitual das noções de espaço e a construção da cidadania crítico-ativa (SILVA; MELO, 2016).
Letramento infantil	Também denominado <i>early literacy</i> , significa o que as crianças sabem sobre ler e escrever antes mesmo que elas possam de fato ler e escrever por conta própria (HOMMERDIN, 2016)
Letramento informacional	Constitui um processo que integra as ações de localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informação e gerar conhecimento, visando à tomada de decisão e à resolução de problemas (GASQUE, 2010)
Letramento jurídico	Apreensão de um conhecimento mínimo acerca dos direitos e deveres do cidadão. (CABRAL; OLIVEIRA JÚNIOR, 2011).
Letramento literário	É o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. (COSSON, [ca.2009])
Letramento matemático	Capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de formas que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo OECD (2002 apud GONÇALVES, 2010) <sup>32</sup> .
Letramento midiático	Domínio de práticas e eventos sociais em que a internet, a TV, o jornal, o rádio entre outros fazem parte estimulando os envolvidos nesta proposta de renovação, promovendo a interdisciplinaridade com o grupo escolar, e assim, gerando conhecimento significativo (BITTENCOURT; FERREIRA; ROCHA, 2015)..
Letramento musical	Apropriação dos conhecimentos advindos de uma proposta de vivências e experimentações musicais (BELLOCHIO, 2011).
Letramento político	Conhecimentos essenciais acerca da política para a vida em sociedade e para a formação de governantes potenciais. Deve objetivar a formação de um povo soberano e participativo e apresenta três dimensões: a formação intelectual e a informação, a educação moral e a educação do comportamento. É marcado pela educação para a democracia (EPD). (BENEVIDES, 1996).

<sup>35</sup> ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Sample tasks from Pisa 2000 assesment:** reading, mathematical and scientific literacy. Paris, 2002. (OCDE Publications).

Letramento racial	Práticas desenvolvidas para a desconstrução de formas de pensar e agir que foram erroneamente naturalizadas numa perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco. (ALMEIDA, 2017).
Letramento religioso	Usos sociais da leitura e da escrita para a formação de uma cultura religiosa. (LAGE, 2013).
Letramento social	Tornar-se apto para usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade social e de transformá-la. (CRUZ, 2010).
Letramento tecnológico	Ou letramento eletrônico, é a capacidade de compreensão e uso das tecnologias. (BUZATO, 2001).
Letramento visual	Entendimento de que as imagens devem ser tratadas como um bem cultural. (BELMIRO, [ca. 2008]).

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2018.

Todos os letramentos acima citados podem ser desenvolvidos na biblioteca escolar, por meio de serviços, produtos e atividades específicas, especialmente em parceria com os professores, de acordo com o currículo da escola.

Quando se observa as definições dos tipos de letramentos apresentados, compreende-se mais uma vez, a perspectiva diferenciada entre os conceitos de letramento e competência.

Soares (2001), uma das maiores referências das pesquisas em letramento no Brasil, reconhece que o termo ainda não é totalmente compreendido e utilizado adequadamente. Para a referida autora, a grande característica do letramento é o seu avanço em relação à alfabetização, vista inicialmente, apenas sob a perspectiva de tornar o indivíduo alfabetizado, capaz de ler, ainda que sem compreender.

O letramento, por sua vez, incorpora as práticas sociais, que podem ser de leitura, escrita, recursos, imagens, etc. Isso significa que a diferença do letramento para a alfabetização, está no significado que se constrói na vida dos indivíduos, na apropriação e ressignificação dos conhecimentos adquiridos para utilização na vida pessoal, social, acadêmica, religiosa, dentre outras áreas.

Visto, ao contrário da alfabetização, que pode ser delimitada por uma condição ideal, de alfabetizado (que possui a capacidade de decodificação), o letramento é um processo que se desenvolve ao longo da vida, num constante aprendizado, pois diante das múltiplas formas de inteligência, ninguém poderia se considerar completamente letrado.

Quando Soares (2001, p. 17) afirma que o letramento ocorre no estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever, significa uma espécie de catarse ocorrida na apropriação do conhecimento, que nos tempos atuais, pode

ser modificado continuamente, uma vez que, novos conhecimentos são criados constantemente e de forma cada vez mais rápida.

Ainda de acordo com a autora, tal apropriação altera o estado ou condição do indivíduo em “aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (*ibdem*, p. 18).

Sendo assim, a citada autora destaca que “o ideal, seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto de práticas sociais de leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (*ibdem*, p. 47).

Desta realidade, no contexto informacional, para a formação do sujeito letrado e competente informacionalmente, eis que torna-se necessária a valorização do profissional bibliotecário na escola brasileira. Inicialmente por sua própria competência informacional, capaz de oferecer em conjunto com a comunidade escolar, os subsídios necessários ao letramento para a competência informacional e ainda por sua responsabilidade social, a inclusão dos indivíduos na denominada sociedade da informação ou sociedade informacional (CASTELLS, 2000).

O trabalho colaborativo do bibliotecário com a comunidade escolar (os professores, a direção da escola, pais e alunos) é, portanto, indispensável para o avanço do reconhecimento do papel educativo da biblioteca escolar e do potencial educador do bibliotecário, como será apresentado na próxima seção.

#### *2.3.4 O bibliotecário escolar como protagonista no trabalho colaborativo para a formação da competência informacional*

Sob a perspectiva da função educativa da biblioteca escolar, que a torna parte do processo ensino-aprendizagem, os bibliotecários se tornam mediadores da formação de leitores e pesquisadores em parceria com os professores e demais membros da equipe pedagógica da escola. Assim, conforme Campello (2011), na literatura brasileira da área de biblioteconomia escolar o tema da colaboração entre bibliotecário e professor tem aparecido com certa frequência.

Silva (2003, p. 91) fala sobre a necessidade dessa parceria, afirmando que cabe a esses dois profissionais - professor e bibliotecário – “ler e fazer ler”. Isto quer dizer que, para abraçar qualquer dessas duas profissões, o sujeito tem que ser leitor, encarnando em si as práticas de leitura como um valor absoluto e, por ter que fazer

ler, tem que projetar e inculcar esse valor em todos os membros da sua comunidade através de projetos, programas e ações.

Para Silva (2003, p. 92), quando os dois (professor e bibliotecário), atuando juntos, construírem boas estradas para que o leitor efetivamente dialogue assiduamente com esse "mestre dos mestres" (o livro), ou seja, com aquele que por si só ensina sem a intermediação de mais ninguém, então resultará desse processo a inserção da criança e do jovem num outro patamar socioeducacional, qual seja o patamar da independência e autonomia em leitura.

Nessa mesma perspectiva, Andrade (2005, p. 13) afirma que educadores (professores e bibliotecários) que acreditam na biblioteca como recurso pedagógico eficiente, contam agora com evidências concretas para mostrar que a biblioteca escolar pode fazer a diferença na educação de crianças e jovens e que tal realidade é razão suficiente para promover a aproximação desses profissionais em benefício de seus alunos.

Na biblioteca escolar, "o bibliotecário é como se fosse um professor e sua disciplina é ensinar a aprender. Essa função nunca deve ser deixada de lado". (CORTE; BANDEIRA, 2011, p. 8). Nesse contexto, Alves (1992, p. 43) acredita que a efetivação da integração bibliotecário-professor está diretamente vinculada a uma prática profissional que pode contribuir para que a escola e a biblioteca rompam com a ideologia dominante e ganhem o estatuto de transformadoras.

De acordo com Mota (2005, p. 322), deve existir um processo de comunicação cada vez mais ativo entre professores e bibliotecários, no qual os mesmos possam apresentar e discutir as melhores formas de atender suas necessidades e de conseqüentemente alcançar seus objetivos. Dessa forma, a imagem da biblioteca escolar passará de simples depósito de livros e outros materiais à de um "espaço dinâmico e transformador da realidade sócio-cultural de seus usuários".

O manifesto sobre a biblioteca escolar da IFLA em parceria com UNESCO, também aponta a importância da atuação do bibliotecário escolar no "trabalho em conjunto" com a administração e corpo docente, a fim de integrar uma política pedagógica de ensino entre as aulas e o uso da biblioteca. (IFLA; UNESCO, 1999, p. 2).

Infelizmente, na prática, tal colaboração é raridade, conforme explicam Corrêa e Souza (2005, p. 298), pois, historicamente, não se reconhece no Brasil, uma

unidade entre educadores e bibliotecários e “talvez esta seja uma das principais causas do abandono a que estão confinadas as bibliotecas escolares”.

Alves (1992, p. 2) também reconhece essa dificuldade e afirma que a relação bibliotecário-professor, dentro do contexto educacional, é falha e não ultrapassa os limites de um pseudorelacionamento.

Corrêa e Souza (2005, p. 302) acreditam que na formação do profissional bibliotecário está a origem de tal dificuldade, uma vez que os cursos de biblioteconomia não oferecem disciplinas que favoreçam a aquisição de conhecimentos sobre educação e pedagogia. Silva (1986, p. 30) também constata que, na verdade o que existe é uma “briga de competências ou a transferência de responsabilidades, movida pela compartimentalização de tarefas e falta de diálogo”.

Por sua vez, Mota (2005) elenca os possíveis fatores que contribuem para o hiato existente na comunicação entre bibliotecários e professores: falta de conhecimento por parte do professor acerca do acervo existente na biblioteca; falta de divulgação por parte dos bibliotecários dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca; e falta de interesse por parte dos professores, que muitas vezes não são leitores.

Contudo, é de fundamental importância transpor esses obstáculos e seguir em direção a uma relação de efetiva colaboração entre bibliotecários e a equipe pedagógica da escola. Nesse sentido, Moro; Sabadinni; Estabel, (2005, p. 72) ressaltam que é importante que o professor e o bibliotecário oportunizem o acesso às ferramentas de pesquisa, estimulando o usuário a ampliar suas informações, desenvolver a curiosidade e o espírito crítico. As estratégias para o melhor uso das tecnologias devem propiciar a interação entre o bibliotecário, os professores e os alunos e destes entre si, construindo um ambiente de estímulo e apoio às atividades de ensino e aprendizagem.

Kuhlthau (2009) também chama atenção para a integração do programa da biblioteca escolar com as atividades desenvolvidas na sala de aula e enfatiza a necessidade de envolvimento entre professores e bibliotecários no sentido de garantir o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem.

O que geralmente acontece, segundo Hillesheim; Fachin (1999) é que uma parte considerável dos bibliotecários escolares atuam mais como profissionais técnicos do que como educadores.

E por isso a mudança que se espera é que o bibliotecário se veja como um educador especialista (em livros, audiovisuais, entre outros), capaz de demonstrar entusiasmo e respeito pela aprendizagem. Por isso, a sua função de administração “diária” das bibliotecas escolares, não devem se sobrepor ao processo de ensino, aprendizagem e educação dos seus usuários (HILLESHEIM; FACHIN, 1999, p. 70).

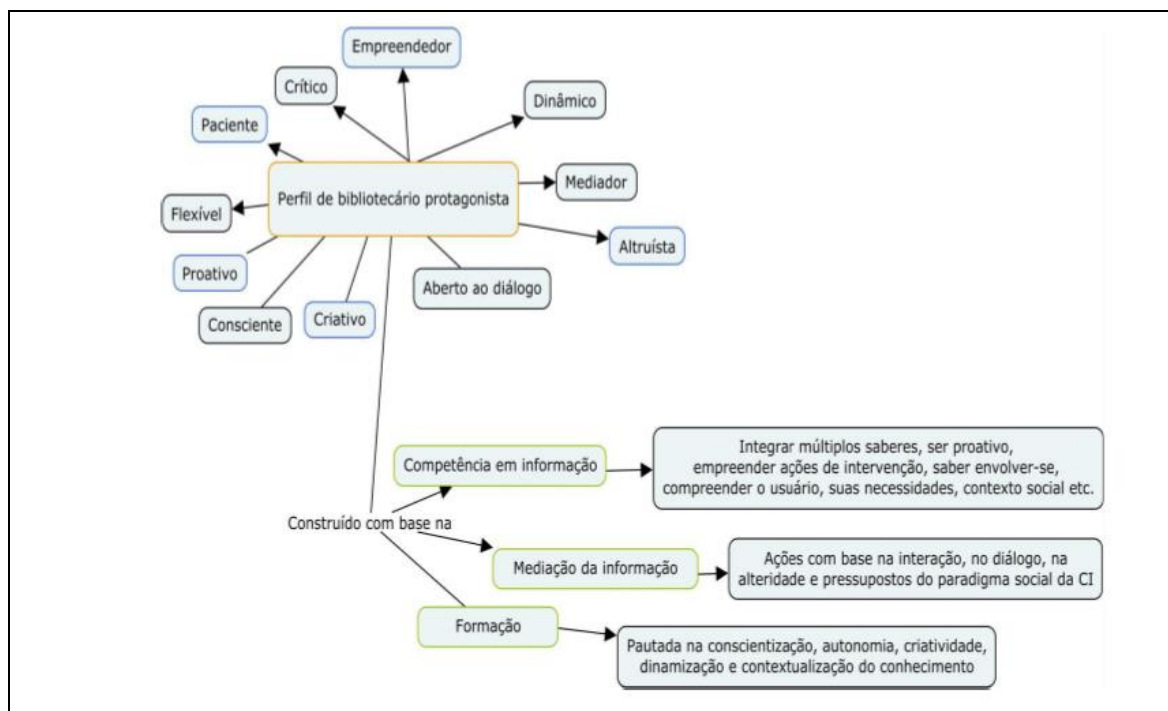
Para que isso aconteça, é necessário que os professores, os pedagogos e os bibliotecários trabalhem em conjunto, e que haja formação contínua desses educadores para que, unidos, desenvolvam uma metodologia de ensino que transforme os alunos em pensadores críticos e utilizadores efetivos da informação, explicam Pereira e Dutra (2013). Contudo, observa-se que:

A principal barreira a ser vencida nesse convívio parece ser a que tacitamente se ergue entre o educador e o bibliotecário. Este, por nem sempre estar bem entrosado com o ambiente educacional, costuma fechar-se em seus "domínios", tornando-se apenas mero entregador de livros. O professor, por utilizar exclusiva ou principalmente a aula discursiva, uma obsolescência pedagógica, prescinde do bibliotecário e não o procura. E assim se têm perdido ótimas oportunidades de um trabalho entrosado que propiciaria a aprendizagem baseada na indagação e na busca de conhecimentos mais amplos (FRAGOSO, 2002a, p.129).

A importância dessa parceria pode ser observada na pesquisa de Russo e Souza (2013), na qual concluíram que se, por um lado os pedagogos da escola não estão preparados para assumir a gestão das bibliotecas escolares, por outro lado os bibliotecários ainda precisam de conhecimentos educacionais para lidar com alunos e equipe escolar. Portanto, cada parte tem algo a aprender e algo a contribuir.

Em concordância com o resultado dessa pesquisa, Macedo (2005, p. 45) também afirma que “nem o bibliotecário escolar nem o professor do ensino básico conhecem, formalmente, a área um do outro”. E assim, apenas em pequena escala, procuram aproximar-se e apropriar-se de conhecimentos necessários ao fortalecimento de algo que ambos deveriam ter em comum, os recursos/fontes de informação em relação ao processo de ensino-aprendizagem da escola a que pertencem.

**Figura 3** – Perfil do bibliotecário protagonista



Fonte: FARIAS, 2016, p. 120

Desse modo, conforme Casarin *et al* (2013), o que se espera é que a parceria entre os professores e bibliotecários aconteça de forma frutífera para ambas as partes, pois se por um lado os professores devem se responsabilizar diretamente pela aprendizagem dos alunos, com o conteúdo curricular necessário e com as teorias de ensino-aprendizagem mais adequadas, do outro lado (paralelo e não oposto), os bibliotecários devem participar do planejamento e da execução das atividades propostas, contribuindo em cada projeto, através da relação com o acesso e uso de recursos e fontes de informação que a biblioteca possua.

Para esclarecer ainda mais o sentido de colaboração, tem-se a definição de Friend e Cook (1990, p. 169) para os quais é "um estilo de interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalhando em direção a um objetivo comum." Para os autores, as condições necessárias para que a colaboração ocorra são: a) existência de um objetivo comum; b) equivalência entre participantes; c) participação de todos; d) compartilhamento de responsabilidades; e) compartilhamento de recursos; e f) voluntarismo.

A pesquisadora Patricia Montiel-Overall (2005, p. 5) vem, de longa data, se dedicando ao estudo da colaboração entre professores e bibliotecários. Para ela, a colaboração é um relacionamento confiante de trabalho entre dois ou mais



participantes iguais envolvidos em um pensamento partilhado, compartilhando planejamento e criação de instrução integrada. Através de uma visão e objetivos compartilhados, são criadas oportunidades de aprendizagem dos alunos que integram conteúdos e competência em informação por coplanejamento, coimplementação e coavaliação do progresso dos alunos em todo o processo de ensino, a fim de melhorar sua aprendizagem em todas as áreas do currículo.

Taylor (2005 citado por RODRIGUES, 2010) apresenta vários benefícios resultantes da colaboração professor-bibliotecário, dentre os quais destacam: a otimização do tempo destinado ao ensino, graças à partilha das ideias, responsabilidades e disponibilidade de dois educadores para trabalharem com os alunos; redução da incidência de plágio através da solicitação de evidências do emprego do pensamento crítico e da capacidade de síntese de informação; integração do ensino das novas tecnologias, promovida pelo bibliotecário e a partilha de esforços na promoção do letramento e do gosto pela leitura.

Silva (1986) apresenta três caminhos a serem percorridos por professores e bibliotecários: fortalecimento de entidades direta ou indiretamente ligadas à promoção da leitura; recuperação do estatuto de liberdade e de prazer da leitura no âmbito das escolas e a integração de professores e bibliotecários na elaboração de programas de leitura.

De forma mais detalhada, e na tentativa de desenvolver um instrumento que possibilitasse verificar em que moldes vem sendo estabelecida a colaboração entre bibliotecários e professores, Montiel-Overall (2005) sugere quatro modelos, que se baseiam na taxonomia de Loertscher (1988)<sup>33</sup>.

**Quadro 7** – Modelos de colaboração entre bibliotecários e professores

<b>MODELO A</b>	COORDENAÇÃO	Envolve o mínimo de comunicação e confiança entre o professor e o bibliotecário, no qual eles coordenam e organizam individualmente suas atividades com os alunos.
<b>MODELO B</b>	COOPERAÇÃO	Representa o início da interação do trabalho de professores e bibliotecários, a fim de enriquecer as oportunidades de aprendizado dos alunos. Ambos cooperam na realização das atividades ao dividirem as tarefas para o benefício mútuo. Contudo, eles não estão necessariamente compartilhando ideias, planos e o ensino.
<b>MODELO C</b>	ENSINO INTEGRADO	Reflete um nível mais profundo de comprometimento entre o bibliotecário e o professor. Tal modelo abrange o compartilhamento de pensamentos, planejamento e a

<sup>33</sup> LOERTSCHER, D. V. **Taxonomies of the school library media program**. Englewood: Libraries Unlimited, 1988.

		integração de oportunidades inovadoras na aprendizagem. Ambos se encontram para decidir os objetivos articulados e fazem um esforço consciente para integrar suas áreas de especificidade nas aulas.
<b>MODELO D</b>	<b>CURRÍCULOS INTEGRADOS</b>	Ocorre a integração dos currículos que permite a ampla colaboração entre professores e bibliotecários. Ambos se encontram regularmente para planejar, avaliar e implementar, de forma integrada, atividades da biblioteca e matérias no currículo relacionadas à biblioteconomia, como por exemplo, a competência em informação.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018 a partir de MONTIEL-OVERALL, 2005, p. 35-38.

Para Silva (1986), verifica-se uma urgente necessidade de reformulação do que ele considera como uma espécie de pedagogia da leitura, isto porque observa-se que grande parte dos professores ainda colocam em prática uma didática completamente ultrapassada e retrógrada para o encaminhamento da orientação da leitura e os bibliotecários ainda não assumiram definitivamente a dimensão política e educativa do seu trabalho, colocando-se como um corresponsável na formação de leitores críticos.

Ainda na década de 80, Stripling (1996, p. 641)<sup>34</sup> sugeriu os seguintes papéis para o bibliotecário, enfatizando sua função pedagógica: - *Caregiver*: essa função relaciona-se com a ideia de que o processo de aprender envolve uma dimensão afetiva, sendo importante respeitar a individualidade e o interesse pessoal do aluno. A função do bibliotecário seria a de apoiar a aprendizagem individualizada, auxiliando cada aluno em suas necessidades específicas, respeitando seu estilo de aprendizagem; - *Coach* (Orientador): a ideia de que o aluno é responsável pela construção de seu conhecimento coloca o bibliotecário na posição de estimulador da aprendizagem, levando o aluno a buscar as fontes, estratégias e respostas para suas necessidades; - *Connector* (Elo): as duas funções anteriores seriam de responsabilidade conjunta do professor e do bibliotecário, mas este assumiria uma função específica: a de conectar os alunos com as ideias concretizadas no universo dos recursos informacionais disponíveis. À medida que esse universo se tornasse mais complexo, essa função prevaleceria sobre as outras; - *Catalyst* (Catalisador): o bibliotecário seria um catalisador de mudanças na escola, tendo em vista sua posição na estrutura escolar. Como colaborador no planejamento curricular e facilitador da aprendizagem, o bibliotecário estaria numa posição privilegiada, por ter uma visão global do processo de ensino-aprendizagem (FIALHO, 2004, p. 81).

<sup>34</sup> STRIPLING, Barbara K. **Quality in school library media programs: focus on learning**. Library Trends, v. 44, n.3, p. 631-656, 1996.

Assim, conforme Corrêa e Souza (2005), a revitalização da biblioteca escolar depende em grande parte desta conscientização de bibliotecários e da equipe pedagógica, docentes, coordenadores e diretores. Sabe-se que não se trata de um trabalho fácil e com resultados obtidos em curto prazo, no entanto, para essas autoras, trata-se de algo possível, que deve ser buscado por todos aqueles que acreditam na importância da biblioteca escolar para o contexto educacional.

Santos (2012, p. 20) também destaca outra importante estratégia para motivar a colaboração entre bibliotecários e demais educadores: a inserção do tema integração biblioteca/escola em encontros acadêmicos e profissionais, como congressos e conferências de Biblioteconomia e Educação. Colocar em pauta os desafios e os resultados positivos do trabalho em parceria poderá despertar o interesse e gerar novas iniciativas que promovam mudanças na realidade das bibliotecas.

Estas e outras iniciativas são válidas e importantes para a construção dessa parceria necessária para mudar a realidade descrita por Antunes (2002, p. 27), quando afirma que “a escola ensina a ler, mas, geralmente, não ensina a gostar de ler”.

De acordo com Silveira (1996), geralmente existe nas crianças o desejo de descobrir o que há nos livros, mas a escola deve desenvolvê-lo utilizando os espaços da biblioteca. Portanto, os profissionais responsáveis pelo ensino e aprendizagem nas escolas, professores e bibliotecários, devem visualizar a biblioteca escolar não apenas como facilitadora do acesso à informação, mas também como responsável pela proposição de atividades de motivação, que estimulem o hábito de leitura, o gosto pela pesquisa, o próprio prazer pelo estudo e de ampliar conhecimentos. Para tanto, os professores devem compreender que:

É sua a responsabilidade de suscitar nos alunos o desejo de aprender, de conhecer através da leitura. [...] não devemos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que, em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura [...] (SOLÉ, 1998, p. 43).

Assim, a postura do professor em relação à leitura e sua interação com o bibliotecário e com a biblioteca escolar será fundamental para atrair os leitores para o universo literário.

Desse modo, o bibliotecário proativo deve tomar a iniciativa de demonstrar ao professor o potencial do acervo e dos serviços da biblioteca escolar, como apoio pedagógico e complemento das atividades didáticas. Isto significa que o bibliotecário não deve esperar que os professores busquem a biblioteca, mas que pode buscar ser protagonista nesse processo.

A origem etimológica da palavra protagonista remete ao termo grego *protagonistés* que significava o ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento (Ferreira, 2004).

No contexto atual, o protagonismo, de acordo com Ribas Jr. (2004, p. 3), refere-se à “capacidade de participar e influir no curso dos acontecimentos, exercendo um papel decisivo e transformador no cenário da vida social”. Desse modo, ser protagonista não significa apenas não ser indiferente em relação aos problemas, mas principalmente representa uma prontidão para adotar atitudes capazes de beneficiar a coletividade.

Para tanto, Andrade e Blattmann (1998) ressaltam que é necessário a presença de um bibliotecário escolar capaz de atuar como agente mediador, um profissional consciente de sua função de educador, com experiência didática e criativa, que saiba manter um bom relacionamento com o corpo docente.

Precisamos, dentro de nossas bibliotecas escolares, não de guardiões de acervos, mas de articuladores de ações dinamizadoras; não de contadores de livros, mas contadores de histórias; não de estatísticas, mas de qualidade de leitura (FRAGOSO, 2002b, p.257).

Sabe-se que na atual circunstância, grande parte das escolas brasileiras ainda não possuem bibliotecas escolares e que na maioria das escolas que as possuem, não existem nelas, o profissional bibliotecário. Portanto, o fortalecimento da relação entre equipe pedagógica e biblioteca escolar provavelmente levará um bom tempo para ser concretizada.

Contudo, é possível concordar com Silva (1986, p. 17) quando afirma que “(...) uma revolução pedagógica na área de leitura (ou em qualquer outra área) não advém do discurso vazio, mas principalmente da ação consciente dos agentes sociais junto às novas gerações” apresentando assim a sua opinião a respeito de como contribuir efetivamente na área da educação.

Espera-se, portanto, que o cenário atual comece a ser melhorado, através da adequação das escolas à Lei nº 12.244 de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país (BRASIL, 2010). Acredita-se que essa lei representa um dos maiores avanços no sentido de o Estado se posicionar frente ao manifesto da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar. E por isso, cabe agora à comunidade escolar, aos professores, aos bibliotecários, reivindicar a aplicação desta lei, de forma a impedir que seja esquecida e suprimida por outros interesses.

Faz-se necessário que as autoridades competentes dos respectivos cursos (Biblioteconomia e Pedagogia) dialoguem entre si e busquem soluções, a fim de formar profissionais preparados para assumir esse espaço essencial na educação brasileira. Felizmente, a construção de uma parceria parece ser possível, bastando existir uma reformulação da base formativa destes profissionais nas universidades. Acredita-se que com isso se iniciará a construção de um novo processo formativo nas escolas, e mesmo que dependa de um trabalho de médio e longo prazo, irá privilegiar a integração das atividades educacionais entre biblioteca e sala de aula. De acordo com Thiesen (2016, p. 17) fica claro que:

O trabalho com/na biblioteca escolar torna-se mais dinâmico, inovador e educativo na medida em que os profissionais da escola, ao servirem-se das unidades, redes e sistemas de informação que transitam nos espaços da biblioteca, e convertam, por meio dos processos de ensino e aprendizagem, em constructos de conhecimento nos estudantes.

O bibliotecário escolar protagonista age, portanto, proativamente no desenvolvimento das competências informacionais, e em parceria com o professor forma o pesquisador infantil, pois:

O bibliotecário e o professor ocupam importância fundamental na tarefa de desenvolver as habilidades informacionais, tornando-se as figuras centrais no discurso da competência informacional. O desenvolvimento das habilidades informacionais é uma atividade conjunta de professores e bibliotecários, que trabalham em parceria para planejar, implementar e avaliar a aprendizagem (FIALHO, 2004, p. 82).

**Quadro 8** – Papéis desempenhados no processo colaborativo

Atores	Papel
Bibliotecário	1. Cativar toda a comunidade escolar; 2. Elevar a qualidade do acervo; 3. Conscientizar o aluno de que o espaço é de uso coletivo e que as

	<p>regras devem ser observadas e respeitadas;</p> <p>4. Criar atividades de garantem a participação de toda a comunidade escolar;</p> <p>5. Atender com presteza o usuário;</p> <p>6. Garantir ao usuário o livre acesso às estantes, estimulando o exercício na busca do material;</p> <p>7. Organizar a biblioteca de forma que facilite o acesso, procurando respeitar o perfil do usuário.</p>
Corpo docente	<p>1. Frequentar a biblioteca;</p> <p>2. Conhecer o acervo, principalmente de sua área e indica-lo aos alunos;</p> <p>3. Sugerir a aquisição de material bibliográfico e não bibliográfico;</p> <p>4. Usar o acervo como recurso pedagógico;</p> <p>5. Incentivar o aluno a freqüentar a biblioteca;</p> <p>6. Comunicar ao bibliotecário sempre que solicitar trabalhos aos alunos;</p> <p>7. Observar e obedecer às normas da biblioteca.</p>
Corpo discente	<p>1. Frequentar a biblioteca;</p> <p>2. Zelar pelo acervo e demais materiais existentes na biblioteca;</p> <p>3. Respeitar as normas da biblioteca;</p> <p>4. Ter comportamento condizente com o espaço de leitura e de pesquisa.</p>
Corpo diretivo	<p>1. Investir na qualidade do acervo;</p> <p>2. Equipar a biblioteca visando sua dinamização e qualificação dos serviços;</p> <p>3. Incluir o bibliotecário nas reuniões da escola, principalmente as relacionadas à biblioteca;</p> <p>4. Apoiar a participação do bibliotecário em curso de capacitação.</p>
Auxiliar de biblioteca	<p>1. Orientar o usuário sobre as normas da biblioteca;</p> <p>2. Ordenar os livros nas estantes;</p> <p>3. Registrar o material bibliográfico e não bibliográfico;</p> <p>4. Restaurar livros e revistas;</p> <p>5. Operar sistemas de devolução e de empréstimo;</p> <p>4. Informar sobre os serviços da biblioteca;</p> <p>7. Auxiliar no inventário de bens patrimoniais e do acervo da biblioteca;</p> <p>8. Organizar murais;</p> <p>9. Auxiliar o bibliotecário nas atividades de extensão.</p>
Pais	<p>1. Freqüentar a biblioteca;</p> <p>2. Conhecer as normas da biblioteca;</p> <p>3. Prestigiar as atividades culturais da biblioteca.</p>
Funcionários	<p>1. Utilizar a biblioteca para aprender;</p> <p>2. Manter o ambiente limpo;</p> <p>3. Zelar pelo espaço.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em GARCEZ e CARPES, 2006, p.67-69.

Campello (2009b) ao destacar o papel educativo do bibliotecário, também ressalta o papel da colaboração na atuação do bibliotecário no contexto escolar. Para a referida autora, o trabalho em conjunto com os professores e a equipe pedagógica representa o êxito de sua participação na comunidade escolar.

Os níveis mais altos de colaboração exigem diversos atributos, a saber: confiança, existência de clima amistoso, capacidade de compartilhar, respeito, reciprocidade, capacidade de comunicação, diálogo frequente e reconhecimento da competência das pessoas envolvidas. Assim, o bibliotecário precisa conhecer e ter reconhecida

sua capacidade de influir positivamente no letramento informacional dos alunos (CAMPELLO, 2009b, p. 47).

Para atingir os níveis mais altos de colaboração, o bibliotecário escolar precisa estar consciente de sua importância no processo educativo e na formação e na análise das competências informacionais.

O protagonismo do bibliotecário só poderá ocorrer, quando este se visualizar inserido no contexto escolar. Isto não significa que o bibliotecário escolar deva ser visto como o centro das atenções, pelo contrário, ele deve agir proativamente para tornar as práticas informacionais de seus usuários o foco de sua atuação. Para que isso aconteça efetivamente, conhecer e estimular as práticas informacionais da comunidade escolar torna-se fundamental, uma vez que:

O domínio da vida consiste na preparação para resolver os problemas cotidianos, em conformidade com os próprios valores, visando manter as coisas em ordem (*keeping things in order*). A busca de informação tem papel fundamental nesse processo por auxiliar na resolução dos problemas. Quatro tipos de domínio da vida são apresentados por Savolainen (1995)<sup>35</sup>. O domínio da vida cognitivo-otimista (*optimistic-cognitive*) é caracterizado por uma forte confiança em resultados positivos para a resolução de problemas. O domínio da vida cognitivo-pessimista (*pessimistic-cognitive*) entende que existem problemas que não podem ser resolvidos de maneira otimista ainda que o sujeito busque informações de forma sistemática. O domínio da vida afetivo-defensivo (*defensive-affective*) fundamenta-se em visões otimistas sobre resolução de problemas; contudo, os sujeitos tendem a evitar fatores que evidenciam risco de falha. O domínio da vida afetivo-pessimista (*pessimistic-affective*) é composto por sujeitos que não confiam em suas habilidades para resolver os problemas cotidianos e evitam esforços para mudar essa situação (ROCHA; DUARTE; PAULA, 2017, p. 43).

Dessa forma, no contexto da biblioteca escolar, a importância da perspectiva da competência informacional pode ser reconhecida, pois faz com que o bibliotecário busque além de identificar necessidades informacionais individuais, perceber na comunidade suas características específicas, o que exige uma atuação profissional voltada para a capacitação dos indivíduos.

Além dessa perspectiva, o verdadeiro empoderamento profissional só será efetivado, mediante a reflexão constante do papel e da responsabilidade social de sua função e por isso

---

<sup>35</sup> SAVOLAINEN, Reijo. Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of "way of life". **Library & Information Science Research**, Amsterdam, v. 17, n. 3, p. 259-294, 1995.

Urge ao bibliotecário escolar desprender-se do estereótipo tecnicista de gestor da informação, e assumir sua postura mais ampla como educador comprometido com a prática da leitura de livros e textos, com o propósito de estimular o senso crítico do aluno. Só dessa maneira conseguiremos formar cidadãos conscientes e atuantes (AMBINDER *et al*, 2005, p. 9).

Tal comprometimento com a sociedade, especialmente no contexto brasileiro, exige uma compreensão holística por parte do bibliotecário escolar, de modo que este visualize as diversas influências exercidas sobre a biblioteca escolar, dentre as quais estão as mudanças sociais ocorridas na família, no mercado de trabalho e nas relações sociais.

É imprescindível compreender ainda que a influência política incide diretamente sobre a biblioteca escolar, seja esta pública ou privada, a partir do momento em que os rumos da educação no país são conduzidos dentro do processo democrático por políticas públicas que podem estabelecer ou não, uma educação de efetiva qualidade, como será apresentado a seguir.

#### **2.4 Políticas públicas de informação no contexto educacional: panorama brasileiro**

Esta seção visa destacar a indissociabilidade da política das práticas existentes na biblioteca escolar. Como visto na seção 2.2, na qual foi resumidamente apresentada a história da educação no Brasil, observa-se que os governos agiram e agem diretamente no processo educativo, por meio de políticas públicas que podem provocar mudanças positivas e negativas para o desenvolvimento educacional do país.

Para melhor entender o papel das políticas públicas de educação e de informação, é necessário esclarecer inicialmente o conceito de políticas públicas, no contexto geral. De acordo com Neves (2010, p. 49), o Estado atual, que encontra-se em crise de governança e governabilidade, intervém na sociedade por meio da legislação e das políticas públicas, “tratando-se a primeira de ordem decisória política e a segunda de uma política de característica pública”.

Para o estudo das questões políticas, segundo Frey (2000), a Ciência Política apresenta três abordagens: em primeiro lugar, o questionamento clássico dessa se refere ao sistema político e seu papel no Estado (*polity*); em segundo lugar, está o



questionamento político que se refere à análise das forças políticas no processo decisório (*politics*). E, por fim, em terceiro lugar, estão as investigações voltadas para os resultados que um dado sistema político vem produzindo, cujo interesse primordial consiste na avaliação das contribuições que certas estratégias escolhidas podem trazer para a solução de problemas específicos (*policy*).

É nessa última abordagem que se encontram as análises de políticas públicas, porém é importante compreender que:

O interesse da análise de Políticas Públicas não se restringe meramente a aumentar o conhecimento sobre planos, programas e projetos desenvolvidos e implementados pelas políticas setoriais. Visando à explanação das leis e princípios próprios das políticas específicas, a abordagem da *policy analysis*<sup>36</sup> pretende analisar a inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política com o arcabouço dos questionamentos tradicionais da ciência política (WINDHOFF-HÉRITIER<sup>36</sup>, 1987, citado por FREY, 2000, p. 214).

Neste sentido, conforme Souza (2006), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Dentre as diversas definições, existentes, corrobora-se o pensamento de Secchi (2010, p. 1), no qual, “política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”.

Marin Filho (2005), por sua vez, considera como definição de política pública a expressão da postura do poder público em face dos problemas e dos diferentes atores que compõem o cenário e sua intenção de dar respostas adaptadas ao papel do Estado na sua relação com a sociedade.

As políticas públicas podem ser consideradas ainda como a “totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público” (SEBRAE, 2008, p. 5).

Outras definições também são apresentadas por Souza (2006): a de Mead (1995), que as entende como um campo de estudo da política que analisa o governo à luz das grandes questões públicas; a de Lynn (1980), que as define como um conjunto de ações governamentais que produzem efeitos específicos; já para Peters (1986), são a soma das atividades dos governos que agem diretamente ou através

---

<sup>36</sup> WINDHOFF-HÉRITIER, A. **Policy-analyse**. Frankfurt am Main: Campus, 1987.

de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos; por fim Dye (1984) sintetiza a definição de políticas públicas como aquilo que um governo escolhe fazer ou não fazer.

Por sua vez, Howlett; Ramesh; Perl (2013, p. 6) afirmam que políticas públicas são “um processo técnico-político que visa definir e compatibilizar objetivos e meios entre atores sociais sujeitos a restrições. Jenkins (1978, citado por HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 8) define políticas públicas como

um conjunto de decisões inter-relacionadas, tomadas por um ator ou grupo de atores políticos, e que dizem respeito à seleção de objetivos e dos meios necessários para alcançá-los, dentro de uma situação específica em que o alvo dessas decisões estaria, em princípio, ao alcance desses atores.

Dessa forma, resumidamente, é possível dizer que as políticas públicas podem ser vistas como uma forma de comportamento orientado para o alcance de objetivos específicos que resultam em decisões tomadas pelo governo. Silva (2004, p. 103) apresenta uma advertência ao afirmar que “a utilização da expressão política pública é redundante, verdadeiro pleonasma.” Neste sentido, Secchi (2010) ainda complementa afirmando que “qualquer definição de política pública é arbitrária”. Desse modo, não há, portanto, um consenso quanto à definição do que sejam políticas públicas.

Contudo, de acordo com Fernandes (2007) a compreensão do significado das políticas públicas deve corresponder a um duplo esforço: de um lado a busca pelo entendimento sobre a dimensão técnico-administrativa que as compõem, para verificar a eficiência e o resultado prático das mesmas; e de outro lado entender que toda política pública é, de certa forma, uma intervenção nas relações sociais, nas quais o processo decisório condiciona e é condicionado tanto por interesses quanto por expectativas sociais.

Os atores das políticas públicas, isto é, os sujeitos que influenciam a elaboração e implementação dessas políticas, de acordo com Secchi (2010), são os indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política, tais como os políticos, as empresas e as organizações não governamentais (ONGs).

Rua (2012) explica que os atores políticos são aqueles cujos interesses poderão ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma

determinada política pública. Esses atores possuem papéis distintos nas políticas públicas e, de acordo com Neves (2010), podem ser públicos ou privados. Entende-se por atores públicos aqueles que exercem funções públicas e mobilizam os recursos associados a tais funções. Pertencem a categoria de atores públicos os políticos e os burocratas<sup>37</sup>. Quanto aos atores privados, destacam-se os empresários, os trabalhadores e as ONGs, que podem atuar de forma isolada ou coletiva. É necessário compreender que as políticas públicas:

Ocorrem em um ambiente tenso e de alta densidade política (politics), marcado por relações de poder, extremamente problemáticas, entre atores do Estado e da sociedade, entre agências intersetoriais, entre os poderes do Estado, entre o nível nacional e níveis subnacionais, entre comunidade política e burocracia (RUA, 2012, p. 34).

A política pública é vista como “resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político”, explica Rua (2012, p. 35). Por esse motivo, de acordo com Secchi (2010), foi desenvolvido um processo de política pública, que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes, denominado “Ciclo de políticas públicas”.

Para Secchi (2010) o ciclo de políticas públicas possui sete fases principais:

- a) Identificação do problema;
- b) Formação da agenda;
- c) Formulação de alternativas;
- d) Tomada de decisão;
- e) Implementação;
- f) Avaliação;
- g) Extinção.

---

<sup>37</sup> De acordo com SECCHI (2010, p. 120), burocrata é o funcionário público de carreira que tem a responsabilidade primordial de transformar intenções políticas em ações, ou seja, implementar políticas públicas.

**Figura 4 – Ciclo de Políticas Públicas**

Fonte: SECCHI, 2010, p. 33.

O entendimento do conceito de política pública pode, portanto, conforme explica Silva (2004), favorecer a percepção do problema para o qual a mesma foi estabelecida, de seus possíveis conflitos, da trajetória a ser seguida e, principalmente, do papel dos indivíduos, grupos e instituições que estão envolvidos na decisão e que certamente serão afetados por ela.

Desta forma, Rua; Romanini (2013) distinguem as políticas públicas de acordo com as suas características setoriais, que abrangem dinâmicas e agendas próprias para cada área e as classifica em:

- a) Políticas sociais: destinadas a promoção do exercício de direitos sociais, como educação, habitação, etc.;
- b) Políticas econômicas: objetivam gerir a economia interna e promover a inserção do país na economia externa. Ex. Política monetária e cambial;
- c) Políticas de infraestrutura: procuram assegurar as condições para a implementação e a execução das políticas econômicas e sociais: Ex. política de transporte, mineração, saneamento básico, etc;
- d) Políticas de estado: pretendem garantir o exercício da cidadania, a ordem interna do Estado, a defesa externa e todas as condições necessárias à soberania nacional. Ex. Política de direitos humanos, segurança pública, meio ambiente, etc.

É importante ressaltar que existe uma diferença entre políticas públicas de Estado e políticas de governo. As políticas de Estado tratam de políticas mais permanentes, que ultrapassam o período de um governo. Em contraposição, as políticas de governo tendem a ser passageiras, sendo vigentes apenas durante o mandato de seus idealizadores.

O denominador mais comum de todas as análises de redes de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores (SCHNEIDER, 2005, p. 38).

As políticas públicas são desenvolvidas através de planos, programas, projetos, ações e atividades.

**Quadro 9** – Formas de apresentação das políticas públicas

POLÍTICAS PÚBLICAS	FORMAS DE APRESENTAÇÃO
PLANO	O plano de acordo com Majone e Wildavsky (1984) pode ser entendido como um conjunto de disposições que pretendem funcionar como ponto de partida para o processo de experimentação, auxiliando a procura pela estratégia que melhor se adaptará às circunstâncias particulares. Para Cohen e Franco (2004) o plano é ainda um conjunto de programas que buscam objetivos comuns. Para os autores, ele ordena os objetivos gerais e os desagrega em objetivos específicos, que serão os objetivos gerais dos programas. “O plano organiza as ações programáticas em uma sequência temporal, de acordo com a racionalidade técnica e as prioridades de atendimento” (COHEN E FRANCO, 2004, p. 86).
PROGRAMA	O programa, é um conjunto de atividades “organizadas para serem realizadas dentro de cronograma e orçamento específicos disponíveis para a implementação de políticas, ou para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis” (ALA-HARJA; HELGASON, 2000, p. 8).
PROJETO	O projeto por sua vez, conforme Garcia (1997), é um instrumento de planejamento para alcançar os objetivos de um programa, que envolvem um conjunto de operações, limitadas no tempo, das quais, pretende-se alcançar um produto final que visa expandir e aperfeiçoar as ações do governo.
AÇÕES	Por fim, as ações visam o alcance de determinado objetivo estabelecido pelo programa, afirma Pereira (2014).
ATIVIDADES	“...quando essas operações se realizam de modo contínuo ou permanente, são denominadas de atividades” (GARCIA, 1997, p. 6). E a atividade, conforme, explica Pereira (2014) é o que dá concretude à ação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

#### *2.4.1 Políticas públicas de informação para bibliotecas escolares*

Voltando-se para a questão informacional, é possível inserir as políticas públicas de informação tanto nas políticas sociais, quanto nas políticas de infraestrutura, porém, o foco social têm se destacado mais, como explicam Wersig; Neveling (1975, p. 11) ao abordarem os fenômenos de interesse para a Ciência da Informação, ressaltando o problema de transferência do conhecimento para aqueles que dele necessitam. Para os autores, isso é “uma responsabilidade social e esta responsabilidade social parece ser o motivo real da Ciência da Informação”.

Acredita-se que é a partir de tal responsabilidade que as políticas públicas de informação podem se sustentar, preparando o Estado para as necessidades da Sociedade da Informação.

As políticas públicas de informação podem ser consideradas como uma decisão governamental, responsável por regular todas as atividades e direitos do setor informacional, conforme explicam Schwarzmuller; Gesteira; Bulcão (2004).

Se, em conformidade com a afirmação de Castells (2000), a Sociedade da Informação é uma sociedade em rede e, portanto, plural nas suas formas de poder, é admissível que as transformações pelas quais essa Sociedade passa devido ao avanço tecnológico também afetem as políticas públicas e novas estratégias tornam-se indispensáveis para orientar ações afirmativas no âmbito da informação.

No Brasil, segundo Schwarzmuller; Gesteira; Bulcão (2004), os anos 1950 marcaram o surgimento das primeiras políticas de informação que focavam o crescimento científico e tecnológico. Atualmente, segundo os autores, as propostas de implementação de políticas públicas de informação carecem de articulação entre as esferas cultural, educacional e de comunicação que se entrelaçam com as relações socioeconômicas e, por esse motivo, devem ser flexíveis o bastante para permitir a participação dos mais diversos setores da sociedade brasileira.

Dessa forma, as iniciativas não devem partir unicamente do Estado, mas também da atuação da sociedade civil em torno de suas necessidades para viabilizar a elaboração e a prática de políticas de informação que promovam seu desenvolvimento científico, cultural e social.

Tal atuação, conforme explicam Howlett; Ramesh; Perl (2013, p. 7), não constitui uma política pública, mas esses esforços contribuem e influenciam as decisões políticas dos governos.

Por exemplo, o modo pelo qual a classe médica interpreta as causas do câncer de pulmão, as soluções que propõe, para a prevenção e a cura, podem ter alguma influência sobre o que o governo eventualmente venha a fazer a respeito dessa questão, em termos de uma política de cuidados para a saúde. Entretanto, a solução proposta pela classe médica para o problema não é em si mesma uma política pública. Somente as medidas que um governo adote ou endosse, por exemplo, a proibição de venda ou uso de tabaco, constituem de fato uma política pública (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 7).

Neste contexto, conforme explica Araújo (1999), a informação pode ser considerada um elemento de fundamental importância, pois possibilita aos indivíduos, em seu meio social, tomarem conhecimento tanto dos seus direitos quanto dos seus deveres e, a partir desse conhecimento, passarem a ter condições de decidirem sobre suas vidas e deste modo, também podem se tornar capazes de avaliar as políticas públicas existentes.

Em concordância com Silva (1991, p. 12) entende-se que as políticas públicas que privilegiam a importância da informação contribuem “para a melhoria do nível educacional, cultural e político, elementos básicos para o exercício pleno da cidadania”.

A esse respeito, de acordo com Schwarzelmuller; Gesteira; Bulcão (2004), nos últimos anos é possível destacar no Brasil algumas importantes medidas:

- a) criação do Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER) – (1992);
- b) Programa Sociedade da Informação (2000);
- c) criação da Política Nacional do Livro (2003);
- d) criação do Programa Fome de Livro (2004).

Diante do exposto, é preciso refletir sobre os melhores instrumentos a ser utilizados para promover o avanço das políticas públicas de informação no Brasil. Cabe a todos os interessados uma pausa para a avaliação e monitoramento das políticas existentes, entendendo que o exercício da mensuração não resulta apenas de uma necessidade científica, mas objetiva dar significado à complexidade dos fenômenos.

Desse modo, espera-se que as futuras políticas públicas de informação no Brasil sejam sustentadas pela demanda da atual sociedade, que anseia pelo

desenvolvimento da competência informacional, dando-se início a essa formação desde a biblioteca escolar.

Inserida neste contexto informacional e social, a biblioteca escolar também necessita da atuação das políticas públicas para o desenvolvimento de suas atividades, pois “[...] somente o estado pode assegurar a universalização dos direitos à cultura e à informação para a população [...]” (FURTADO, 2011, p. 2) e por esse motivo, as políticas públicas devem propiciar ao cidadão uma melhoria de vida na área educacional, social e cultural, promovendo a transformação da realidade do povo.

Desse modo, e segundo a citada autora, as políticas públicas instituem oportunidades para os diversos grupos excluídos socialmente exercerem a sua cidadania e serem favorecidos por ações democráticas e libertadoras capazes de valorizar esses indivíduos, proporcionando a igualdade de acesso aos meios e bens culturais.

Porém, como explica Viana (2014), a biblioteca escolar ainda pode ser considerada um problema público visto que, se no século XIX, resumia-se a um acervo de materiais para leitura, em pelo século XXI ainda é visualizada de modo semelhante nos textos legislativos, que ressaltam a disponibilidade de seus recursos informacionais, como se tal fornecimento caracterizasse por si só uma biblioteca escolar.

As bibliotecas escolares tais como conhecemos hoje são relativamente recentes na história brasileira. De acordo com Silva (2011), somente a partir de 1870 as escolas particulares passaram a desenvolver acervos gerais e não mais especificamente religiosos como as bibliotecas dos colégios católicos, passando a oferecer materiais científicos e materiais de variadas denominações religiosas, tornando a biblioteca escolar um espaço de aprendizagem mais democrático.

Apesar de a constituição de 1824 garantir que a educação seria um direito de todos (BRASIL, 1824), foi somente nos anos de 1930 que o Governo Federal Vargas, através do Ministério da Educação comandado por Gustavo Capanema, iniciou a apresentação de alguns marcos legislativos salutares para o desenho da biblioteca nas gestões públicas, explicita Oliveira (2013).

Contudo, algumas iniciativas isoladas foram realizadas principalmente no Rio de Janeiro, pois o Decreto n. 2940 de 29 de novembro de 1928, determinava que todas as escolas do Rio de Janeiro deveriam possuir duas bibliotecas, uma para



alunos e outras para os professores. Este decreto ainda estipulou o cargo de bibliotecário, que seria o responsável pela conservação dos livros, organização do catálogo, elaboração de relatórios sobre a movimentação da biblioteca e atendimento aos professores e alunos, relata Vidal<sup>38</sup> (2000 citado por ALONSO, 2007).

Silva (2011) também destaca o estado de Santa Catarina nas décadas de 1940 a 1950 como referência para a instituição de procedimentos legais e pedagógicos para a instalação de bibliotecas, mostrando que o Ministério da Educação e Saúde de Santa Catarina já em 1943 estabelecia critérios para as coleções de suas bibliotecas escolares.

Com a criação de um Plano Nacional de Educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino básico, a regulamentação do ensino primário, secundário e o ensino da língua portuguesa, a leitura passa a ser escolarizada de modo mais formal e surgem programas para a distribuição de livros pelo Instituto Nacional do Livro (INL), e a Constituição Federal de 1934 apresenta um capítulo exclusivo para a educação, conforme explicam Oliveira e Adrião (2007).

Desse modo, de acordo com Silva (2011, p. 497), observa-se no período de 1930 até a década de 1980, a falta de uma “[...] política nacional específica para bibliotecas”. Em 1944, Lourenço Filho influenciado pelo movimento da Escola Nova iniciado em 1932, declara o seu entendimento sobre o papel da biblioteca escolar no processo educativo ao afirmar que “[...] uma escola sem biblioteca é um instrumento imperfeito.” (LOURENÇO FILHO<sup>39</sup>, 1944, p. 4 citado por ALONSO, 2007).

O manifesto dos pioneiros da educação de 1932 repercute com a inserção do artigo 150 da Constituição Federal de 1934, indicando a necessidade de estabelecer um plano de educação para todos os níveis e em todos os estados do país. Cria-se, assim, um primeiro documento nomeado como Plano Nacional de Educação (PNE), reformulado em 1965, estabelecendo, às esferas estaduais e municipais, direcionamentos para a educação brasileira, conforme explica Oliveira (2013).

Apesar de já ter sido mencionada anteriormente, novamente merece destaque, agora não apenas no contexto histórico, mas como política pública, a

---

<sup>38</sup> VIDAL, D.G. Uma biblioteca escolar: práticas de formação docente no Rio de Janeiro 1927-1935. In.: CARVALHO, M.M.C. de C.; VIDAL, D.G. (Orgs.). **Biblioteca e formação docente: percursos de leitura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<sup>39</sup> LOURENÇO FILHO, M.B.O ensino e a biblioteca. 1ª Conferência da série educação e biblioteca. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1944.

criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelecida pela Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961, que surgiu com a intenção de descentralizar o ensino, atribuindo responsabilidades e colaborações entre os estados e municípios relatam Haidar e Tanuri (2004).

De acordo com as mesmas autoras, outra lei que pode ser considerada importante para o segmento da biblioteca escolar, foi a Lei 4.084 de junho de 1962, que regulamentou o exercício do profissional bibliotecário brasileiro, apesar de ainda não garantir a exclusividade de sua atuação nas bibliotecas escolares.

Oliveira (2013) acrescenta, porém, que durante a ditadura militar iniciada no golpe de 1964, as políticas de livro e leitura são diretamente impactadas pela censura do Estado e, desse modo, a educação e, por consequência, as bibliotecas, sofrem uma forte repressão com tal mudança política. Ainda nesse período de censura, o MEC cria em 1966 uma Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático.

Em 1968 foi criada a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), que, segundo Perrotti (1990), visava promover o livro, a leitura e a literatura infantojuvenil. A trajetória da FNLIJ, segundo o citado autor, foi marcada por um reconhecimento internacional no ano de 1984, ao receber uma menção honrosa do Prêmio Iraque de Alfabetização realizado pela UNESCO.

De acordo com Campello (2003a), a promulgação da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, que modificou a LDB de 1961 e fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, entusiasmou os bibliotecários com as novas possibilidades de ação, que se apressavam na tentativa de reforçar o fato de que a nova concepção de aprendizagem não poderia ignorar a contribuição da biblioteca. Porém, o avanço não foi como esperado, pois na contramão dessa expectativa, devido à questão política brasileira, de acordo com Alonso (2007, p. 45), foi deliberado o Decreto Lei 1.070 de 06 de janeiro de 1971, determinando que a leitura, acesso e o acervo de bibliotecas deveriam ficar a disposição da Polícia Federal que analisaria a existência de materiais que pudessem ofender a moral e os bons costumes.

Sendo assim, somente com a reabertura democrática, marcada pela Constituição de 1988, a educação volta a apresentar um discurso mais

universalizante, marcado pelo caráter ideológico liberal, buscando atender à demanda do mercado, explica Oliveira (2013).

Outro marco legislativo para a educação brasileira se deu com a Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que subordinada a constituição de 1988, estabeleceu de forma específica os rumos que ainda hoje, estruturam a atual organização do sistema educacional brasileiro.

Em seguida, no ano de 1997, estabelecem-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que, de acordo com Silva (2011), contemplam o discurso da biblioteca escolar como espaço de estímulo à leitura e ao aprendizado.

No mesmo ano, destaca-se a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), cuja principal missão seria a distribuição de livros e não uma política mais ampla para a biblioteca escolar, deixando que em muitas escolas tais livros fossem perdidos por falta de local e tratamento adequado, explica Garcez (2007, p. 28).

Conforme mostra Pereira (2006), o interesse de auxiliar os trabalhos das bibliotecas escolares brasileiras fez com que, em 1998, o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) apresentassem dois manuais: o manual da biblioteca da escola e o manual pedagógico da biblioteca da escola.

Também em 1998, outra lei oferece sua contribuição para a área da Biblioteconomia e, conseqüentemente, para a biblioteca escolar: a Lei nº 9.674, de 26 de junho de 1998, que dispõe *sobre o exercício da profissão de bibliotecário e determina outras providências* (BRASIL, 1998).

Em 1999, IFLA e a UNESCO aprovaram o manifesto da biblioteca escolar intitulado *"A biblioteca escolar no ensino e aprendizagem para todos"* (IFLA, 1999), que ofereceu grande contribuição para a reflexão sobre as políticas públicas para bibliotecas escolares também no Brasil.

No entanto, a principal legislação referente à biblioteca escolar brasileira foi iniciada a partir da publicação Projeto de Lei 3549/2000 apresentado no dia 14 de setembro de 2000, que pretendendo contribuir com a discussão sobre o ato da leitura, apresentou uma definição para biblioteca escolar, caracterizando-a como “[...] a coleção de livros, materiais videográficos e documentos congêneres para estudo, consulta e leitura recreativa, considerando como acervo mínimo quatro livros por aluno matriculado” (BRASIL, 2000a).

Em 2001, a Lei Federal 10172 de 09 de janeiro aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), um plano de Estado e não de governo, com duração de dez anos (2001 a 2010), que apesar de não mencionar especificamente o papel da biblioteca escolar, objetivava a elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade da educação; democratização educacional em termos sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001).

Em 2003, a Lei 10.753 de 30 de outubro, instituiu a Política Nacional do Livro (PNL), mencionando a biblioteca escolar em seu terceiro capítulo e responsabilizando o poder executivo pela criação anual de programas para a manutenção e atualização do acervo (BRASIL, 2003).

Cinco anos após a aprovação do manifesto da biblioteca escolar, a IFLA e a UNESCO estabelecem as diretrizes para a biblioteca escolar, objetivando informar os tomadores de decisão e dar suporte à comunidade bibliotecária, auxiliando as escolas que se encontram em processo de implementação (IFLA; UNESCO, 2005).

Buscando oferecer sua contribuição para o panorama brasileiro, o Conselho Federal de Biblioteconomia (CFB), junto aos Conselhos Regionais de Biblioteconomia (CRB), elaborou em 2008, um projeto mobilizador para sensibilizar a sociedade e os bibliotecários para a promoção da qualidade no ensino público através da criação e implantação de uma rede de bibliotecas escolares dinâmica e eficaz (CFB; CRB, 2008).

Ainda em 2008, a redação do projeto de Lei 3044/2008 de autoria do deputado federal Sandes Junior (BRASIL, 2008), propõe a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a obrigatoriedade de criação e manutenção de bibliotecas escolares em todas as instituições públicas de ensino.

No entanto, o mesmo deputado, apresenta em 24 de abril 2012, o projeto de Lei 28/2012, no qual propõe a inserção de dois artigos (27-a e 27-b) na LDB que excluem as bibliotecas escolares da rede particular de ensino e viabiliza para o empregador a possibilidade de contratar um bibliotecário para atuar em mais de uma biblioteca sem definir o número máximo de estabelecimentos que um profissional poderá atuar, causando um descontentamento na classe bibliotecária (BRASIL, 2012). O projeto ainda está em tramitação, e encontra-se em fase de análise na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte), tendo sido analisado pela última vez em 22 de

novembro de 2017, apresentando como último estado o de “Pronto para deliberação no plenário” conforme o *site*<sup>40</sup> do Senado Federal.

De acordo com Oliveira (2013), em 20 de dezembro de 2010 ocorre a apresentação do projeto de Lei 8035/2010, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020. Composto de 10 diretrizes e 20 metas, ele demonstrou força de lei e utilizou os indicadores do índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) para o estabelecimento de metas através dos números do índice.

Também em 2010, especificamente no dia 25 de maio, a mesa diretora da Câmara dos Deputados publicou no Diário Oficial da União a Lei ordinária 12.244/2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino no país (BRASIL, 2010), contando com quatro artigos e um parágrafo único, “construídos em nove anos e oito meses de tramitação, desde a sua publicação como PL 359/2000”, ressalta Oliveira (2013, p. 81).

No primeiro artigo da lei ficou esclarecido que as instituições de ensino regidas pela lei pertencem à educação básica, visto que na LDB fica expresso que a educação superior é ministrada em instituições de ensino superior.

No segundo artigo da lei, apresenta-se a definição de biblioteca e determina-se a quantidade de um título para cada aluno da escola, proposto no parágrafo único. Ainda no parágrafo único fica expressa a responsabilidade de desenvolvimento do acervo aos sistemas de ensino conforme a realidade de cada um e dispõem-se orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas.

O texto do terceiro artigo apresenta a obrigação dos sistemas de ensino em desenvolver a universalização das bibliotecas escolares no prazo máximo de 10 anos, respeitando a profissão do bibliotecário, conforme a regulamentação e conselho competente. Por fim, o quarto artigo decreta o vigor da lei a partir da data de sua publicação (BRASIL, 2010).

Além dessa lei específica, sabe-se que há inúmeros esforços individuais e coletivos, por meio de instituições, sindicatos e associações, que compreendem a importância da biblioteca escolar no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>40</sup> BRASIL. Senado Federal. **Projeto de lei 28/012**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/105187>>. Acesso em: 16 jan.2018.

Dentre esses, pode-se destacar no Brasil o trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar (GEBE), que pertencente à Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ofereceu uma publicação com os padrões para criação e avaliação de bibliotecas escolares, que posteriormente se tornou a resolução 119 de 15 de julho de 2011 do Conselho Federal de Biblioteconomia, estabelecendo os Parâmetros para as bibliotecas escolares brasileiras, sendo publicada no Diário Oficial da União de 18/07/2011, nas páginas 193 e 194 (CFB, 2011).

É fundamental compreender que também é papel do bibliotecário escolar se mobilizar em favor de políticas públicas eficientes, que promovam a valorização desta profissão. Para isso, é preciso construir representatividade diante dos formuladores das políticas públicas, para divulgar sua importância no contexto educacional, as características de formação e os benefícios de sua prática para a sociedade.

E para propor políticas públicas mais eficientes faz-se necessário saber avaliar as existentes. Tal avaliação tanto na esfera pública, quanto na gestão de instituições privadas, se realiza por meio de indicadores, capazes de monitorar o desenvolvimento das políticas ou projetos existentes, mas também de apresentar novas possibilidades de atuação, conforme apresentado a seguir.

#### *2.4.2 Avaliação de políticas públicas: indicadores sociais*

De acordo com Jannuzzi (2005), o interesse pela temática dos indicadores sociais e sua aplicação no planejamento governamental, assim como a avaliação de políticas públicas, vêm crescendo no país.

A origem etimológica do termo indicador é proveniente do latim *indicare*, que significa descobrir, apontar, anunciar, estimar (Hammond<sup>41</sup>, 1995 citado por VAN BELLEN, 2004, p. 5).

Segundo a *International Organization for Standardization* - ISO (1998, p. 2), indicador é determinado por “uma expressão (que pode ser numérica, simbólica ou verbal) usada para caracterizar atividades (eventos, objetos, pessoas) em termos

---

<sup>41</sup> HAMMOND, A., et al. **Environmental indicators**: a systematic approach to measuring and reporting on environmental policy performance in the context of sustainable development. Washington, D.C.: World Resources Institut, 1995.

quantitativos e qualitativos”, com o objetivo de determinar o valor das atividades realizadas e/ou métodos utilizados.

O indicador é uma medida, de ordem quantitativa ou qualitativa, dotada de significado particular e utilizada para organizar e captar as informações relevantes dos elementos que compõem o objeto da observação. É um recurso metodológico que informa empiricamente sobre a evolução do aspecto observado (FERREIRA; CASSIOLATO; GONZALES, 2009, p. 24).

A definição do termo “indicador”, explica Minayo (2009), do ponto de vista científico, apresenta pouca variação de um autor para outro. Mas, para a autora, num contexto geral, os pesquisadores consideram os indicadores como parâmetros quantitativos ou qualitativos que servem para avaliar os processos e os resultados de uma proposta.

Os Indicadores Sociais podem ser classificados segundo as diversas aplicações a que se destinam. A classificação mais comum é a divisão dos indicadores segundo a área temática da realidade social a que se referem. Há, assim, os indicadores de saúde (percentual de crianças nascidas com peso adequado, por ex.), os indicadores educacionais (escolaridade média da população de quinze anos ou mais, por ex.), os indicadores de mercado de trabalho (rendimento médio real do trabalho, etc), os indicadores demográficos (taxa de mortalidade, etc), os indicadores habitacionais (densidade de moradores por domicílio, etc), os indicadores de segurança pública e justiça (roubos a mão armada por cem mil habitantes, etc), os indicadores de infraestrutura urbana (percentual de domicílios com esgotamento sanitário ligado à rede pública, etc), os indicadores de renda e desigualdade (nível de pobreza, etc). Há classificações temáticas ainda mais agregadas, usadas na denominação dos Sistemas de Indicadores Sociais, como os Indicadores Socioeconômicos, de Condições de Vida, de Qualidade de Vida, Desenvolvimento Humano ou Indicadores Ambientais (NAÇÕES UNIDAS<sup>42</sup>, 1988, citada por JANNUZZI, 2012, p. 4).

Portanto, no âmbito das políticas públicas:

Os indicadores são medidas usadas para permitir a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Os indicadores apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (JANNUZZI, 2005, p. 138).

---

<sup>42</sup> NAÇÕES UNIDAS. **Handbook of social indicators**. Nova York, 1988.

Desse modo, como uma espécie de sinalizadores da realidade, a maioria dos indicadores dá ênfase ao sentido de medida e balizamento de processos de construção da realidade ou de elaboração de investigações avaliativas, ressalta Minayo (2009).

Nessa mesma perspectiva, Santos e Cardoso (2001, p. 10), afirmam que “os indicadores definem o sentido e o alcance de um programa e medem o alcance dos objetivos em cada uma das etapas do programa.” E por esse motivo, em concordância com Minayo (2009), entende-se que cada investigação avaliativa deve construir seu sistema de indicadores específicos.

Para Penteado Filho *et. al* (2002, p. 7), “a importância e valor dos indicadores se pauta na possibilidade de quantificar "coisas" intangíveis como a geração de conhecimentos”, ampliando assim, os campos de avaliação e análise.

De acordo com Jannuzzi (2005, p. 138), o processo de construção de um indicador social, que será utilizado no ciclo de políticas públicas, inicia-se pela:

Explicitação da demanda de interesse programático, tais como a proposição de um programa para ampliação do atendimento à saúde, a redução do déficit habitacional, o aprimoramento do desempenho escolar e a melhoria das condições de vida de uma comunidade.

A partir da definição do objetivo programático, segundo o autor, parte-se para o delineamento das dimensões, dos componentes ou das ações operacionais que estarão vinculadas.

De acordo com Minayo (2009, p. 84) autores e instituições concordam em dizer que os indicadores podem ser desenvolvidos para medir ou para revelar variados aspectos relacionados aos diversos planos observados: “níveis individuais, coletivos, associativos, políticos, econômicos e culturais, entre outros”.

Para acompanhar as ações em termos de sua eficiência no uso dos recursos a serem administrados e da eficácia no cumprimento de metas e da efetividade nos seus desdobramentos sociais, utilizam-se dados administrativos, que podem ser gerados no âmbito dos programas ou em outros cadastros oficiais e as estatísticas públicas, que podem ser produzidas pelo IBGE ou por outras instituições. Estes dados são reorganizados no formato de taxas, proporções, índices ou até mesmo em valores absolutos, que se transformam finalmente em indicadores sociais, conforme mostra a Figura 6.



**Figura 5** – Sistema de indicadores para ciclo de políticas públicas



**Fonte:** JANNUZZI , 2005, p. 139.

A escolha dos indicadores sociais que serão utilizados no processo de formulação e de avaliação das políticas públicas, deve ser regulada pela união deles ao conjunto de propriedades consideradas desejáveis e pela lógica estrutural de sua aplicação, que permitirá a definição da tipologia de indicadores mais adequada ao contexto (JANNUZZI, 2001). O autor apresenta doze propriedades a serem analisadas:

- a) Relevância para a agenda pública;
- b) Validade de representação do conceito;
- c) Confiabilidade da medida;
- d) Cobertura populacional;
- e) Sensibilidade às ações previstas;
- f) Especificidade ao programa;
- g) Transparência metodológica na sua construção;
- h) Comunicabilidade ao público;
- i) Factibilidade operacional para sua obtenção;
- j) Periodicidade na sua atualização;
- k) Desagregabilidade populacional e territorial;
- l) Comparabilidade da série histórica.

Além da observância em relação às propriedades, a escolha dos indicadores deve se basear na natureza ou tipo de indicadores requeridos. A taxonomia dos

indicadores para fins de aplicação nas políticas públicas é estabelecida, assim, por diversos sistemas classificatórios para indicadores sociais (Carley, 1985).

De acordo com Jannuzzi (2005) a classificação mais comum é realizada pela divisão dos indicadores conforme a área temática de sua realidade social, tais como indicadores de saúde, indicadores educacionais, indicadores de mercado de trabalho, demográficos, habitacionais, dentre outras realidades.

Existe ainda, segundo o autor, uma classificação de indicadores, dividida entre indicadores objetivos e indicadores subjetivos. Os indicadores objetivos tratam de ocorrências concretas e os indicadores subjetivos tratam de medidas construídas com interferência da opinião pública, que podem avaliar a qualidade de vida, o nível de confiança em organizações, a percepção sobre a corrupção dentre outras situações.

O autor também apresenta outra lógica de classificação para os indicadores: a diferenciação entre indicador-insumo, indicador-processo, indicador-resultado e indicador-impacto. Além disso:

Os indicadores podem também ser classificados como simples ou complexos, ou na terminologia que se tem empregado mais recentemente, como analíticos ou sintéticos. O que os diferencia é, como as denominações sugerem, o compromisso com a expressão mais analítica ou de síntese do indicador (JANNUZZI, 2005, p. 145).

Qualquer indicador deve ter, *a priori*, as seguintes características segundo Trzesniak (1998): relevância; graduação de intensidade; univocidade; padronização; rastreabilidade. Além disso, são desejáveis as seguintes características: cobertura (ou amplitude ou abrangência); portabilidade (ou transferabilidade) e invariância de escala. No entanto, mesmo apresentando tais características, um indicador pode ser excelente em um determinado contexto, mas não recomendado e até mesmo não aplicável em outro. Assim, “a portabilidade não é óbvia, não é evidente, não é dada *a priori*. Precisa ser verificada e só deve ser aceita quando exaustivamente comprovada” (TRZESNIAK, 1998, p. 163) demonstrando assim, sua credibilidade.

Rodriguez; Rodriguez (2001), numa perspectiva administrativa, classifica os indicadores em:

- a) indicadores de resultados, relacionados aos objetivos e definidos a partir do desdobramento da visão;

- b) indicadores críticos, relacionados às estratégias, isto é, aos processos críticos;
- c) indicadores de desempenho, estão relacionados aos demais processos de negócio.

Para se eleger indicadores, conforme explica Minayo (2009), é necessário ter uma concepção precisa das organizações e dos sistemas que se pretende gerenciar ou transformar, pois estes podem apresentar diferentes níveis de facilidade ou complexidade. Dessa forma, os vários tipos de indicadores existentes servem para possibilitar as adequações necessárias aos objetivos, metas e até na missão de uma organização, para possibilitar ao gestor ou avaliador o acompanhamento de todo o processo, pois “os indicadores assinalam tendências” (MINAYO, 2009, p. 85).

Porém, a mesma autora ressalta que nenhum indicador pode oferecer certeza absoluta em relação aos resultados de uma ação ou de um processo, pois sua função é ser apenas um sinalizador e deste modo, indicadores são meros instrumentos, não operam por si mesmos, simplesmente indicam o que devem indicar.

Ao se definir indicadores, independente da visão de cada responsável por um determinado conjunto, é necessário julgar quais são efetivamente mais importantes para a organização. Recomenda-se a definição de um conjunto pequeno e balanceado de indicadores, pois em grande quantidade estes podem dificultar e gerar a perda de foco da alta administração. É razoável ter-se até dez, os quais podem ser desdobrados para gerar outros, até centenas deles, se necessários (COLETTA; ROZENFELD, 2007, p. 132).

Os indicadores de acordo com Bonnefoy; Armijo (2005) possuem as seguintes funções básicas: a função descritiva e a função valorativa. A função descritiva consiste na apresentação de informações sobre uma realidade empírica, que pode ser uma situação social ou ação pública como, por exemplo, a quantidade de famílias que se encontram em situação de pobreza; e a função valorativa: também chamada avaliativa, agrega informações que possuem juízo de valor à situação que está em foco, para avaliar sua importância relativa a um determinado problema ou para verificar o desempenho de um programa como, por exemplo, o número de famílias em situação de pobreza em relação ao número total de famílias de uma região.

Gil (1992) destaca ainda que um indicador pode ser considerado um “termômetro” para a alta administração, com capacidade para identificar, externamente à organização, o comportamento dos clientes. Destaca ainda que o indicador tem um ciclo de vida, e isso deve ser considerado para que reflita a realidade organizacional.

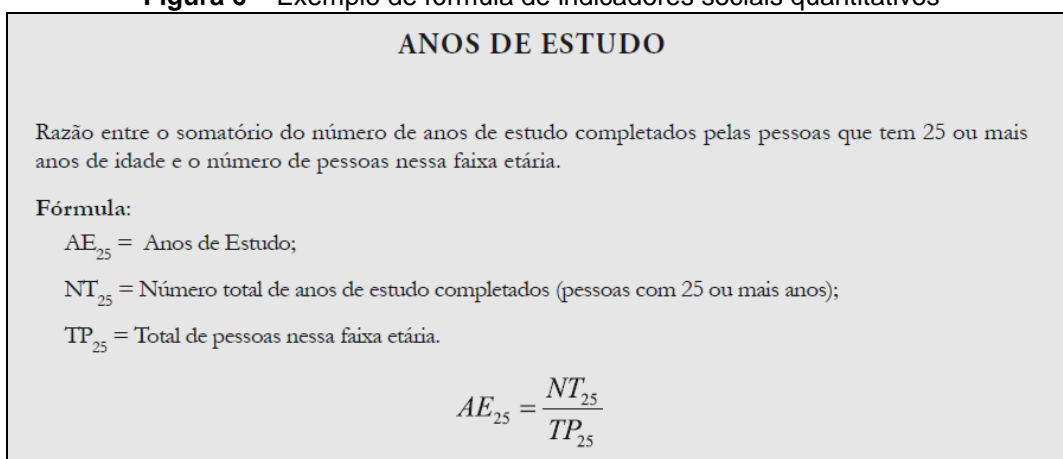
Desse modo, seja para a política ou programa social ou para a gestão administrativa, são necessários indicadores de boa confiabilidade, validade e desagregabilidade, capazes de cobrir as diversas temáticas da realidade social. Afinal, é preciso ter um retrato tão amplo e detalhado quanto possível acerca da situação social vivenciada pela população para orientar, posteriormente, as questões prioritárias a atender, os formatos dos programas a implementar, as estratégias e ações a desenvolver. Trata-se de caracterizar o marco zero, a partir do qual se poderá avaliar se o programa está provocando as mudanças sociais desejáveis. Portanto,

os indicadores sociais refletem os resultados e os impactos da execução das políticas públicas, são de extrema importância tanto para o processo de diagnóstico e planejamento, como para o processo de avaliação, não há como medir a efetividade das ações públicas sem a utilização dos indicadores sociais (ALVES, 2016, p.1).

Os indicadores sociais ligados ao contexto educacional, no qual se insere a biblioteca escolar, podem ser quantitativos ou qualitativos. Ambos podem ser importantes para a análise e desenvolvimento de políticas públicas.

No emprego dos métodos quantitativos precisamos considerar dois aspectos, como ponto de partida: primeiro, que os números, frequências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p.13).

Como exemplo de indicadores quantitativos relativos à educação pode-se citar: anos de estudo, defasagem escolar, frequência escolar, gasto médio por aluno, idade mediana de conclusão, matrículas, dentre outros indicadores.

**Figura 6** – Exemplo de fórmula de indicadores sociais quantitativos

**Fonte:** FREIRE JÚNIOR *et al*, 2010, p. 56.

Os indicadores qualitativos por sua vez:

Constituem uma proposta metodológica de autoavaliação participativa capaz de mobilizar e envolver os diferentes atores da escola – estudantes, professores/as, gestores/as, familiares, funcionários/as, representantes de organizações locais etc. – em discussões sobre a qualidade da educação escolar (CARREIRA, 2013, p. 7).

Os indicadores qualitativos no âmbito da educação se constituem por uma proposta de avaliação cujo conceito de qualidade, destacando as condições reais do atendimento educacional, como a infraestrutura, as condições de trabalho de seus profissionais, dentre outras questões. O desenvolvimento deste tipo de indicador deve ser ancorado na participação da comunidade escolar e de acordo com Carreira (2013, p. 8) “tem em vista os desafios referentes à superação das desigualdades e das discriminações nas instituições educativas” e tal objetivo pode ser expandido para o contexto das bibliotecas escolares.

Conforme apresentado no item 2.3.1, a biblioteconomia escolar brasileira, já possui na atualidade, como subsídio para a organização e desenvolvimento das bibliotecas escolares, os parâmetros desenvolvidos pelo GEBE/UFMG, que oferecem um roteiro básico de funcionamento das bibliotecas e de suas principais necessidades.

Agora, o caminho a ser percorrido pelos interessados nesta temática, deve ter como alvo o estabelecimento de políticas públicas que promovam e valorizem a biblioteca escolar, e para isso, torna-se indispensável o desenvolvimento de

indicadores qualitativos que ofereçam suporte para tais políticas, como será apresentado no próximo item.

#### *2.4.3 Indicadores qualitativos para avaliação de bibliotecas escolares: subsídios para o desenvolvimento de novas políticas públicas educacionais e informacionais*

Há pelo menos duas linhas de abordagem utilizadas para a construção de indicadores qualitativos de acordo com Minayo (2009): a primeira proveniente da lógica quantitativa e a segunda é especificamente marcada pela fundamentação hermenêutica. É importante destacar que para a autora, a construção de indicadores qualitativos por estratégias quantitativas, caracterizada pela busca de mensurar valores, opiniões, relações e vivências intersubjetivas é bastante antiga no campo das Ciências Sociais. E a construção de indicadores qualitativos por estratégias qualitativas, as quais a autora chama de indicadores qualitativos propriamente ditos, são aqueles que expressam a voz, os sentimentos, os pensamentos e as práticas dos diversos atores que compõem o universo de uma pesquisa ou de uma avaliação.

Na Ciência da Informação, os indicadores quantitativos há muito tempo fazem parte da rotina de profissionais e pesquisadores. São as pesquisas métricas, do tipo bibliometria, e assim há, portanto, conforme declaram Santos e Kobashi (2009), um conjunto expressivo de indicadores bibliométricos empregados na análise da produção científica, que podem ser divididos em indicadores de produção, indicadores de citação e indicadores de ligação.

Contudo, na área da biblioteconomia, segundo Vergueiro (2001, p.28) ainda “não existe uma base teórica sólida para a compreensão e uso do conceito de qualidade no gerenciamento de serviços de informação”, e de acordo com o autor uma das primeiras menções à qualidade na literatura internacional especializada foi desenvolvida pela *American Library Association (ALA)*, em 1967, na obra “*Padrões mínimos para sistemas de bibliotecas públicas*”<sup>43</sup>. Quanto aos indicadores qualitativos, primeiramente é importante observar que:

---

<sup>43</sup> AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. Public Library Association. *Minimum standards for public library systems*: Chicago, 1967.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser. (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Os indicadores qualitativos no âmbito da Ciência da Informação, segundo Rozados (2005) podem ser apresentados em dois tipos:

- a) diretos: quando ligados à qualidade, ao número de fontes de informação escolhidas, ao valor agregado pelo trabalho do profissional da informação e à satisfação do usuário;
- b) indiretos: quando representam a medida da notoriedade dos serviços.

Em relação à satisfação de usuários e qualidade de serviços e produtos, Sutter<sup>44</sup> (2002 citado por ROZADOS, 2005), subdivide dois outros tipos: os indicadores de satisfação e os indicadores de desempenho.

Para avaliar a qualidade das bibliotecas, Evans et al (1972) apresenta os seguintes indicadores: acessibilidade; custos; satisfação do usuário; tempo de resposta do sistema; proporção custo/benefício; uso.

Lancaster (1980) ao questionar a abrangência desses critérios, propõe os seguintes indicadores: cobertura da coleção; recuperação; precisão, esforço despendido pelo usuário; tempo de resposta do sistema; forma de saída gerada pelo sistema. Desse modo, segundo a ISO (1998, p. 04):

O propósito dos indicadores de desempenho é funcionar como uma ferramenta para determinar a qualidade e a eficácia dos serviços oferecidos pela biblioteca e outras atividades relacionadas à biblioteca e para determinar a eficiência dos recursos alocados pela biblioteca para cada serviço e outras atividades.

E para medir a qualidade do próprio indicador, a ISO (1998, p. 04-05), recomenda o uso dos seguintes critérios:

---

<sup>44</sup> SUTTER, É. **Documentation, Information, Connaissances**: la gestion de la qualité. Paris: ABFF, 2002.

- a) Conteúdo informativo: deve servir de ferramenta para identificar sucessos, problemas e falhas no desempenho da biblioteca. Deve fornecer informações para a tomada de decisão;
- b) Confiabilidade: deve produzir os mesmos resultados quando usado repetidamente nas mesmas circunstâncias;
- c) Validade: o indicador deve ser válido, ou seja, deve medir o que se pretende medir;
- d) Pertinência: o indicador deve ser apropriado ao propósito para o qual foi estabelecido.
- e) Praticidade: o indicador deve ser prático. Deve usar os dados disponíveis na biblioteca, despendendo um mínimo de tempo e qualificação do pessoal, custo operacional e tempo dos usuários;
- f) Comparabilidade: o indicador de desempenho permite a comparação entre bibliotecas similares, ou seja, que tenham o mesmo nível de qualidade ou o mesmo nível de eficiência.

É sob uma perspectiva avaliativa que se propõe a reflexão sobre os indicadores qualitativos para as bibliotecas escolares. Uma vez que já existe grande literatura sobre sua importância, sua infraestrutura e seus serviços, é chegado o momento de avançar para a avaliação de sua eficiência, eficácia e efetividade. A eficiência diz respeito ao:

Grau de aproximação e a relação entre o previsto e o realizado, no sentido de combinar os insumos e implementos necessários à consecução dos resultados visados. Refere-se à otimização dos recursos utilizados, funcionando como causa elucidativa do resultado que se busca avaliar, além de ser um indicador de produtividade das ações desenvolvidas. Abrange método, metodologias, procedimentos, mecanismos e instrumentos utilizados para planejar, projetar, tratar objetos ou problemas, tendo em vista a consecução criteriosa de diretrizes e objetivos finalísticos determinados (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2003, p. 61-62).

A eficácia por sua vez, pode ser entendida como:

O resultado de um processo; entretanto, contempla também a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução de objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano, programa ou projeto originalmente proposto.



Quando se trata de política pública, considera-se que eficácia não pode estar restrita simplesmente a aferição de resultados parciais. Ela se expressa, também, pelo grau de qualidade do resultado atingido. Toda via, por relacionar-se a um processo e uma metodologia de atuação, depende dos insumos disponibilizados no e pelo processo eficiente (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2003, p. 64-65).

Para Alves (2007 p. 45) a eficácia “é uma medida que procura traduzir até que ponto os resultados, metas e objetivos foram alcançados” e Belloni *et al* (2001, p. 62) acrescenta que a eficácia está ligada ao resultado do processo, “entretanto contempla também a orientação metodológica adotada e a atuação estabelecida na consecução dos objetivos e metas, em um tempo determinado, tendo em vista o plano, programa ou projeto originalmente exposto”, esclarecendo assim a importância da avaliação da eficácia dos serviços e projetos desenvolvidos pelas bibliotecas escolares.

Já a efetividade é “a medida do grau de atingimento dos objetivos que orientaram a constituição de um determinado Programa, tendo como referência os impactos na sociedade”. (GOMES, 2008, p.20). Pode-se entender que a efetividade:

É o mais complexo dos três conceitos, em que a preocupação central é averiguar a real necessidade e oportunidade de determinadas ações estatais, deixando claro que setores são beneficiados e em detrimento de que outros atores sociais. Essa averiguação da necessidade e oportunidade deve ser a mais democrática, transparente e responsável possível, buscando sintonizar e sensibilizar a população para a implementação das políticas públicas. Este conceito não se relaciona estritamente com a idéia de eficiência, que tem uma conotação econômica muito forte, haja vista que nada mais impróprio para a administração pública do que fazer com eficiência o que simplesmente não precisa ser feito (TORRES, 2004, p. 175)

Como se vê, os critérios analíticos da avaliação de desempenho, compreendendo a eficiência, eficácia e efetividade, “funcionam simultaneamente como indicadores gerais de avaliação das ações de planejamento e execução e dos resultados alcançados pela política” (GOMES, 2008, p.19) auxiliando a promoção da qualidade dos serviços prestados.

Como este trabalho está baseado na perspectiva do letramento para a competência informacional, é importante destacar que existem sugestões de

indicadores para avaliar a competência informacional, que podem futuramente, ser utilizados como base para políticas públicas de informação.

Os indicadores foram desenvolvidos pela ACRL, apresentados no documento intitulado “*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*”, publicado pela ALA em 18 de janeiro de 2000.

**Quadro 10** – indicadores de competência informacional para estudantes

<b>Padrões</b>		<b>Indicadores</b>
<b>Padrão 1</b>	O estudante competente em informação determina a natureza e extensão da informação que necessita.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. define e articula a necessidade de informação, pois dialoga com colegas, professores e pesquisadores sobre suas necessidades e interesses informacionais;</li> <li>2. identifica uma variedade de tipos e formatos de fontes potenciais de informação;</li> <li>3. considera custos e benefícios ao adquirir a informação, considera a praticabilidade de adquirir uma língua nova para compreender o texto e define um plano que considere o tempo necessário para obtenção da informação;</li> <li>4. reavalia a natureza e a extensão da necessidade de informação, revisa e refina a pergunta inicial, descrevendo os critérios usados nas tomadas de decisão.</li> </ol>
<b>Padrão 2</b>	O estudante competente em informação alcança a informação necessária de maneira eficiente e eficaz.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. seleciona os métodos ou sistemas de recuperação da informação, uma vez que conhece as diversas mídias;</li> <li>2. planeja estratégias de busca apropriados à investigação, identifica sinônimos e palavras-chaves relacionadas aos seus objetivos, utiliza os comandos apropriados para o sistema (motores de busca, operadores booleanos, truncagem, índices, etc.), executa uma estratégia diferente para cada sistema de busca que utiliza;</li> <li>3. recupera a informação usando esquemas de classificação e organização variados (índices, listas e números de chamada) para localizar a informação dentro da biblioteca ou em locais específicos fora dela;</li> <li>4. refina a estratégia de busca, avaliando a quantidade, qualidade e relevância dos resultados obtidos;</li> <li>5. extrai, registra e controla a informação e suas fontes e cria um sistema para organizar a informação com o intuito de usá-la posteriormente, usa as tecnologias para gerenciar a informação organizada.</li> </ol>
<b>Padrão 3</b>	O estudante competente em informação avalia suas fontes criticamente e incorpora a informação selecionada em sua base de conhecimento.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. resume as ideias principais extraídas da informação, resgata conceitos textuais com suas próprias palavras a partir da leitura do texto original;</li> <li>2. Avalia a informação e suas fontes, comparando a informação das várias fontes para verificar a confiabilidade, validade, exatidão e autoridade, linha de tempo e ponto de vista. Analisa a estrutura lógica dos argumentos e métodos</li> </ol>

		<p>adotados. Reconhece o preconceito e a manipulação na informação obtida; reconhece o contexto cultural e geográfico, no qual a informação foi criada;</p> <p>3. constrói hipóteses novas que podem requerer informações adicionais;</p> <p>4. usa critérios selecionados para determinar se a informação contradiz ou confirma a informação usada por outras fontes, conclui com base em técnicas verificadas por especialistas através de pesquisas e testes comprovados;</p> <p>5. determina se o conhecimento novo tem um impacto no sistema de valor do indivíduo e examina as etapas para reconciliar as diferenças, investiga os diferentes pontos de vista encontrados na literatura, determina se incorpora ou rejeita essas opiniões;</p> <p>6. valida a compreensão e a interpretação da informação com o discurso dos peritos e profissionais da área. Participa de palestras, fóruns de discussão e salas de bate-papo na área de interesse;</p> <p>7. determina se a pergunta inicial deve ou não ser revisada, verificando se a necessidade de informação inicial foi satisfeita ou se há necessidade de informação adicional.</p>
<b>Padrão 4</b>	Os estudantes competentes em informação usam e comunicam eficazmente a informação para uma finalidade específica, individualmente ou como membro de grupo.	<p>1. aplica a informação nova e a prévia no planejamento e criação de um produto ou desempenho, manipulando textos digitais, imagens, dados, transformando-os num texto novo e devidamente citado e referenciado;</p> <p>2. revisa o processo de desenvolvimento do produto ou desempenho, mantém um registro das atividades relacionadas à informação que procura, avaliando o processo, reflete sobre sucessos, falhas e alternativas estratégicas;</p> <p>3. comunica o produto ou o desempenho eficientemente a outros indivíduos.</p>
<b>Padrão 5</b>	O estudante competente em informação compreende as questões econômicas, legais e sociais que cercam o uso da informação e dos acessos e usa a informação ética e legalmente.	<p>1. identifica e discute as questões relacionadas à propriedade intelectual e a segurança relacionada à cópia nos ambientes eletrônicos;</p> <p>2. compreende, respeita e segue as leis, regulamentos, políticas institucionais relacionadas ao acesso e uso de recursos da informação, obtém legalmente as informações e compreende o que constitui o plágio;</p> <p>3. reconhece o uso das fontes de informação ao comunicar o produto ou desempenho, faz uso apropriado da informação e cita as fontes adequadamente.</p>

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em *AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION*, 2000.

Diante dos conceitos e indicadores apresentados, é possível propor como política pública de informação, um plano nacional de avaliação da qualidade das bibliotecas escolares, capaz de monitorar o desempenho das bibliotecas e assim

garantir sua contribuição para a realidade escolar. Neste sentido, a avaliação é fundamental porque

Se considerarmos uma acepção ampla, deparamos com definições como a da Real Academia Espanhola: avaliar 'assinalar o valor de uma coisa'. E se tomamos a definição genérica de um dos principais autores em matéria de pesquisa avaliativa – Scriven<sup>45</sup> – verificamos que para ele avaliar é um 'processo pelo qual estimamos o mérito ou o valor de algo'. Assim, pois – e sempre como uma primeira aproximação - podemos dizer que avaliar é uma forma de estimar, apreciar, calcular. Em sentido lato, a palavra se refere ao termo valor e supõe um juízo sobre algo. Em outras palavras, a avaliação é um processo que consiste em emitir um juízo de valor. Trata-se, pois de um juízo que envolve uma avaliação ou estimação de 'algo' (objeto, situação ou processo), de acordo com determinados critérios de valor com que se emite o juízo (AGUIAR; ANDER-EGG, 1994 p. 17-18).

Desse modo, para valorizar a biblioteca escolar, será necessário avaliá-la constantemente, pois conforme afirma Lancaster (1980, p.15) a avaliação "é um elemento essencial da administração bem-sucedida de qualquer empreendimento" isso porque a avaliação faz parte de um

Processo de planejamento da política social, gerando uma retroalimentação que permite escolher entre diversos projetos de acordo com sua eficácia e eficiência. Também analisa os resultados obtidos por esses projetos, criando a possibilidade de retificar as ações e reorientá-las em direção ao fim postulado (COHEN; FRANCO, 2004, p.73).

Para levantar reflexões acerca dos indicadores qualitativos para bibliotecas escolares, podemos utilizar como base inicial os indicadores de qualidade desenvolvidos por Vergueiro (2001), que foram criados para bibliotecas universitárias, mas facilmente podem ser adaptados à realidade das bibliotecas escolares.

**Quadro 11** – Indicadores de qualidade para bibliotecas

<b>N</b>	<b>Indicador</b>	<b>Características</b>
<b>1</b>	Comunicação	formalização de políticas, localização do material no acervo, desempenho dos bibliotecários na resposta às perguntas de referência e mecanismos formais de comunicação.
<b>2</b>	Acesso	obtenção e localização de material de informação no acervo, itens de infra-estrutura/equipamentos e a utilização de serviços diversos.
<b>3</b>	Confiança	Inclui as políticas utilizadas e a participação na tomada de decisão nas bibliotecas; a obtenção e localização de material

<sup>45</sup> Michael John Scriven (1928-)

		de informação no acervo e a infra-estrutura de atendimento.
4	Cortesia	atendimento às questões de referência, a utilização da biblioteca e o bom atendimento
5	Efetividade/eficiência	Utilização de políticas, localização e obtenção dos materiais no acervo, disponibilidade de funcionários, resposta às questões de referência, utilização da biblioteca, atendimento ao cliente e utilização de serviços.
6	Qualidade	políticas das bibliotecas; a infra-estrutura/equipamentos; o acervo; o atendimento; a resposta às questões de referência e a utilização dos serviços.
7	Resposta	caracterizado pela utilização/localização do material no acervo e pela resposta às questões de referência.
8	Tangíveis	são contemplados aspectos concretos das instituições (infra-estrutura/equipamentos e conservação dos materiais disponíveis).
9	Credibilidade	pode ser julgada pela participação dos clientes nas tomadas de decisão, o grau de formalização de seus procedimentos e políticas, os serviços utilizados, o atendimento ao público, a resposta às questões de referência e infra-estrutura/equipamentos.
10	Horário	horário de atendimento adequado às necessidades do cliente
11	Prazo	Prazo para obtenção dos materiais emprestados.
12	Segurança	as questões de segurança envolvem as penalidades, os acessos físicos especiais e o estado de conservação dos materiais.
13	Extensividade	aspectos de infraestrutura/ equipamentos, obtenção e localização do material no acervo, a utilização dos serviços e a resposta às questões de referência.
14	Garantia	respostas às questões de referência e o atendimento em geral pela equipe das bibliotecas, considerados bons por ambas as categorias, ainda que a maioria dos bibliotecários tenha apenas a formação mínima necessária.
15	Satisfação do cliente	a disponibilidade de espaços e equipamentos para uso do público, a participação dos clientes em tomadas de decisão, o alto nível de inscritos nas bibliotecas e a utilização dos materiais, os vários serviços disponíveis, a atenção e o índice de sucesso do serviço de referência, o prazo para obtenção dos materiais emprestados, a disponibilidade total do acervo para consulta, a fácil utilização dos catálogos, horário adequado de funcionamento das bibliotecas e o estado de conservação dos materiais de informação
16	Custo benefício	disponibilidade de recursos próprios para manutenção e material de consumo, porcentagem do público potencial efetivamente inscrito nas bibliotecas, o empréstimo de materiais, a recolocação dos materiais nas estantes, a aplicação de penalidades e o prazo de retorno de materiais emprestados.
17	Tempo de resposta	dados relativos à localização, obtenção e recolocação dos materiais nas estantes.

**Fonte:** Elaborado pela autora baseado em VERGUEIRO, 2001.

A utilização de tais indicadores para a avaliação da qualidade dos serviços prestados pelas bibliotecas escolares visa além da satisfação de seus usuários, a sua valorização na comunidade escolar. Em se tratando de satisfação de usuários, Whitehall (1992) apresenta os seguintes indicadores de satisfação dos clientes em serviços de informação:

- a) Adequação das fontes de informação à área de interesse dos usuários;
- b) A informação fornecida deve conter itens relevantes para os usuários;
- c) Rapidez no acesso e fornecimento da informação;
- d) Avaliação do usuário sobre o serviço;
- e) Facilidade de uso dos serviços e produtos oferecidos.

É possível observar, portanto, que os indicadores, de modo especial os qualitativos, podem ser vistos como uma espécie de mediação entre as teorias e as evidências da realidade, pois são capazes de gerar instrumentos de identificação e análise de variados fenômenos sociais.

Diante de tais reflexões, acredita-se que o futuro das políticas públicas de informação, especialmente voltadas para o desenvolvimento das bibliotecas escolares brasileiras, deve, portanto, passar pela questão da qualidade e para isso, deverá utilizar indicadores qualitativos de avaliação. Os indicadores quantitativos obviamente continuarão a ser importantes, porém, para a legitimação da biblioteca como parte do processo educativo, faz-se necessário uma perspectiva concreta de suas potencialidades.

O início desse movimento avaliativo pode ser realizado através da inserção a biblioteca escolar nos Projetos Político-Pedagógicos, não apenas como espaço físico da escola, mas como complemento das atividades pedagógicas realizadas para a formação dos alunos.

Para tanto, o bibliotecário escolar deve buscar constantemente a eficácia, a eficiência e a efetividade da biblioteca escolar, para que sua inclusão no Projeto Político Pedagógico reflita sua real importância, como será refletido a seguir.

## **2.5 A importância dos Projetos Político-Pedagógicos para a legitimação da biblioteca escolar no Brasil**

A LDB, já apresentada no item 2.2.4, estabeleceu em seu art.12, inciso I, que “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Desde então, surgiu a obrigatoriedade dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) nas escolas. E aqui, é possível entender a escola como uma “organização

social, inserida num contexto local, com uma identidade e cultura próprias, um espaço de autonomia a construir e descobrir, suscetível de se materializar num projeto educativo” (CANÁRIO, 1992, citado por VASCONCELOS, 2008, p. 16).

Porém, de acordo com Veiga (2005), é importante observar que, no que concerne a esses documentos, a LDB apresentou uma variedade terminológica utilizando, por exemplo, proposta pedagógica (arts. 12 e 13), plano de trabalho (art. 13) e projeto pedagógico (art.14).

Assim, para a referida autora, o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado às atividades de organização da sala de aula ou outras atividades pedagógicas e administrativas; e o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto.

Vasconcelos (2008) também destaca que não existe um consenso quanto à denominação projeto político pedagógico e, dadas as diferentes compreensões ou pressupostos dos educadores, utilizam-se as terminologias projeto pedagógico, proposta pedagógica, projeto educativo, projeto de escola, projeto de estabelecimento, projeto pedagógico-curricular, projeto pedagógico-administrativo, projeto pedagógico-institucional, plano escolar, plano diretor, dentre outras. Silva (2003, p. 296) define o PPP como:

Um documento teórico-prático que pressupõe relações de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a comunidade acredita e os quais deseja praticar; que define os valores humanitários, princípios e comportamentos que a espécie humana concebe como adequados para a convivência humana; que sinaliza os indicadores de uma boa formação e que qualifica as funções sociais e históricas que são de responsabilidade da escola.

Já para Vasconcelos (2008, p. 17):

O projeto político-pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido com a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma leitura da realidade. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a transformação da realidade.

A utilização do termo “político” no PPP pode ser compreendida, como explica Veiga (2005, p. 9), pelo fato de que “seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo”.

Além disso, segundo a mesma autora, a análise do contexto externo também faz parte da construção do PPP e “consiste no estudo do meio no qual a escola está inserida e das suas interações” (VEIGA, 2005, p. 10). Tal análise identifica os principais participantes que interagem com a escola, observando as dimensões geográficas, políticas, econômicas e culturais.

Alguns educadores indagam se a presença do “Político” não seria redundância, uma vez que toda ação pedagógica é também política, por visar formar o cidadão. Concordamos, mas consideramos importante manter o *político* para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos que não há neutralidade; se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo projeto de alguém ( que talvez até faça questão de não se manifestar para poder dominar com eficiência...) (VASCONCELOS, 2008, p. 19, grifo do autor).

Veiga (1997) acrescenta que todo projeto pedagógico da escola também é político porque está ligado ao compromisso sociopolítico dos interesses coletivos de sua comunidade e, ainda, pela sua responsabilidade com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica” (SAVIANI, 1983, p. 93).

Diante desse contexto, Vasconcelos (2008) ressalta que omitir o termo “político” poderia gerar uma distorção e induzir ao engano de restringir o projeto ao seu aspecto técnico, deixando de lado o significado do ser político, que representa tomar posição diante dos conflitos da *Polis*; que afinal, significa buscar o bem comum. O autor destaca, contudo, que o termo não deve ser entendido no sentido de uma doutrina ou partido. Diante de tal realidade, entende-se que:

O projeto político-pedagógico configura-se como um instrumento de trabalho que mostra o que vai ser feito, quando, de que maneira e por quem, para chegar aos resultados desejados. Deve, para tanto, explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia e definindo-lhe o compromisso com a clientela. É a valorização da



realidade da escola e um chamamento à responsabilidade dos agentes com as racionalidades interna e externa. A ideia implica uma relação contratual, isto é, uma aceitação do projeto por todos os envolvidos; daí a importância de ser elaborado participativa e democraticamente (MARTINS, 2005, p. 61).

Nessa perspectiva, Villas Boas (2005) explica que uma das grandes vantagens da elaboração coletiva do projeto político pedagógico da escola é justamente possibilitar aos profissionais da educação e aos alunos um espaço para a vivência privilegiada do processo democrático.

Vê-se, portanto, que a dimensão política é parte fundamental do PPP, e que ele não é apenas um simples documento, mas representa um ideal, uma perspectiva da escola para alcançar os objetivos que a comunidade escolar pretende alcançar. Como afirma Veiga (2005), o PPP não se reduz apenas à dimensão pedagógica, mas reflete a realidade da escola e o contexto que a influencia e por ela pode ser influenciado.

É por esse motivo que a biblioteca escolar também deve fazer parte desse ideal e para isso deve ser vista como um espaço importante para o ambiente educativo, um local que proporciona possibilidades que poderão contribuir para a realização das metas planejadas, assim como para a comunidade na qual a escola está inserida. Para tanto, os bibliotecários devem fazer parte da construção e/ou atualização dos PPPs das escolas em que atuam pois:

[...] no dia-a-dia da escola, os profissionais, do seu cotidiano, observam o que ocorre, ouvem o que é dito, leem o que é escrito, levantam questões, observam e registram tudo. Documentam o não-documentado, procurando entender como ocorrem no interior da escola e das salas de aula as relações pedagógicas, como é concebido, executado e avaliado o currículo escolar, quais atitudes, valores e crenças são perseguidos, quais as formas de organização do trabalho pedagógico (VEIGA, 2005, p. 10).

Neste sentido, Veiga (2005) ainda observa que o projeto pedagógico requer uma profunda reflexão a respeito da finalidade da escola pois irá explicitar seu papel social e esclarecer os caminhos e ações desenvolvidas por todos os envolvidos no processo educativo. Assim:

As relações sociais, econômicas, políticas e ideológicas expressas na sociedade. [...] como totalidade concreta, e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção

social de seus sujeitos, ou seja, do diálogo entre professores, alunos, funcionários, pais, direção e comunidade. [...] nessa visão de totalidade, o projeto político-pedagógico evidencia sua perspectiva ontológica ao colocar seus sujeitos concretos, que, por suas práxis objetivas, produzem a realidade enquanto sujeitos histórico-sociais de seu tempo (FAGUNDES, 2006, p. 2-3).

O bibliotecário escolar, portanto, enquanto parte da comunidade escolar, deve mostrar a esta o papel da biblioteca no projeto da escola: como ela pode contribuir, qual sua importância, sua realidade, suas necessidades, suas possibilidades de atuação, especialmente nesse contexto histórico atual, marcado pela tecnologia da informação, e especialmente pelo excesso de informação, espaço de atuação importante de mediação para a biblioteca escolar. Para isso, o bibliotecário deve tomar conhecimento das necessidades informacionais de sua comunidade escolar.

Para André (1995, citado por VEIGA, 2005, p. 10):

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional.

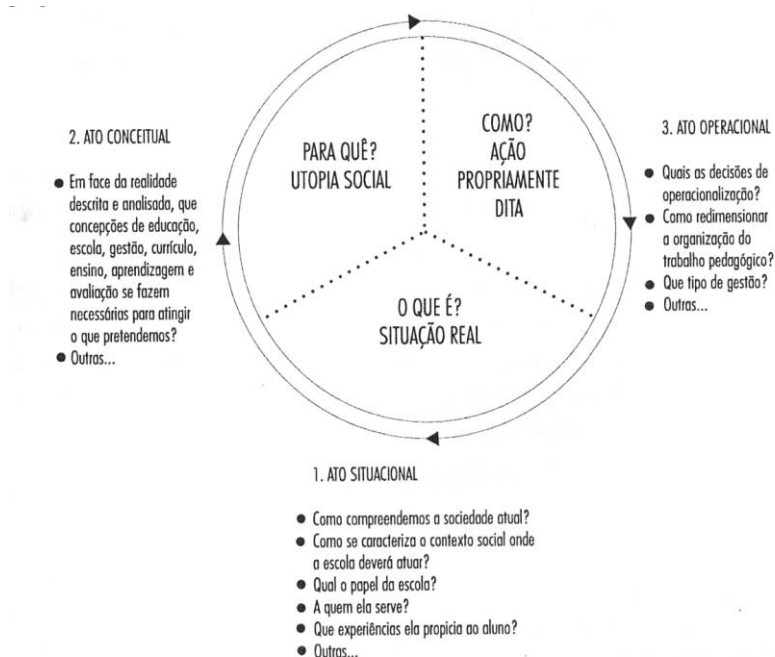
Ter esse conhecimento significa, portanto, compreender a dimensão pedagógica e didática da escola, muitas vezes não aprendida nos cursos de biblioteconomia brasileiros. É preciso descobrir como se elabora o PPP, qual seu objetivo, suas características e importância. A partir disso, inserir a biblioteca escolar nesse documento deve ser o objetivo de todo bibliotecário, pois tal realidade possibilitará tanto legitimar a atuação da biblioteca como espaço educativo na escola, quanto a função do bibliotecário como educador.

Para a construção do PPP, Veiga (2005) destaca a existência de três atos, distintos, porém interdependentes:

- a) O ato situacional: descreve a realidade sociopolítica, econômica, educacional e ocupacional da instituição, identificando dados demográficos, recursos, prioridades, enfim, forças e fraquezas que influenciam seu movimento interno;
- b) O ato conceitual: se refere à visão conceitual sobre o homem, a sociedade, educação, a escola, o currículo, o ensino e a aprendizagem;

- c) O ato operacional: mostra como deve ser realizada a ação, isto é, apresenta as decisões que foram tomadas para se atingir os objetivos almejados e as metas estabelecidas.

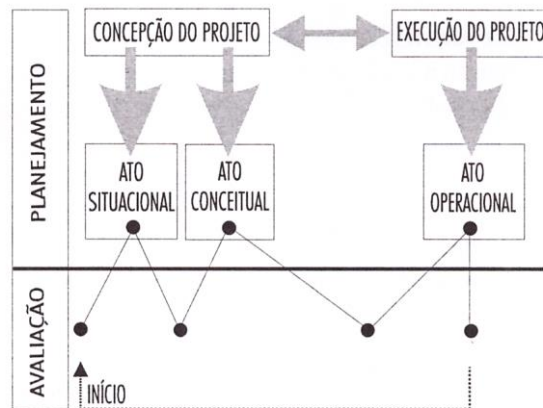
**Figura 7** – Processo de construção do projeto político pedagógico



**Fonte:** VEIGA, 2005, p. 27.

A avaliação do PPP é concebida como um acompanhamento de qualidade em todos os momentos do seu planejamento (concepção e execução). Desse modo, “as relações de planejamento e avaliação do projeto político pedagógico implicam que as decisões das várias etapas do planejamento se apoiem em avaliação. A avaliação é ponto de partida e ponto de chegada” (VEIGA, 2005, p. 28).

**Figura 8** – Relação entre planejamento e avaliação do PPP



Fonte: VEIGA, 2005, p. 29.

Dois momentos, permeados pela avaliação, constituem o processo de construção do PPP: a concepção e a execução. A concepção deve:

- a) Ser um processo participativo de decisões;
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) Conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) Explicita o compromisso com a formação do cidadão (VEIGA, 2005, p. 11).

Quanto à execução, o projeto será considerado de qualidade quando:

- a) Nasce da própria realidade, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem;
- b) É exequível e prevê as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação;
- c) Implica a ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola;
- d) É construído continuamente, pois como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível ( VEIGA, 2005, p. 11).

Para Villas Boas (2005), dentre tantos fatores, o PPP é importante porque como cada escola é única e atende alunos com características específicas e necessidades próprias, o PPP permite que os diferentes profissionais que nela

atuam e que também possuem diferentes experiências e percepções de sociedade, educação, escola e aprendizagem, tornem o ambiente educacional um local singular de trabalho, com um jeito próprio de organização do espaço e da produção das ideias. Porém, algumas características do PPP são consideradas gerais a todas as escolas, conforme Quadro 12 a seguir.

**Quadro 12 – Características Gerais dos Projetos Político Pedagógicos**

<b>Características do projeto político pedagógico</b>	
Quanto à abrangência	Amplo, integral, global. É o mais abrangente no nível que está se planejando; funciona como uma espécie de "guarda-chuva para outros projetos, acolhendo, dando unidade e organicidade.
Quanto à duração	Longa. Normalmente, a programação prevê atividades para todo o ano, ou mesmo para vários anos.
Quanto à participação	Coletivo, democrático. Embora conte – e até tenha como base – com a participação individual, vai muito além dela, na medida em que implica o envolvimento efetivo dos vários membros que compõem a instituição, bem como da comunidade educativa.
Quanto à concretização	Processual. Não se esgota na elaboração um texto ou documento, ou na realização de uma atividade. Vivencia a dialética instituído-instituinte. Pauta-se no exercício crítico, na avaliação permanente, na articulação constante entre ação-reflexão-ação. Está, portanto, sempre sendo (re)construído.

Fonte: VASCONCELOS, C.S., 2008, p. 18.

Uma característica importante do PPP destacada por Veiga (2005) é a autonomia institucional. Para a autora a autonomia é uma questão fundamental para as instituições educativas e envolve quatro dimensões básicas:

- a) a autonomia administrativa, que consiste na elaboração e gerenciamento de seus próprios planos, programas e projetos;
- b) a autonomia jurídica, que diz respeito à possibilidade de elaboração de normas e orientações escolares, tais como matrículas e transferências;
- c) a autonomia financeira, que refere-se à gestão de recursos financeiros capazes de dar à instituição as condições de funcionamento efetivo e
- d) a autonomia pedagógica, que consiste na liberdade de ensino e pesquisa, ligada à identidade, função social e essência do projeto pedagógico da escola. Para a autora, a autonomia pedagógica deve, contudo, manter-se em consonância com as políticas públicas vigentes e as orientações dos sistemas de ensino.

Quanto aos objetivos do PPP, também de acordo com Veiga (2005, p. 19), existem três pressupostos norteadores: “os pressupostos filosófico-sociológicos, epistemológicos e os didático-metodológicos”.

Os pressupostos filosófico-sociológicos concebem a educação como obrigação, política do poder público para com a população, para a formação de um cidadão proativo. Desse modo, ao refletir sobre a sociedade que se pretende construir, discute-se o tipo de educação necessária.

Os pressupostos epistemológicos, por sua vez, levam em conta como o conhecimento é construído e transformado na coletividade. Nessa perspectiva, reflete-se sobre a socialização e a democratização do saber.

Em se tratando dos pressupostos didático-metodológicos, compreende-se que a sistematização do processo de ensino-aprendizagem deve conduzir o aluno a uma elaboração crítica dos conteúdos, através de métodos e técnicas de ensino e pesquisa que sejam capazes de valorizar as relações democráticas.

Neste sentido, a autora ressalta que há uma necessidade de ampliação da perspectiva de pesquisa como princípio educativo, pois segundo ela, “o que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem tem profunda relação com os princípios da pesquisa do cotidiano escolar” (VEIGA, 2005, p. 22), e também nesse aspecto, a biblioteca escolar pode oferecer grandes contribuições, tanto através da disponibilização de seu acervo, como por meio de atividades práticas, treinamentos, palestras, exposições e demais atividades que estimulem, valorizem e proporcionem experiências de pesquisa aos alunos.

Sobre a importância do PPP para a escola, acredita-se que os bibliotecários escolares já possuem uma consciência, inicialmente pela noção de seu valor documental, assim como a Política de indexação ou a Política de Desenvolvimento de Coleções possuem para a biblioteca. Mas, além disso, os bibliotecários precisam aprofundar seus conhecimentos acerca do valor identitário para cada escola e da importância para a construção de um ensino de qualidade.

Neste sentido, Veiga (2005) ressalta que o projeto político pedagógico deve contemplar a questão da qualidade de ensino, tanto em relação a questão formal ou técnica, quanto à política. A primeira, segundo a autora, ressalta os instrumentos, os métodos e as técnicas, ou, como explica Demo (1994, p. 14), “significa a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”.

Já a qualidade política é a condição imprescindível da participação dos indivíduos, volta-se para os fins, valores e conteúdos; quer dizer “a competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1994, p. 14).

Para Vasconcelos (2008) a importância do PPP se dá pela sua capacidade de:

- a) possibilitar a (re) significação do trabalho, superando a crise de sentido;
- b) se tornar um instrumento de transformação, ao resgatar a potência da coletividade, gerando esperança;
- c) oferecer um referencial de conjunto para o percurso, reunindo as pessoas numa causa comum, gerando solidariedade e parceria;
- d) favorecer a construção da unidade (que não significa uniformidade), superando a fragmentação das práticas educativas, possibilitando uma continuidade de trabalho na instituição;
- e) racionalizar os esforços e recursos para atingir os fins essenciais do processo educativo;
- f) propiciar um canal de participação efetiva, superando práticas autoritárias ou individualistas, visto que se constrói e se assume um referencial coletivamente;
- g) amenizar o sofrimento, por aumentar o grau de satisfação do trabalho, dada a concretização das metas propostas;
- h) revigorar o grupo para ser capaz de enfrentar conflitos e avançar na autonomia e criatividade;
- i) contribuir para a formação de todos os envolvidos.

Diante desses benefícios apresentados é possível, então, corroborar com Veiga, quando esta afirma que:

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mundo pessoal e racionalizando da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola (VEIGA, 2005, p. 13)

Para que a biblioteca escolar usufrua de todos os benefícios proporcionados pelo PPP na escola, faz-se necessário que esta seja inserida em toda a sua concepção e elaboração. De acordo com Villas Boas (2005), a formulação do projeto político pedagógico não é novidade para as escolas brasileiras, no entanto, tal prática vem sendo adotada sem apoio, sistematização e registros esperados e, principalmente nas escolas públicas, esse trabalho costuma ser desenvolvido com mais precariedade.

Tal realidade se agrava em se tratando de bibliotecas escolares, pois é de conhecimento geral que grande parte das escolas públicas brasileiras não possuem o profissional bibliotecário para gerenciar suas bibliotecas e, assim, a falta desse profissional na hora de desenvolver o PPP (quando desenvolvido) gera também uma deficiência pedagógica, didática e também de recursos para estes espaços (quando existem) na maioria destas escolas.

O bibliotecário deve, portanto, compreender como se dá a elaboração do PPP, a fim de oferecer sua contribuição em todas as etapas de seu desenvolvimento, para legitimar sua atividade e espaço de atuação na escola. Campello (2009b, p. 99) evidencia que:

A biblioteca é imprescindível porque ela se torna um grande aliado no desenvolvimento dos projetos pedagógicos, ocupando assim, lugar de destaque na instituição, fornecendo informação e criando perspectivas para a dinamização do saber na escola, de modo que a ação e interação aconteçam.

Sendo assim, para conhecer como se dá o desenvolvimento do PPP, tem-se o modelo de Vasconcelos (2008), para o qual a estrutura de sua elaboração é composta por três elementos básicos: o Marco Referencial, o Diagnóstico e a Programação, como demonstra o Quadro 13.



**Quadro 13** – Elaboração do projeto político pedagógico

<b>PARTES</b>	<b>SIGNIFICADO</b>	<b>FUNÇÃO</b>
<b>I – MARCO REFERENCIAL</b> 1. Marco situacional (leitura da realidade geral); 2. Marco filosófico (ideal geral); 3. Marco operativo (ideal específico)	<b>IDEAL</b> O que desejamos. Tomada de posição: explicitação das opções e dos valores assumidos. Posicionamento: - político - pedagógico	- Tensionar a realidade no sentido da sua superação/ transformação; - Fornecer parâmetros, critérios para o diagnóstico.
⇕	⇕	⇕
<b>II – DIAGNÓSTICO</b>  Pesquisa + Análise  Necessidades	<b>BUSCA DAS NECESSIDADES</b> A partir da análise da realidade e/ou da comparação com o ideal saber a que distância estamos do desejado.	- Conhecer a realidade; - Julgar a realidade; - Chegar às necessidades
⇕	⇕	⇕
<b>III – PROGRAMAÇÃO</b> - Ação concreta; - Linha de ação; - Atividade permanente; - Norma.	<b>PROPOSTA DE AÇÃO</b> O que é necessário e possível ser feito para diminuir a distância.	- Decidir a ação para diminuir a distância em relação ao ideal desejado.

Fonte: VASCONCELOS, 2008, p. 23.

Como se vê, é possível concordar com Veiga (2005, p. 9) quando esta afirma que o PPP é “fruto de reflexão e investigação”. Nada é por acaso, e cada detalhe faz a diferença. Por isso a biblioteca escolar não pode estar fora desse projeto e o bibliotecário não pode ficar indiferente diante das propostas de ação, pelo contrário, como será melhor apresentado na seção 2.3.4, o bibliotecário deve apresentar uma postura proativa e de liderança para ocupar na escola a visibilidade e o destaque que a biblioteca, como centro de divulgação da leitura e do conhecimento, merece.

A elaboração do PPP deve ser mantida numa abordagem fundada em princípios, especialmente quando se trata da escola pública. Para Veiga (1997), é fundamental que se tenha em vista: a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; a qualidade formal ou técnica e a qualidade política que garanta o desempenho satisfatório a todos; a gestão democrática que implica na participação coletiva e crítica que abrange a dimensão pedagógica, administrativa e financeira; a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar definida de forma intencional pela coletividade; e a valorização do magistério que significa a melhoria da qualidade das condições de trabalho, remuneração, aperfeiçoamento permanente de todos os profissionais que trabalham na escola.

Estes princípios devem ser estabelecidos no PPP e a biblioteca escolar, assim como o bibliotecário, podem e devem ser inseridos neles, como aponta o Quadro 14.

**Quadro 14 – Princípios do projeto político pedagógico e a biblioteca escolar**

Igualdade		A biblioteca escolar deve estar aberta a toda comunidade escolar sem distinção, permitindo o acesso de todos à informação, favorecendo a inclusão social e digital.
Qualidade	Formal ou Técnica	- A biblioteca escolar deve propiciar o acesso aos materiais e recursos que possibilitam conhecimento de técnicas e procedimentos que possam agregar os conteúdos apresentados em sala de aula.
	Política	- A biblioteca escolar deve promover o desenvolvimento de capacidade crítica por meio do contato com as mais variadas fontes de informação, gêneros literários e recursos tecnológicos.
Gestão democrática		- Deve haver participação do bibliotecário na prática administrativa da escola, oferecendo propostas de atuação que possam beneficiar a escola e a comunidade através dos serviços e produtos da biblioteca escolar.
Liberdade		- Deve-se garantir a liberdade de intervenção da biblioteca escolar no espaço educativo, como auxiliadora do processo pedagógico.
Valorização do magistério		- Deve haver possibilidade de valorização do profissional bibliotecário na escola e de formação continuada desse profissional, de modo a melhor contribuir para as necessidades específicas da comunidade.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Diante dessas possibilidades de inserção da biblioteca escolar no contexto educacional e de atuação do bibliotecário na elaboração, atualização e execução do PPP, entende-se que esta postura faz parte de uma iniciativa que precisa ser construída na trajetória de cada profissional.

Para Campello (2009b, p. 26):

O bibliotecário escolar, [...] embora tendo consciência de seu papel pedagógico, não deu ainda o salto para uma ação educativa mais ampla, representada pelo envolvimento em atividades de letramento informacional. Entretanto, consideramos que a situação acima descrita pode estar em processo de modificação.

O que se espera é que realmente esse processo seja modificado nos próximos anos, dada a grande expectativa de atuação que surge para os bibliotecários escolares com a lei 12.144. Pois não basta existir a lei, é necessária uma mudança de postura e a capacidade de compreender a importância do trabalho colaborativo que a biblioteca escolar deve oferecer.

Tal importância começa a receber destaque nas reflexões acadêmicas, conforme pode ser visto na recente dissertação de GONZAGA (2017) intitulada “Biblioteca escolar e projeto político-pedagógico: um estudo de caso”. Neste trabalho, a autora demonstra o enfoque dado à biblioteca escolar no PPP de uma escola da cidade de Presidente Prudente em São Paulo. Para a autora:

[...] é mister que a biblioteca escolar esteja envolvida no planejamento da instituição educacional, devendo, portanto, estar presente no projeto político-pedagógico da escola, de forma que os profissionais possam participar desse projeto e do planejamento pedagógico diário da instituição e sejam desenvolvidas não só atividades de apoio ao aluno e ao professor, mas também que a biblioteca possa ser um dos espaços que venha instigar o trabalho interdisciplinar e a ampliação do conhecimento para além dos conteúdos escolares (GONZAGA, 2017, p. 55).

No entanto, uma vez que, segundo Veiga (2005, p. 14), “a adesão à construção do projeto não deve ser imposta e sim conquistada por uma equipe coordenadora, compromissada e conseqüente”, o bibliotecário não vai conseguir impor a sua presença, mas deve conquistá-la por sua eficiência, habilidade de trabalhar em grupo e pela capacidade de apresentar a biblioteca escolar como um espaço fundamental para que a escola alcance seus objetivos.

Isso só acontecerá se os braços se descruzarem, se os passos passarem a se direcionar para fora das paredes da biblioteca, se os olhos atravessarem a falta de recursos, se o desejo de realmente contribuir para o desenvolvimento da escola estiver impregnado na prática cotidiana de cada bibliotecário escolar.

## **2.6 Os colégios de aplicação das universidades federais brasileiras**

Inicialmente denominados ginásios de aplicação, os Colégios de Aplicação (CAPs) brasileiros surgiram através da promulgação do Decreto 9.053 de 12 de março de 1946, estabelecido pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra.

De acordo com Loureiro (2010) esses ginásios de aplicação foram criados como um espaço destinado à prática de ensino dos estudantes de licenciatura, para melhorar a formação pedagógica desses profissionais. O decreto, portanto, obrigava as faculdades de filosofia das universidades federais a estabelecer um ginásio de

aplicação para a prática docente dos alunos do curso de didática. Para Evangelista (1999, p. 1):

Tais escolas nasceram no bojo de um programa político no qual a formação do professor era central, pois dele dependeria a formação da “mentalidade brasileira”, das elites condutoras e das “massas ignaras”. Para constituir a nação tais escolas foram vocacionadas a funcionar como laboratórios para experimentação em seus alunos do que seria desejável ao trabalhador.

Em 19 de dezembro de 1946, a lei n.186 determinou um prazo de três anos para que as faculdades implementassem os espaços que, de acordo com a nova lei, segundo Kinpara (1997), não seriam mais ginásios e sim colégios, pois não atenderiam apenas o ensino ginasial mas também o colegial, por isso o nome Colégio de Aplicação.

Os colégios de Aplicação devem seu nome à função essencial que lhes ditou a existência, ou seja, ser um tipo de estabelecimento de ensino em que os alunos do curso de Didática fizessem a **aplicação**, numa situação real de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos teóricos adquiridos durante seu curso de graduação (KINPARA, 1997, p. 28, grifo do autor).

O primeiro Colégio de Aplicação a ser criado foi o da Universidade Federal do Rio de Janeiro (antiga universidade do Brasil), criado em 1948 e o segundo foi o da Universidade da Bahia, criado em 1949. Ambas universidades foram as únicas que obedeceram ao prazo de implantação, explica Loureiro (2010).

O descumprimento deu-se principalmente porque a lei não destinou recursos para que as universidades pudessem implementar os colégios e, assim, faltavam “recursos especiais nos orçamentos das Faculdades de Filosofia que lhes permitissem instalar e equipar adequadamente a nova escola” (BARROS, 1988, p. 88).

De acordo com Kinpara (1997), mesmo tendo por objetivo principal a prática dos licenciandos, diversas faculdades, ao regularem o funcionamento de seus colégios, acrescentaram a estes o objetivo de servir de campo experimental para atividades pedagógicas que pudessem melhorar o ensino secundário, para difundir alternativas metodológicas às demais escolas. Deste modo, para o autor, “a prática de ensino e a experimentação pedagógica foram as duas vertentes que nortearam o funcionamento dos Colégios de Aplicação no país” (KINPARA, 1997, p. 33).

**Quadro 15** – Criação dos colégios de aplicação das universidades federais

Colégios de Aplicação		Criação
01	Colégio de aplicação da UFRJ	20/05/1948
02	Colégio de Aplicação da UFBA <sup>46</sup>	01/02/1949
03	Colégio de Aplicação da UFRGS	14/04/1954
04	Colégio de Aplicação da UFMG	24/04/1954
05	Colégio de Aplicação da UFPE	?/03/1958
06	Colégio de Aplicação da UFS	30/06/1959
07	Colégio de Aplicação da UFSC	17/07/1961
08	Colégio de Aplicação da UFPA	07/03/1963
09	Colégio de Aplicação da UFJF	23/08/1964
10	Colégio de Aplicação da UFV	26/03/1965
11	Colégio de Aplicação da UFG	12/03/1966
12	Colégio de Aplicação da UFMA	20/05/1968
13	Colégio de Aplicação da UFU	01/03/1977
14	Núcleo de Educação da Infância UFRN	17/05/1979
15	Núcleo de Desenvolvimento infantil UFSC	08/05/1981
16	Colégio de Aplicação da UFAC	11/12/1981
17	Colégio de Aplicação da UFRR	09/01/1995
18	Colégio de Aplicação da UFF	29/03/2006

**Fonte:** Dados da pesquisa, 2017.

Assim, “não é sem razão que os CAPs das Instituições Federais de Ensino (IFE) têm uma finalidade indelével que marca a sua identidade, qual seja, um espaço prático de formação docente” (CONDICAP, 2011, p. 2). Percebe-se que, por sua natureza e origem, os colégios de aplicação das universidades federais brasileiras têm sua dependência no âmbito federal e, assim, integram o sistema federal de ensino.

Tais características diferenciaram estes colégios, que mesmo com as dificuldades próprias do ensino público brasileiro, conseguiram se destacar dentre as demais escolas da comunidade, explica Kinpara (1997), pois possuem melhores recursos didáticos e humanos e pelo vínculo com as faculdades correspondentes, que permite uma atualização maior de seus docentes do que a maioria das escolas da comunidade.

É importante ressaltar que o surgimento dos colégios de aplicação está intimamente relacionado com o desenrolar histórico da prática de ensino no Brasil, conforme visto no item 2.2.4 pois, foram criados a partir da preocupação da época com a formação prática do professor para atuar no ensino secundário, servindo como campo de estágio para os futuros professores. Para Campos (2008, p. 30),

<sup>46</sup> O Colégio de Aplicação da Bahia foi desativado em 1976.

os Colégios de Aplicação no Brasil emergem como projeto político de uma concepção pedagógica escolanovista, movimento esse que surgiu no final do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, e se disseminou no Brasil a partir da década de 1920, quando ocorreram reformas educacionais em vários Estados brasileiros.

Porém, em 1962, o Conselho Federal de Educação orientou, através do Parecer n. 292/62 e Resolução Anexa, que a prática de ensino deveria acontecer de preferência em escolas da comunidade, desaparecendo assim a exigência legal da criação de colégios de aplicação.

Segundo Kinpara (1997) tal Parecer foi resultado da crítica existente contra os colégios de aplicação, vistos como escolas de elites, inacessíveis à grande parte da população. Além disso, conforme o Parecer, os CAPs não estavam sendo criados pois as faculdades não tinham os recursos necessários.

Deste modo, apresentando algumas justificativas, o Parecer torna os colégios de aplicação desobrigados das características de órgão de aplicação e são redefinidos como centros de experimentação e demonstração, causando grande impacto no sistema de estágio dos licenciandos destas faculdades, explica Kinpara (1997). Contudo, conforme visto no quadro 12, o Parecer não impediu que diversos colégios de aplicação fossem abertos após 1962, e muitos mantiveram o caráter de apoio às licenciaturas.

Algumas críticas existiram em relação aos colégios de aplicação, especialmente ao que se refere ao seu atendimento a uma pequena parcela da população, o que os tornaria antidemocráticos. Fracalanza (1985) destacou o fato de que a realidade desses CAPs não corresponderia às condições reais das escolas das comunidades, não preparando, assim, os licenciandos para o que eles verdadeiramente encontram nas escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, outros autores defenderam o potencial dos CAPs, como Barros<sup>47</sup> (1975 citada por KINPARA, 1997) que ressaltou a importância da experimentação como função nuclear e estrutural de toda universidade, e assim sendo, em relação a prática de ensino, Barros acreditava que a manutenção dos CAPs servia para demonstrar aos licenciandos práticas inovadoras, o que não dispensaria num segundo momento, o estágio numa comunidade local.

---

<sup>47</sup> BARROS, Zilma G. **Redefinição conceitual dos colégios de aplicação**. Salvador: UFBA, 1975. Dissertação (Mestrado em Educação), UFBA, 1975.

Também Sena (1987) apresentou os CAPs como laboratórios de ensino, que deveriam estender suas pesquisas e resultados para as demais escolas, estimulando os sistemas estaduais de ensino a oferecer uma melhor qualidade de ensino e Barros (1988, p. 61) explicou que “Embora o Decreto Lei 9053/46 só os obrigasse a oferecer campo de estágio para os licenciandos, todos os colégios de aplicação incorporaram a função experimental desde o início do seu funcionamento e a mantiveram ao longo dos anos”.

Na década de 1970, mudanças educacionais no âmbito nacional atingiram o funcionamento dos CAPs e, segundo Evangelista (2003, p. 56) “o Colégio de Aplicação “distante da realidade” foi obrigado a adequar-se ao tecnicismo pedagógico” [grifo da autora].

No entanto, a mesma autora destaca que a partir da década de 1980, “muitas escolas de aplicação consistem-se como lócus de pensamento crítico e se propõem como lugar de conhecimento, de experimentação e de encaminhamento metodológico e didático para questões pendentes em seu interior e no da escola pública” (EVANGELISTA, 2003, p. 57).

Nessa perspectiva acadêmica, com o objetivo de propiciar e socializar as experiências pedagógicas a respeito do ensino, pesquisa e extensão dos CAPs brasileiros, instituiu-se em 1987 o primeiro Seminário dos Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras (SICEA).<sup>48</sup>

A trajetória dos CAPs também foi marcada pela Conferência da UNESCO em 1990 sobre Educação para todos, apresentada no capítulo anterior. Deste modo, os colégios de aplicação entraram no Plano Decenal brasileiro, e dois encontros foram realizados, o primeiro em Brasília, com o tema “Repensando as escolas de aplicação”, em setembro de 1993, e o segundo em Florianópolis, com o tema “ O Plano Decenal e os Colégios de Aplicação”, de 30 de junho a 01 de julho de 1994. O primeiro encontro originou um documento que o então ministro da educação Murilo Avellar Hingel destacou no texto de apresentação:

O fortalecimento das Escolas de Aplicação, como um dos locais privilegiados para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, e o preparo organizado e supervisionado de futuros docentes representam um dos aspectos importantes da política de

---

<sup>48</sup> Dados obtidos pelo documento disponibilizado no endereço do CONDICAP no endereço: <http://www.condicap.org.br/up/477/o/semin%C3%A1rios.pdf>.

revigoramento das licenciaturas e dos cursos de Pedagogia (BRASIL, 1993, p. 7).

No segundo encontro foram analisadas as diretrizes propostas pelo MEC no primeiro encontro e, de acordo com Kinpara (1997, p. 52), “os colégios de aplicação apresentaram criticamente seus posicionamentos quanto ao Plano Decenal de Educação para Todos”. Ao final do encontro, os CAPs definiram que a partir daquele momento a prática docente e a experimentação pedagógica, finalidades para as quais foram criados, já não lhes cabiam mais, porque:

Com o tempo, as finalidades dos colégios de aplicação foram se alterando, acompanhando mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais da sociedade e, dessa forma, construíram novas concepções sobre ensino-aprendizagem, pautados pela atividade-fim da universidade: a experimentação na perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CONFERÊNCIA NACIONAL EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1994, p. 326).

Após esses encontros, surgiu em setembro de 1995, o Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior (CONDICAp), na cidade de Recife, sendo sua primeira presidente a professora Neuma Ester Araújo Menezes da Universidade Federal de Sergipe.

De acordo com Loureiro (2010, p. 7), durante o Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), os colégios de aplicação “praticamente desaparecem da legislação educacional, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), como dos Referenciais para formação de professores”. Nesse mesmo período Evangelista (1999, p. 11) declarou:

É preciso lidar com a ideia de que, para o atual governo, as escolas de aplicação - resquício histórico de um programa superado - não tem significado especial para a difusão e consolidação de qualquer dos aspectos da hegemonia burguesa. Foram dispensadas como laboratórios de experimentação da ciência e como local de produção em pequena escala de uma concepção de mundo que, após depurada, seria vastamente difundida.

De acordo com Leite (2016), a mudança de governo em 2003 fez a educação brasileira passar por novo enfoque político e social, e avanços ocorreram em relação à educação básica, tais como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da



Educação (FUNDEB) e a criação do programa Reestruturação e Expansão das universidades federais (REUNI) que:

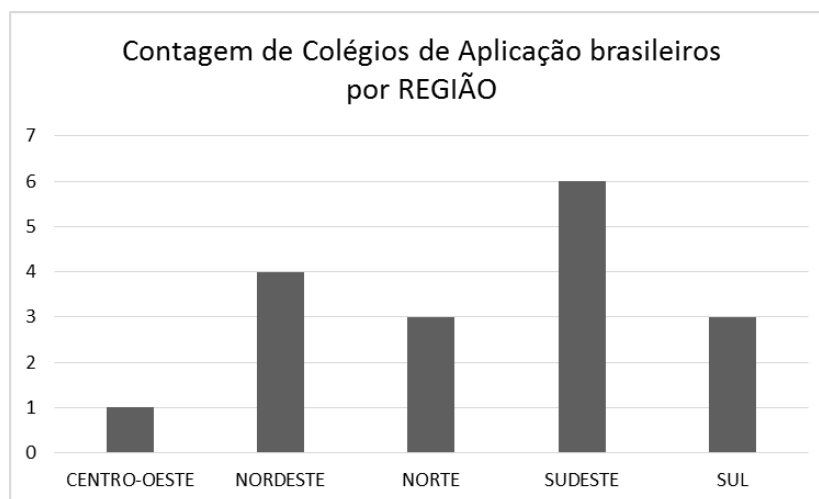
[...] recolocou no centro das discussões a formação de professores e a melhoria da qualidade da educação brasileira. Essa realidade trouxe à tona a discussão da função acadêmica e universitária dos CAP, sua inserção nas IFES, seu fortalecimento e ampliação, bem como sua intensa atuação na formação inicial e continuada de professores, para além do campo de estágio (BRASIL, 2012 citado por LEITE, 2016, p. 118).

Atualmente, a finalidade dos CAPs está exposta em seus regulamentos, pautados na Portaria n. 959 de 27 de setembro de 2013, que declara:

Para efeito dessa Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação as unidades de educação básica que tem como finalidade desenvolver de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente (BRASIL, 2013, p. 9).

Assim, atualmente existem CAPs em todas as regiões do Brasil, conforme mostra o Gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1** – Colégios de aplicação por região do Brasil



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

A Portaria n. 959/2013 também estabelece as seguintes diretrizes:

I – oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;

- II – realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada a cobrança ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III – integração das atividades letivas como espaços de prática de docência estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV – ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência – PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes (BRASIL, 2013, p. 9).

Essa Portaria, portanto, retomou a função acadêmica dos colégios de aplicação, e os tornou responsáveis por se tornarem espaços diferenciados de aprendizagem e de formação docente. Desse modo, os CAPs tem sido modelo e referência em muitos aspectos para as escolas públicas brasileiras, como afirmou Sena (1987, p. 19):

O Colégio de Aplicação é uma escola criada com certas características e filosofia que o tornam diferente das demais escolas públicas. A sua filosofia está diretamente relacionada à função social de resgate da escola, como local de transmissão e produção crítica de um saber que dê condições e habilite o educando a uma prática social transformadora.

Na atualidade, os CAPs mantêm esse destaque recebendo até mesmo o título de “ilhas de excelência”<sup>49</sup>. Cabe refletir, portanto, (e este estudo se propõe a isso), se existe uma contribuição da biblioteca escolar para esses bons rendimentos, e como essas instituições se relacionam e visualizam as bibliotecas escolares, para que, se existirem contribuições, estas bibliotecas também cumpram a permanente missão dos CAPs: serem vistas como laboratórios para outras escolas, difundindo métodos, inovações e modelos eficientes de letramento para o desenvolvimento de competências informacionais.

---

<sup>49</sup> Termo utilizado no artigo “Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil”, publicado na Revista Nova Escola em 2011, por Márcia Scapaticio. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1471/colegios-de-aplicacao-sao-ilhas-de-excelencia-no-brasil>> Acesso em 12 nov. 2017.

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

*O encontro com a verdade não tem nada de dogmático,  
ele significa somente um encontro da razão consigo mesma  
num procedimento livre e metódico.  
RENÉ DESCARTES*

Para averiguar como os projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras apresentam suas respectivas bibliotecas escolares, foi necessário traçar um caminho a ser percorrido, a fim de atingir os objetivos propostos.

Esse caminho, ou a metodologia da pesquisa de acordo com Oliveira (2010), é a utilização de métodos, pelos quais se estabelecem os processos didáticos, metodológicos e técnicos de uma pesquisa.

Desse modo, em concordância com Gonsalves (2007), a definição do percurso metodológico, mais que a escolha de um conjunto de técnicas e de procedimentos, é um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender determinada realidade.

Também para Nascimento (2008), a metodologia não se resume aos meios para a realização de uma pesquisa, mas deve estar ligada a uma concepção filosófica de Ciência, pela qual serão determinadas as escolhas metodológicas..

Do ponto de vista do método científico, para alcançar os objetivos desta pesquisa utilizou-se quanto à abordagem, o método indutivo pois, conforme Nascimento (2008, p. 44), este método parte dos fatos resultantes de observações visando à obtenção de leis gerais, capazes de explicar a realidade. Nesta pesquisa, portanto, a observação dos projetos político-pedagógicos resultou em conclusões gerais que buscam explicar as questões particulares, especificamente àquelas relacionadas à competência informacional na biblioteca escolar.

Do ponto de vista da sua natureza, a pesquisa é considerada **aplicada**, uma vez que, conforme explica Moresi (2003), buscou gerar conhecimentos que podem ser aplicados na solução de problemas específicos e, neste caso, nos projetos político-pedagógicos das escolas brasileiras.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, a pesquisa foi **qualitativa**, ao se considerar que, segundo Nascimento (2008), possui especificidades não passíveis de quantificação. Entende-se, portanto, que para

atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, mais do que mensurar dados foi necessário compreender os fenômenos ligados ao desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos, suas consequências para o contexto educacional e os impactos que causam no desenvolvimento das bibliotecas escolares.

Do ponto de vista dos seus objetivos, a pesquisa foi um **estudo exploratório**, a partir do entendimento de Moresi (2003) de que este tipo de estudo possui um caráter de sondagem ou, conforme acrescenta Gil (1994), a investigação exploratória possibilita uma maior familiaridade com o problema, tornando-o mais claro.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos optou-se, em seu aspecto empírico, pela realização inicial de uma **coleta de dados** para levantar as informações sobre os colégios de aplicação das universidades brasileiras, uma **pesquisa bibliográfica**, que permitiu uma análise das contribuições dos diversos autores que já abordaram as temáticas que envolvem a questão para alcançar os objetivos propostos. E assim, realizou-se um levantamento das teorias, modelos, características e pesquisas existentes sobre os projetos político-pedagógicos no Brasil, sobre a competência informacional em bibliotecas escolares e ainda sobre o papel do bibliotecário como educador e protagonista do desenvolvimento de serviços e práticas informacionais.

Para complementar as informações e alcançar os objetivos propostos, realizou-se ainda uma **pesquisa documental** para analisar os projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras. A técnica de análise de dados utilizada foi a **análise de conteúdo**, pois segundo Caregnato e Mutti (2006) esta técnica permite a interpretação qualitativa; trabalha com o conteúdo, e assim promove a compreensão do pensamento do sujeito através do conteúdo expresso no texto; supõe a transparência da linguagem e visa no texto uma série de significações que o codificador detecta por meio de indicadores que a ele estão ligados.

A análise de conteúdo é considerada ainda uma técnica para o tratamento de dados que “visa identificar o que está sendo dito a respeito de determinado tema”, explica Vergara (2005, p. 15). Neste estudo, a análise de conteúdo está baseada na ótica de Bardin (1977), que a conceitua como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Para Bardin (1977) o objetivo da análise de conteúdo consiste na manipulação de determinadas mensagens (conteúdo ou expressão do conteúdo), que evidenciando determinados indicadores, permitem inferir sobre uma outra realidade nem sempre aparente nas mensagens.

O método, para a autora, consiste em três etapas: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A pré-análise é a etapa de organização do trabalho, que tem por objetivo sistematizar as ideias iniciais para um plano de análise. Nesta Tese, esta etapa foi realizada pela elaboração de um esquema de desenvolvimento da pesquisa, especificando cada passo a ser realizado para alcançar os objetivos propostos.

Assim, resumidamente, o Quadro 16 demonstra a metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa.

Como mostra o Quadro 16 e baseando-se nas concepções de Bardin (1977) essa primeira etapa possui como principais objetivos a escolha dos documentos a serem pesquisados, a formulação das hipóteses e dos objetivos, assim como os indicadores que fundamentam a análise, ou como neste caso, as temáticas que sustentam as reflexões para a interpretação final.

Sendo assim, em relação à escolha dos documentos, conforme apresentado no Quadro 16, para a pesquisa bibliográfica foram utilizados materiais bibliográficos disponibilizados tanto na forma impressa, como *online*, tendo por critério de seleção a autoridade de seus autores e editores, assim como a cientificidade dos textos: periódicos científicos, teses, dissertações e artigos de eventos científicos.

**Quadro 16** – Desenvolvimento da metodologia da pesquisa

<b>Objetivos</b>	<b>Metodologia</b>
Investigar o contexto educacional brasileiro que instituiu o projeto político pedagógico com documento indispensável para a atuação da escola na atualidade.	- <b>Pesquisa Bibliográfica:</b> História da educação no Brasil, Conceitos e teorias sobre projeto político-pedagógico, - <b>Coleta de dados:</b> Legislação educacional brasileira e diretrizes apresentadas no <i>site</i> do Ministério da Educação do Brasil.
Identificar o grau de importância que os projetos político-pedagógicos analisados apresentam a respeito da atuação da biblioteca escolar no desenvolvimento da competência informacional.	- <b>Pesquisa bibliográfica:</b> Competência Informacional, Letramento informacional, Competência em Informação, Biblioteca Escolar, projeto político-pedagógico. - <b>Pesquisa documental:</b> Análise de conteúdo dos PPPs
Descobrir quais são as principais atividades de desenvolvimento da competência informacional apresentadas nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.	- <b>Pesquisa Bibliográfica:</b> Letramento informacional, Competência informacional, Competência em Informação, - <b>Pesquisa documental:</b> Análise de conteúdo dos PPPs.
Promover a reflexão sobre a atuação do bibliotecário escolar tanto na elaboração, quanto na execução do projeto político pedagógico, que envolve desde o protagonismo nas habilidades de gerenciamento de serviços e práticas informacionais à capacidade de avaliar as políticas de informação para as bibliotecas escolares, contribuindo para o desenvolvimento da comunidade escolar.	- <b>Pesquisa Bibliográfica:</b> Bibliotecário educador, Bibliotecário Protagonista, Políticas Públicas de informação para bibliotecas escolares, indicadores qualitativos de avaliação.

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

Os documentos de análise selecionados para a pesquisa documental realizada, foram os projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras, baseando-se nas principais regras de Bardin (1977): a regra da exaustividade, abrangendo o levantamento a todas as instituições pertinentes; a regra da representatividade, utilizando uma amostra capaz de representar o universo; a regra da homogeneidade, que significa que a estrutura dos documentos deve ser semelhantes, como é o caso dos PPPs analisados e por fim, a regra de pertinência, pela qual os documentos selecionados devem ser adequados aos objetivos da pesquisa.

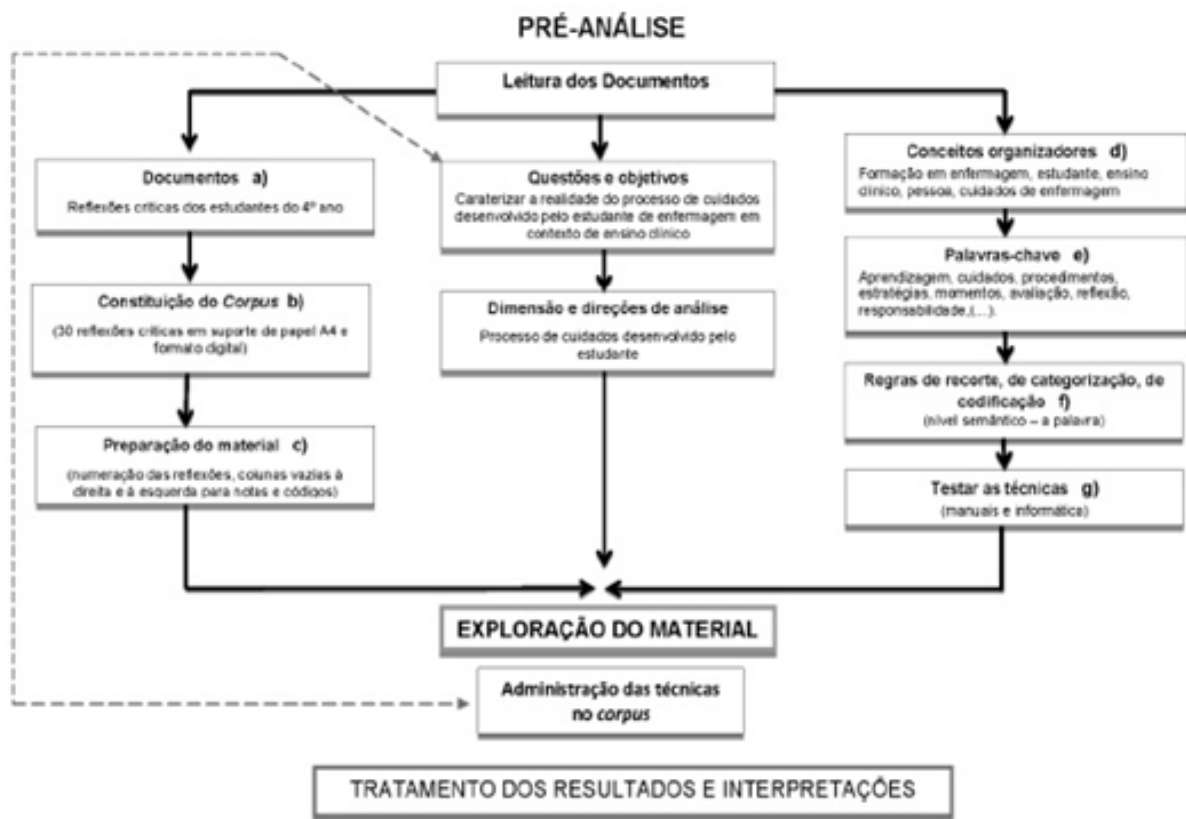
Em relação à segunda etapa, a hipótese e os objetivos foram apresentados no início desta pesquisa, tendo sido desenvolvidos tanto pelas leituras realizadas, quanto por um pré-teste desenvolvido de forma simplificada. Neste pré-teste, foram escolhidos aleatoriamente PPPs disponíveis em PDF no buscador *Google* e nestes

documentos, foram buscadas as palavras biblioteca e letramento, e o resultado foi praticamente nulo para essas escolas escolhidas.

A partir do resultado obtido, levantou-se a hipótese de que os CAPs teriam, portanto, por suas características específicas e sua relação com a Universidade, uma postura diferenciada em relação às questões de interesse da pesquisa.

A última etapa, de acordo com Bardin (1977), consiste em operações de codificação, classificação e categorização, como mostra a Figura 10.

**Figura 9 – Desenvolvimento da análise de Conteúdo**



**Fonte:** BARDIN, 1977, p. 102.

A codificação, segundo Bardin (1977), significa uma transformação fundamental para o tratamento dos documentos. Ela pode ser feita pelo recorte, dado à escolha das unidades; pela enumeração escolhida em regras de contagem em análises quantitativas e pela classificação e agregação feita pela determinação de categorias.

A escolha das unidades deve estabelecer quais os elementos do texto se deve levar em conta para análise. Bardin (1977) apresenta algumas opções, tais

como: a unidade de registro (palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento ou documento) e a unidade de contexto (frase para a palavra ou parágrafo para o tema). Neste estudo, optou-se pela utilização de unidades de registros: palavras, para identificar nos PPPs a existência de termos que remetem ao contexto da investigação.

As regras de enumeração, de acordo com Bardin (1977), possibilitam a análise da presença ou da frequência de unidades de registros. Por se tratar de um estudo de caráter qualitativo, nesta pesquisa a análise será baseada apenas na presença das palavras selecionadas nos PPPs e não na quantidade de vezes que estas aparecem nos documentos. Dessa forma, seguindo as recomendações do autor, as instituições receberam uma codificação, assim como as unidades de registros, e ao final, a análise apresenta a presença ou ausência das unidades de registros nos PPPs, indicando ainda as unidades de contexto em que se encontram.

**Quadro 17** – Categorização da Pesquisa de acordo com Bardin (1977)

<b>Categorias (Temas)</b>	<b>Subcategorias (Unidades de registros)</b>
<b>BE</b> - Bibliotecas Escolares	<b>BE1</b> .Biblioteca
	<b>BE2</b> .Leitura
	<b>BE3</b> .Livro
<b>LCI</b> - Letramento para Competência Informacional	<b>LCI1</b> .Letramento
	<b>LCI2</b> .Competência
	<b>LCI3</b> .Informacional
	<b>LCI4</b> .Informação

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017



## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

*“Em todos os assuntos humanos há esforços e há resultados,  
e a quantidade do esforço é a medida do resultado.”*

JAMES LANE ALLEN

Neste capítulo serão apresentados os dados obtidos pelo levantamento de dados da pesquisa realizada. De acordo com a portaria 959 de 27 de setembro de 2013, na atualidade 15 colégios de aplicação foram identificados como pertencentes às universidades federais brasileiras e 2 Núcleos de Educação Infantil. Os colégios de aplicação são:

- a) Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás (UFG);
- b) Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (UFAC);
- c) Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense (UFF);
- d) Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- e) Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
- f) Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ);
- g) Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (UFS);
- h) Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- i) Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV);
- j) Colégio de Aplicação "João XXIII" da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF);
- k) Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA);
- l) Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA);
- m) Escola de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR);
- n) Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU);
- o) Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

E os Núcleos Infantis:

- a) Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);

- b) Núcleo de Desenvolvimento infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Assim, a amostra da pesquisa são os 15 CAPs, e na primeira etapa do levantamento dos projetos político-pedagógicos, observou-se que destes, apenas 6 (seis) disponibilizam *online* (QUADRO 18)

**Quadro 18** – PPPs dos CAPs disponíveis *online*

CAP	Endereço eletrônico dos PPPs
UFG	<a href="https://cepae.ufg.br/up/80/o/projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_-_2013.pdf">https://cepae.ufg.br/up/80/o/projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico - 2013.pdf</a>
UFJF	<a href="http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/editais/projeto-politico-pedagogico/ppp-2013-2/">http://www.ufjf.br/joaoxxiii/institucional/editais/projeto-politico-pedagogico/ppp-2013-2/</a>
UFMG	<a href="http://www.cp.ufmg.br/index.php/administracao/direcao">http://www.cp.ufmg.br/index.php/administracao/direcao</a>
UFPE	<a href="https://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/pppi/pppicapufpe.pdf">https://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/pppi/pppicapufpe.pdf</a>
UFRJ	<a href="http://cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf">http://cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf</a>
UFSC	<a href="http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf">http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/PPP-revisado-CA.pdf</a>

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2017.

A segunda etapa deu-se via *e-mail* com as 9 Instituições que não apresentavam os PPPs online. Dos 9 *e-mails* enviados apenas 1 respondeu positivamente à demanda: o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe, que disponibilizou o PPP impresso.

Entre os demais, apenas três instituições responderam ao *e-mail*, informando não possuir PPP. São elas: UFF, UFV e UFU.

A terceira etapa se deu via e-sic, requisitando no *site* de transparência da Controladoria Geral da União (CGU) conforme documentação anexa. Nessa etapa apenas a UFR enviou o PPP. As demais instituições enviaram as seguintes respostas, como mostra o Quadro 19.

**Quadro 19** – Resposta dos CAPs que não disponibilizaram os PPPs

CAP	RESPOSTA
UFF	Respondeu por <i>e-mail</i> que o PPP estava sendo elaborado
UFV	Respondeu por <i>e-mail</i> que não possui PPP
UFU	Respondeu por <i>e-mail</i> que o PPP estava sendo elaborado
UFPA	Não respondeu por <i>e-mail</i> e nem pelo E-sic, mesmo com a ordem da CGU
UFRGS	Não respondeu por <i>e-mail</i> e nem pelo E-sic, mesmo com a ordem da CGU
UFMA	Não respondeu por <i>e-mail</i> e nem pelo E-sic, mesmo sob a ordem da CGU
UFAC	Não respondeu por <i>e-mail</i> e nem pelo E-sic, mesmo sob a ordem da CGU

**Fonte:** Elaborada pela autora com os dados da pesquisa, 2017.

## 4.1 Espaço amostral

Desse modo, chegou-se a amostra de 08 instituições que disponibilizaram o PPP, apresentadas a seguir, por ordem alfabética:

### 4.1.1 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás, segundo informações apresentadas em sua *homepage*<sup>50</sup>, foi criado pelo Decreto-lei n.º 9.053, de 12 de março de 1.966, e suas atividades tiveram início em março de 1968, no prédio da Faculdade de Educação/UFG.

À época de sua criação, o colégio teve por objetivos: constituir-se em laboratório experimental de técnicas e processos didáticos, para aprimoramento da metodologia de ensino; constituir-se como escola experimental para novos cursos previstos na legislação vigente e servir como espaço de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia.

O corpo docente inicialmente foi constituído por professores da carreira de 1º e 2º graus e professores da Faculdade de Educação que também atuavam neste nível de ensino. A partir de 1980, fruto de uma reivindicação de greve, os professores de 1º e 2º graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior, ou seja, passaram à condição de professores de 3º grau, condição única em relação aos demais colégios de aplicação do país.

Em 1982, segundo o PPP da instituição, foi criado do Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando desta forma até março de 1.994, quando foi criado o “Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)”, através da portaria n.º 0063, do Magnífico Reitor, como unidade vinculada a Pró-reitoria de Graduação (CEPAE/UFG, 2017, p.1-2)

Atualmente, conforme apresentado na *homepage*, o colégio atende cerca de 765 alunos da educação básica, compreendendo Educação Infantil, Ensino

---

<sup>50</sup> CEPAE/UFG. **Histórico**. 2017. Disponível em: <[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_CEPAE\\_2017.pdf](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

Fundamental e Ensino Médio, além de cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu*. As vagas destinadas à educação básica são preenchidas através de sorteio público, realizado anualmente para todas as etapas, da educação infantil ao ensino médio.

Desde janeiro de 2013, a antiga Creche da UFG passou a se chamar Unidade de Educação Infantil da UFG, funcionando como órgão complementar do CEPAE e a partir da mudança no Estatuto da UFG e com a aprovação do Regimento do Colégio, a unidade passou a se chamar Departamento de Educação Infantil (DEI). A educação infantil no DEI se constitui como espaço de construção do conhecimento no qual se desenvolve diferentes projetos.

O DEI também está inserido nas atividades acadêmicas da Universidade afirmando-se, desde 2006, como campo de observação e de prática pedagógica para os estágios curriculares obrigatórios dos cursos de licenciatura em Educação Física, Pedagogia e outros da UFG e também para o desenvolvimento de estágios curriculares não obrigatórios para algumas licenciaturas vinculadas à UFG e a outras universidades e faculdades da região metropolitana de Goiânia.

O CEPAE, de acordo com a instituição, atende cerca de 700 alunos no Ensino Fundamental, dividido em 1ª e 2ª fase, sendo que cada fase conta com um coordenador responsável por estudar e propor ações que visam contribuir com o trabalho docente e com a mediação pedagógica entre professor-aluno a partir de sua prática cotidiana, sobre temas ligados ao processo pedagógico.

Para os alunos do ensino médio são ofertados atendimentos para fins de reforço em cada disciplina, destinados aos alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem e para a conclusão do Ensino Médio no CEPAE é exigido que os alunos desenvolvam um Trabalho de Conclusão de Curso com objetivo de oportunizar aos discentes o contato com a iniciação científica, desenvolvendo projetos e iniciando a produção acadêmica.

O colégio publica a Revista Polyphonia que se traduz em um compêndio de artigos que podem ser escritos por professores desta e demais Unidades da UFG, bem como de outras instituições. “Organizada em três seções, a Revista traz um dossiê composto de trabalhos que discutem determinado tema”. A revista pode ser acessada em: <http://www.cepae.ufg.br/pages/9742> (CEPAE/UFG, 2013, p. 27).

#### 4.1.2 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora

De acordo com o Projeto político-pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora<sup>51</sup>, o inicialmente denominado Ginásio de Aplicação João XXIII, da Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi criado em 1965, pelo professor Murílio de Avellar Hingel, ex-Ministro da Educação, como uma escola dedicada à experimentação, à demonstração e à aplicação, para oferecer aos licenciandos possibilidades de pesquisa e realização de estágios supervisionados. Inicialmente, a Escola contava apenas com a 1ª série ginásial (atual 5ª série) com 23 alunos.

O documento mostra que após a Lei nº 5692/71, o Ginásio passou a ser denominado Colégio de Aplicação João XXIII, oferecendo as quatro séries finais do Ensino Fundamental. Uma reforma universitária realizada em 1968, tornou o Colégio órgão anexo à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. E a Portaria nº 584, de 28 de novembro de 1989, vinculou administrativamente a Escola à Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa, atual Pró-Reitoria de Graduação.

Ao longo da trajetória do Colégio, foram implantadas as séries iniciais do Ensino Fundamental (1980), o Ensino Médio (1992), o Curso para Educação de Jovens e Adultos (1997-1999), o Curso de Especialização em Prática Interdisciplinar (2000).

Em 1998, o Colégio de Aplicação João XXIII tornou-se uma Unidade Acadêmica, de acordo com o novo estatuto da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Atualmente, conforme o PPP analisado, o Colégio conta com cerca de 1350 alunos, matriculados em 24 turmas de Ensino Fundamental e 09 turmas de Ensino Médio, além de 08 turmas atendendo a alunos do Curso de Educação de Jovens e Adultos e duas turmas dos cursos de especialização.

Ainda de acordo com o documento, o Colégio de Aplicação João XXIII busca formar cidadãos críticos, criativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, mais livre e também mais fraterna. Para tanto, a instituição

---

<sup>51</sup> COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA. Projeto político-pedagógico. 2013. Disponível em: <[www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2016/02/PPP-2013-2.doc](http://www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2016/02/PPP-2013-2.doc)>. Acesso em 12 abr. 2017.

afirma que planeja suas atividades, sob uma filosofia que utiliza os seguintes critérios:

- ênfase na construção do conhecimento como tarefa primordial da Escola;
- valorização dos conteúdos, enquanto patrimônio coletivo-direito de todos, selecionados com vista à sua significação humana e social;
- comprometimento com um programa integrado entre as diversas áreas e disciplinas;
- subordinação dos métodos aos conteúdos, de modo a evitar a simples acumulação de informações;
- valorização do trabalho interdisciplinar;
- resgate do papel do professor enquanto transmissor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e a sua prática social -tal papel confere-lhe autoridade a ser exercida sem autoritarismo e dele exige compreensão das condições concretas de vida dos alunos.
- reconhecimento e aceitação do desafio de levar os alunos, independentemente de suas diferenças individuais e sociais, a atingirem patamares mínimos de desempenho, buscando estratégias capazes de fazê-los superar suas limitações.
- formação do educando pautada em valores éticos centrada no respeito à diferença (CAP/UFJF, 2013, p.5-6).

Desse modo, a instituição demonstra, que seu objetivo é manter um ensino de qualidade, dando ênfase à pesquisa, à extensão e ao atendimento de estagiários das Licenciaturas e outros cursos da UFJF.

#### *4.1.3 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais*

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais, denominado Centro Pedagógico, conforme relata seu PPP, teve sua origem no antigo Ginásio de Aplicação da UFMG, fundado em 21 de abril de 1954, em cumprimento aos dispositivos legais instituídos pelo Decreto Lei nº 9053 de 1946, que determinou a obrigatoriedade das Faculdades de Filosofia Federais de manterem uma escola destinada à prática docente dos alunos matriculados em seus cursos de Didática.

Em 1958, o Ginásio de Aplicação transformou-se em Colégio de Aplicação, atendendo a uma política de valorização da Educação da época e na ocasião, passou a oferecer os seguintes cursos: Ginásial, Científico, Clássico e Normal.

A partir de 1968, a UFMG passou por uma reestruturação que afetou também o Colégio de Aplicação e de acordo com os planos resultantes dessa política de reestruturação, o Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia tornou-se um Centro Pedagógico, integrado à Faculdade de Educação da UFMG, com a função básica de ofertar cursos relativos ao ensino de 1º e 2º graus.

Em 1972, o Centro Pedagógico foi transferido para o campus da Pampulha e passou a ter uma escola de 1º Grau, funcionando em prédio próprio, e paralelamente, um Colégio Técnico, oferecendo cursos de aperfeiçoamento profissional de nível médio.

Em 1997, baseada em orientações da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), a Escola de 1º grau recebeu uma nova denominação: "Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG" (ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO, 2004, p.10)

Em 2007, o Centro Pedagógico (CP) passou a integrar, juntamente com o Colégio Técnico (COLTEC) e o Teatro Universitário (TU), a Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, unidade especial cujo regimento foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais pela Resolução N.º 05/2007, de 03 de maio de 2007.

De acordo com o seu PPP, por ser uma escola pública – o Centro Pedagógico adota o sorteio para ingresso dos alunos, por considerá-lo a forma mais democrática, evitando mecanismos de seletividade que favoreçam quaisquer grupos sociais.

Assim, hoje, o Centro Pedagógico ministra o ensino fundamental, mas por estar ligado à UFMG, tem como base a produção de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão. E desse modo, apresenta como objetivo maior constituir-se como campo de experimentação e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e de profissionais que têm o ambiente escolar como campo de atuação. São objetivos dessa Escola de acordo com sua *homepage*:

- a) ministrar o Ensino Fundamental, tendo-o como base investigativa para a produção de conhecimento, de ensino e de pesquisa;
- b) constituir-se como campo de reflexão e de investigação sobre a prática pedagógica;

- c) constituir-se como espaço de novas experimentações pedagógicas, que subsidiem avanços e reflexões sobre a prática educativa;
- d) servir de Campo de Estágio para alunos da Licenciatura e da Graduação (CENTRO PEDAGÓGICO<sup>52</sup>, [s.d.], *online*)

#### 4.1.4 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco

O Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco foi fundado em março de 1958 para funcionar junto à Faculdade de Filosofia como um laboratório experimental. Hoje é vinculado ao Centro de Educação da UFPE, atendendo aos acadêmicos das diversas licenciaturas, em suas habilitações.

Seu campo de atuação inclui a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educacionais, a fim de serem repassadas às instituições de ensino ligadas às redes estaduais, municipais e privadas. Apresenta no seu projeto político-pedagógico a definição pelos seguintes objetivos:

- a) promover a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.
- b) servir de campo de experimentação na área do Ensino Fundamental e Médio;
- c) servir de campo de estágio para as diversas licenciaturas da UFPE e de outras instituições;
- d) ser um espaço privilegiado para formação continuada de professor da educação básica realizada pela universidade, articulada com a participação institucional nos programas de apoio à formação de docentes (CAP/UFPE, 2015, p. 38).

Para tanto, o Colégio conforme apresenta seu PPP, desenvolve regularmente:

- a) atividades de ensino da 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental com um total de 8 turmas e da 1<sup>o</sup> a 3<sup>o</sup> série do Ensino Médio com um total de 6 turmas;
- b) atendimento aos licenciandos da UFPE e de outras instituições que cumprem estágio de observação e regência de classe;
- c) projetos de pesquisa relativos ao Ensino Fundamental e Médio;
- d) atividades de extensão: programas, projetos, cursos, consultorias.

---

<sup>52</sup> CENTRO PEDAGÓGICO UFMG. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>>. Acesso em 11 jun. 2017.



O Colégio de Aplicação da UFPE propõe, em seu trabalho pedagógico, o desenvolvimento de habilidades que possibilitem ao jovem a capacidade de:

- a) desenvolver o seu instrumental de pensamento e assim comunicar-se através de suas variadas formas de linguagem;
- b) autodeterminar-se, pensando e vivendo com o senso crítico o seu meio-ambiente, fazendo inferências, levantando hipóteses, testando e avaliando;
- c) apropriar-se do conhecimento como instrumento fundamental para a compreensão do mundo, sendo esta a condição essencial para o exercício pleno da cidadania.

#### *4.1.5 Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro*

O Colégio de Aplicação da UFRJ, conforme explica seu PPP, ao longo de setenta anos de existência, tem objetivado formar cidadãos críticos, capazes de assumir seu papel na sociedade. O CAP/UFRJ destaca também em seu PPP que a construção da identidade de seus alunos se dá a partir da defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino, em consonância com a função primeira do Colégio \_ a de se constituir no espaço preferencial, no âmbito da Universidade, para a formação dos alunos dos cursos de Licenciatura.

Em 20 de maio de 1948, foi realizada a sessão solene de instalação do Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo sido designado para assumir o cargo o Diretor da escola o professor Luiz Narciso Alves de Mattos, catedrático da cadeira de Didática Geral e Especial e, para ocupar a função de Coordenador Executivo, foi indicado pelo professor Mattos o professor Ary Sartorato, da Fundação Getúlio Vargas.

Os primeiros vinte anos de funcionamento do Colégio foram caracterizados pela presença do Professor Luiz Alves de Matos como Diretor da escola, exercendo, de forma incontestável, forte liderança junto ao corpo docente, discente e de funcionários. A estrutura administrativo-organizacional contava com um Coordenador Executivo, o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e uma Supervisão Acadêmica exercida pelos professores de Didática Geral. Até 1985, a Direção e Vice-Direção foi exercida por docentes da Faculdade de Educação (que foi extinta).

A partir do início da década de oitenta, acontecem os primeiros concursos para o quadro de Docentes do Magistério de 1º e 2º graus e, em 1985, a primeira eleição para a Direção do CAP/UFRJ, tendo sido eleitos dois professores da escola. Começa a partir desse momento a se configurar uma estrutura administrativa organizacional com crescente participação de todos os segmentos da escola.

A gestão administrativo-pedagógica atual se configura por uma co-gestão da Direção, do Conselho Pedagógico e do Plenário de Docentes. O Conselho, inicialmente constituído por representantes dos Setores Curriculares e presidido pela Direção, adquire caráter deliberativo na primeira gestão de docentes do CAP e é ampliado, na gestão de 1998-2001, contando, hoje, com a participação de funcionários e discentes, todos indicados pelos respectivos segmentos.

A Direção do CAP/UFRJ é constituída por um diretor geral, um vice-diretor, as direções adjuntas de Ensino e Licenciatura, Pesquisa e Extensão, que articulam a Educação Básica, os Estágios de Graduação, a Pesquisa e a Extensão.

Quanto à localização, o CAP/UFRJ, ao longo de sua história, enfrentou problemas devido à inexistência de uma sede própria, tendo funcionado, sempre, em espaços cedidos. De 1948 a 1952, o Colégio de Aplicação realizou suas atividades em prédio cedido pela Fundação Getúlio Vargas, na Praia de Botafogo. A partir de 1952, a escola foi transferida para o prédio da Praça São Salvador, antiga sede da Escola Senador Correia. Em 1962, o Colégio passou a funcionar na rua J.J. Seabra (em prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro), local onde desenvolve suas atividades até o presente momento.

Com relação aos níveis de ensino e diretrizes curriculares, o Colégio iniciou suas atividades com 30 alunos, distribuídos em classes do antigo Curso Ginásial (8a. série) e o Curso Clássico e Científico. A partir de 1998, democratizaram a forma de acesso adotando o sorteio para a classe inicial e 5ª série do Ensino Fundamental e nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática seguido de sorteio para as vagas do Ensino Médio.

A partir de 2000, o Ensino Fundamental foi ampliado para 9 anos com a abertura da classe de alfabetização, totalizando o atendimento à aproximadamente 760 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e cerca de 400 alunos de diversas licenciaturas.

De sua criação até os dias atuais, conforme explica seu PPP, o CAP/UFRJ o trabalho pedagógico encontra-se alicerçado em três pilares básicos: “a transmissão

de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de novas práticas educativas” (CAP/UFRJ, [s.d], p.2).

#### *4.1.6 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima*

A Escola de Aplicação da Universidade Federal de Roraima de acordo com sua *homepage*<sup>53</sup> foi criada pela Resolução n.º 002/95 do Conselho Universitário (CUNI) de 09 de janeiro de 1995. O embrião da escola foi uma creche, então denominada “Espaço da Criança”, criada em 1994, sob a tutela da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (CAP/UFRR, [s.d], *online*).

Em sessão extraordinária do CUNI, ocorrida em janeiro de 1995, vincula-se à Pró-Reitoria de Graduação, transformando-se em Escola de Aplicação da Faculdade de Educação. Na época, o Colégio de Aplicação contou com onze salas de aula e uma sala para os professores, ocupando uma área do bloco I da Graduação e a implantação oficial ocorreu em 03 de maio de 1995.

A Escola foi transferida para um prédio construído pelo Governo do Estado, em 1997, com uma estrutura de doze salas de aula, sala de vídeo e um laboratório e demais dependências administrativas, construídos no próprio campus da UFRR, a qual recebeu o nome de “Escola Estadual Professor Paulo Freire” (CAP/UFRR, [s.d], *online*).

A Escola voltou a ser uma Instituição Federal em 2002, passando a servir de laboratório para as práticas das licenciaturas da UFRR. Tornou-se parte do Centro de Educação (CEDUC), criado pela Resolução n.º012/2003 – CUNI, de 17 de julho de 2003 (unidade administrativa e acadêmica vinculada à UFRR).

Na atualidade, o CEDUC oferece Educação Básica compreendendo os níveis de Ensino Fundamental e Médio, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Psicologia e Educação do Campo e Pós-Graduação na área de Educação e cursos de Extensão.

De acordo com a Instituição, em 17 de novembro de 2006, o nome de “Escola de Aplicação” foi alterado para Colégio de Aplicação-CAp, conforme a Resolução n. 001/2006 – CGEB, por ser, na época, a única instituição a ter denominação de

---

<sup>53</sup> <http://ufr.br/cap/index.php/apresentacao>

“Escola”, no CONDICAP (CAP/UFRR, [s.d.], online). Os objetivos do colégio também apresentados em sua *homepage* são:

- a) assegurar um ensino de qualidade, formando cidadãos críticos, participativos e dinâmicos diante das transformações do novo milênio;
- b) auxiliar na formação de futuros profissionais, por meio de estágios supervisionados;
- c) contribuir para a melhoria das condições educacionais do Estado, visando à busca constante do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas;
- d) intensificar a integração escola-comunidade;
- e) incentivar a elaboração e a realização de projetos de pesquisa em parceria com as práticas de Ensino das Licenciaturas/UFRR, Governo do Estado, Municípios, Universidade Estadual de Roraima/UERR, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima/IFRR, Fundação Estadual do Meio Ambiente, Ciência e Tecnologia – FEMACT e Museu Integrado de Roraima – MIRR;
- f) ser reconhecido pela qualidade de ensino, valorizando a criatividade e capacitação dos docentes, na construção do conhecimento (CAP/UFRR, [s.d.], online).

#### 4.1.7 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina

Inicialmente denominado Ginásio de Aplicação, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CAP/UFSC) foi criado em 1961 e como os demais colégios de aplicação, teve por objetivo servir de campo para estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF).

Em 31 de julho de 1959, o funcionamento do curso ginásial foi requerido pelo então diretor da FCF, professor Henrique da Silva Fontes. Em 15 de março de 1961 foi concedida a autorização para seu funcionamento condicional por meio do Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis. Mas somente em 17 de julho, o ofício nº 673, autorizou o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação, por um período de quatro anos, passando a se integrar ao Sistema Federal de Ensino.

De acordo com o histórico da instituição apresentado em sua *homepage*<sup>54</sup>, para iniciar suas atividades, foi implantada apenas a 1ª série ginásial, e a cada ano subsequente, foi sendo acrescentada uma nova série até completar as quatro séries

---

<sup>54</sup> <http://www.ca.ufsc.br/historico-do-ca/>

do ciclo ginásial. Em 1968, formaram-se duas turmas de 1ª e 2ª séries ginásiais, até que por implementação progressiva, em 1970, já havia duas turmas por série.

O nome Ginásio de Aplicação foi substituído por Colégio de Aplicação em 1970, quando o colégio passou a oferecer a primeira série do segundo ciclo, com dois cursos: o clássico e o científico e as demais séries do ensino médio foram implementadas gradativamente nos anos posteriores.

Os filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina formavam o corpo discente do Colégio de Aplicação, mas a partir da Resolução nº 013/CEPE/92, o ingresso de alunos passa a ocorrer via sorteio aberto à comunidade (CAP/UFSC, [s.d], online).

Como escola experimental, o Colégio objetiva proporcionar o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de licenciatura e educação da UFSC, segundo as exigências da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

Na atualidade o Colégio de Aplicação, encontra-se inserido no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, atende ao ensino fundamental e médio, funcionando em sede própria no Campus Universitário, que fica localizado no bairro da Trindade, município de Florianópolis.

A política educacional do Colégio de Aplicação segue os parâmetros da Universidade Federal de Santa Catarina que visa atender à trilogia: ensino, pesquisa e extensão.

#### *4.1.8 Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe*

Inicialmente denominado Ginásio de Aplicação, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe (CAP/UFS) foi criado em 30 de junho de 1959, pertencendo à Faculdade de Filosofia de Sergipe, e de acordo com seu PPP (CAP/UFS, 1995, p.15) tinha o objetivo de servir como “campo de estágio da Faculdade”, oferecendo o ensino de 1º grau. Mais tarde, em 30 de dezembro de 1965, foi autorizado o então 2º grau, com opções para o clássico e o científico, passando a denominar-se Colégio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia.

Quando em 1968, surgiu a Universidade Federal de Sergipe, esta incorporou a Faculdade de Filosofia e o Colégio em sua estrutura administrativa e pedagógica.

Em 1981, o Colégio de Aplicação foi transferido para o Campus Universitário, passando a ser um órgão suplementar, ligado diretamente à Reitoria e assumindo além das funções de ensino e estágio, a atividades de pesquisa e extensão.

Mantendo uma relação direta com o Centro de Ciências Humanas, o Colegio propôs ser um campo de pesquisa, experimentação e prática pedagógica, além do servir de veículo de difusão de tecnologias educacionais para a comunidade no ensino fundamental e médio.

A partir de 1993 o Colégio passou a ser vinculado pedagogicamente a Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD a fim de obter um maior envolvimento com os departamentos, no sentido de atingir seus objetivos relacionados ao ensino, pesquisa e extensão, posicionando-se assim, de forma ativa na política acadêmica e no projeto global da Universidade Federal de Sergipe.

Desde 1994, o colégio funciona em sede própria, oferecendo uma infraestrutura adequada para o atendimento desde a pré-escola ao ensino médio (CAP/UFS, 1995).

## **4.2 Estratégia metodológica**

Para obter os resultados deste estudo, a metodologia utilizada, foi a análise de conteúdo, realizada nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras. Para tanto, foram seguidas as recomendações de Bardin (1977) e desse modo, partindo dos temas de interesse da pesquisa (apresentados no quadro 17) devidamente codificados como sugere Bardin, foram estabelecidas o que ela chama de unidades de registro, que também codificadas, foram identificadas nos documentos, sendo apresentadas nas respectivas unidades de contexto, conforme quadros apresentados no Apêndice – A: análise de conteúdo.

## 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

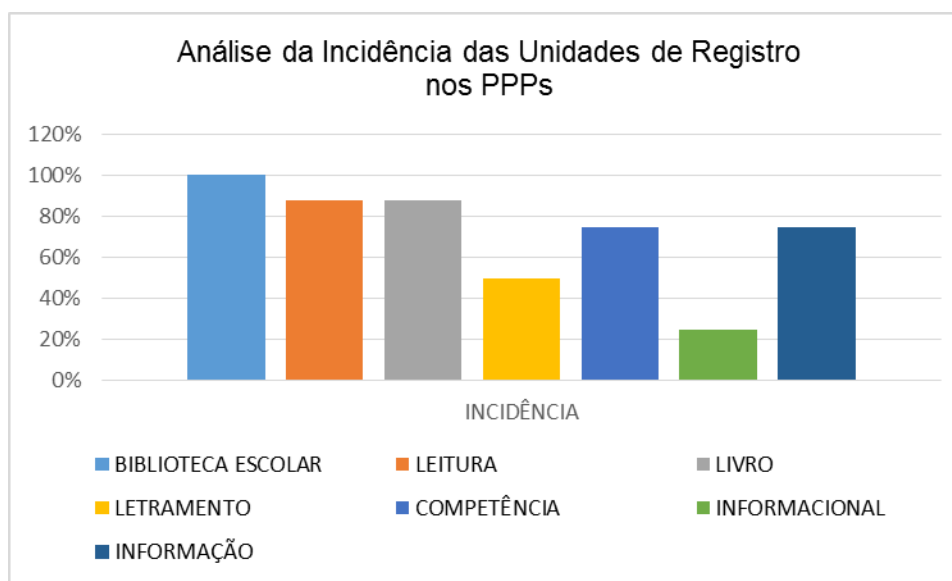
*“Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”*  
SARAMAGO

Neste capítulo serão apresentadas as análises desenvolvidas a partir das observações realizadas nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras.

### 5.1 Análise de conteúdo

Apesar do caráter qualitativo da pesquisa, é importante iniciar sua análise apresentando a incidência das unidades de registro estabelecidas na metodologia nos documentos analisados, para que as demais inferências sejam melhor compreendidas.

**Gráfico 2** – Unidades de Registro nos PPPs



**Fonte:** Elaborada pela autora com os dados da pesquisa, 2017.

Como pode ser visto pelo Gráfico 2, a unidade de registro BE1 (Biblioteca Escolar) apareceu em todos os PPPs; as unidades de registro BE2 (Leitura) e BE3 (Livro) apareceram em 87,5% dos PPPs; a unidade de registro LCI1 (Letramento) apareceu em 50% dos PPPs; as unidades de registro LCI2 (Competência) e LCI4 (Informação) apareceram em 75% dos PPPs e a unidade de registro LCI3 apareceu apenas em 25% dos PPPs.

Na perspectiva desta pesquisa, que objetiva analisar a visão da biblioteca escolar como instrumento para o letramento para a competência informacional identificou-se a seguinte distribuição das unidades de registros nos PPPs, conforme Quadro 20.

**Quadro 200** – Quantificação das Unidades de Registro nos PPPs

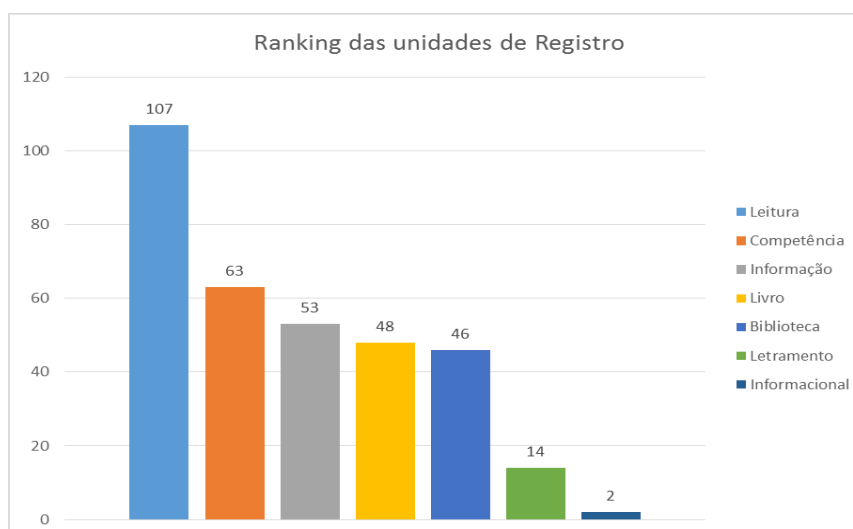
		PPP01	PPP02	PPP03	PPP04	PPP05	PPP06	PPP07	PPP08
BE	BE1	3	13	5	14	3	1	4	3
	BE2	2	16	59	9	0	2	3	16
	BE3	0	12	17	8	1	4	2	4
LCI	LCI1	0	1	5	3	0	0	5	0
	LCI2	0	9	30	11	0	3	1	9
	LCI3	0	1	1	0	0	0	0	0
	LCI4	0	3	34	7	1	5	0	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Deste modo, observa-se que o Quadro 20 ao descrever a quantidade de vezes que as unidades de registros aparecem nos PPPs, demonstra respectivamente, a importância dada pelas Instituições aos referidos termos em seus projetos político-pedagógicos.

Para uma melhor visualização de tal importância, apresenta-se a seguir o Ranking das unidades de registro, no qual a unidade de registro “leitura” aparece como termo mais frequente nos documentos analisados e a unidade de registro “informacional” apresenta a menor incidência.

**Gráfico 3** – Ranking das Unidades de Registro

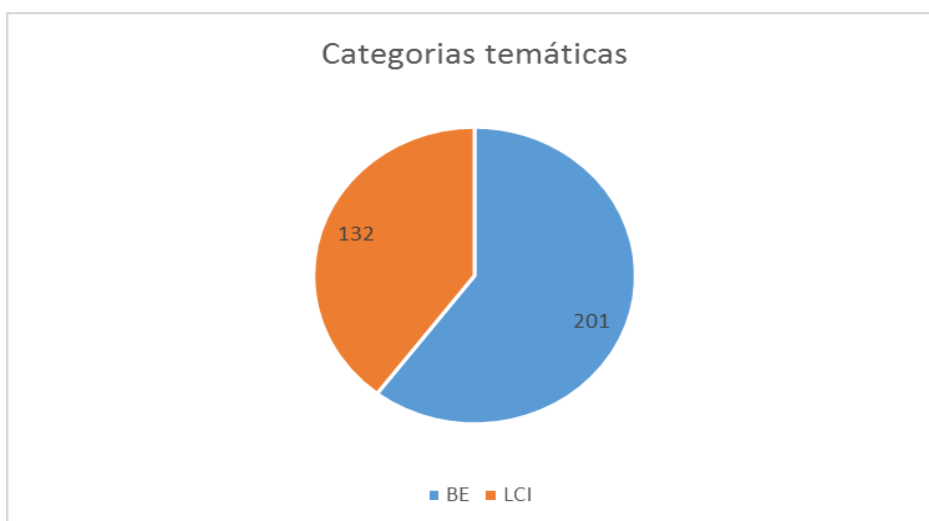


Fonte: Elaborado pela autora, 2018.



Conforme a metodologia aplicada às duas categorias temáticas estabelecidas BE (Biblioteca Escolar) e LCI (Letramento e Competência informacional), observou-se que as unidades de registros relacionadas à Biblioteca Escolar se sobressaíram em relação ao Letramento e Competência Informacional.

**Gráfico 4 – Categorias temáticas**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2018.

Tendo como base as categorias determinadas pela metodologia de Bardin (1977), foi possível inferir as seguintes análises:

#### *5.1.1 Análise de conteúdo do PPP/01*

O PPP/01 apresentou o menor índice de unidades de registro. Na categoria Letramento e competência informacional, não foram encontrados nenhum termo ligado às temáticas. Biblioteca escolar e leitura foram os únicos termos identificados, o já que demonstra um certo reconhecimento destes instrumentos para o contexto educativo.

#### *5.1.2 Análise de conteúdo do PPP/02*

O PPP/02 apresentou todas as unidades de registro, recebendo destaque a Leitura com 16 aparições e a biblioteca escolar com 13. O termo informacional,

pouco utilizado nos demais PPPs, aparece uma única vez, porém, já pode representar uma tendência da Instituição para a cultura informacional.

### *5.1.3 Análise de conteúdo do PPP/03*

O PPP/03 também apresentou todas as unidades de registro, e chamou atenção pelo destaque dado à unidade de registro “Leitura”, apresentando-o 59 vezes no documento. Além disso, merece destaque, pois é o PPP que mais apresentou termos ligados à categoria LCI, mencionando 30 vezes o termo letramento e 34 vezes o termo informação. Por outro lado, o termo biblioteca escolar parece ter sido subjugado, aparecendo apenas 5 vezes no documento.

No PPP/03 apareceu uma expressão que pode ser considerada próxima ao conceito de competência informacional “Identificação e utilização de múltiplas fontes de conhecimento” (p. 117).

E merece destaque o aparecimento da palavra “informações” no plural diversas vezes no documento: p. 32, p. 33, p. 51, p. 65, p. 74, p. 98, p. 99, p. 100, p. 103, p.106, p.107, p.109, p.110, p.113, p.115, p. 116, p. 117, p. 125, p. 126, p. 134, p. 146, p. 150, p. 164, p. 178, p. 179, p. 192, p. 195, p. 196, p. 201, p. 203.

Deste modo, observa-se que neste PPP, o uso da informação é ressaltado, e como exemplo disso, encontra-se na p. 108 a seguinte descrição “Outros procedimentos tão comuns à Geografia e todas as outras disciplinas: ler, escrever, trabalhar com a informação, criticar, generalizar, aplicar o que está sendo estudado.”

### *5.1.4 Análise de conteúdo do PPP/04*

O PPP/04 destaca a unidade de registro biblioteca escolar com o maior número de termos identificados no documento: 14 incidências. Em seguida, aparece o termo competência com 11 aparições. A possível valorização destes termos no documento pode representar a tendência educacional da aprendizagem por competências, já que o PPP não apresenta o termo “informacional” e deste modo, não estaria ligado a esse conceito.

O PPP/04 foi o único documento que destacou a formação de sua bibliotecária, informando que a mesma é Mestranda em Ciência da Informação e Especialista em Biblioteconomia (p. 140).

#### *5.1.5 Análise de conteúdo do PPP/05*

O PPP/05 apesar de apresentar apenas três unidades de registro (biblioteca escolar, livro e informação) destaca a biblioteca em três unidades de contexto. O termo livro e informação aparecem apenas uma vez, demonstrando que a Instituição pelo menos, não ignora a importância destes instrumentos no processo educativo.

#### *5.1.6 Análise de conteúdo do PPP/06*

O PPP/06 se diferencia dos demais, pois é o único a apresentar mais a unidade de registro informação, aparecendo 5 vezes, e assim, mesmo não apresentando a unidade de registro informacional, merece destaque pela perspectiva tecnológica, contudo só apresenta a unidade de registro biblioteca escolar uma vez, sendo a menor incidência de todos os documentos analisados.

#### *5.1.7 Análise de conteúdo do PPP/07*

O PPP/07 apresentou maior número de registros na categoria biblioteca escolar, tendo o termo biblioteca escolar em 4 unidades de contexto. Chama atenção pela pouca incidência de termos na categoria LCI, porém, o termo letramento apareceu 5 vezes, se igualando ao PPP/03 com o maior número de incidências para o termo. Inclusive o PPP/07 apresenta a seguinte citação sobre letramento: “Segundo Magda Soares (1998) alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita” (p. 10).

#### *5.1.8 Análise de conteúdo do PPP/08*

O PPP/08 destaca o termo leitura (16 vezes) e o termo competência (9 vezes), contudo, não apresenta nenhuma referência ao termo letramento, o que pode representar uma desatualização do PPP, distanciando-o das mais recentes teorias educacionais.

Merece atenção o trabalho colaborativo desenvolvido com a biblioteca mencionado no PPP/08, quando descreve que “através da sala de leitura/CODAP e Biblioteca /UFS serão desenvolvidas ações de apoio educativo em conjunto com as diversas áreas de ensino” (p. 235).

## **5.2 Análise das unidades de contexto**

Como o objetivo desta pesquisa centra-se na observação da perspectiva dos colégios de aplicação a respeito do letramento para a competência informacional, além da identificação das unidades de registro, torna-se necessário analisar as unidades de contextos, nas quais as unidades de registro se apresentam.

Diante de tal necessidade, observou-se que nenhum documento analisado faz a conexão entre a biblioteca escolar e as atividades, programas e serviços de letramento informacional e nem associa a biblioteca escolar ao desenvolvimento de competências informacionais.

O PPP8 foi o único que mais se aproximou da temática, apenas mencionando a existência de uma parceria entre a biblioteca e a escola em projetos educativos, sem, contudo, mencionar letramento ou competência informacional.

A biblioteca escolar apareceu na maior parte dos documentos analisados, apenas como um espaço da Instituição. A leitura foi destacada como importante, mas geralmente associada apenas à disciplina de língua portuguesa. O livro foi destacado como material bibliográfico e uma fonte de informação, sem aparecer intimamente ligado às atividades desenvolvidas pela biblioteca.

O termo letramento quando mencionado nos documentos, apareceu na revisão de literatura, com citações sobre seu conceito e importância, portanto, não apareceu como atividade prática nos projetos analisados.

A competência parece ser ressaltada pela maior parte dos PPPs, demonstrando uma tendência da educação para a formação de competências e habilidades. Porém, também não aparece em nenhuma ligação com as atividades promovidas pela biblioteca escolar.

O termo informacional parece praticamente desconhecido nos documentos, e retrata a falta de sintonia com o contexto atual, em que a cultura informacional, a prática informacional, o letramento informacional, a competência informacional,

dentre outros conceitos importantes para o desenvolvimento educacional, precisam ser inseridos na realidade escolar.

Por fim, o termo informação, apareceu em vários PPPs, porém, sem ligação com a biblioteca escolar. Geralmente se mostrou associado ao conceito de tecnologia. O Quadro 21 a seguir, apresenta a análise geral das unidades de contexto.

**Quadro 21 – Análise das unidades de contexto**

PPPs	Unidade de contexto das categorias temáticas						
	BE1	BE2	BE3	LC1	LC2	LC3	LC4
PPP/01	Só apresenta a biblioteca escolar como espaço físico	Destaca a importância da leitura crítica para a construção de uma sociedade mais justa	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Inexistente
PPP/02	Destaca a biblioteca como espaço físico, serviços e acervo	Apresenta a leitura como parte integrante de um laboratório de práticas de leitura, relacionada às disciplinas de língua portuguesa e estrangeira	O livro aparece como acervo da biblioteca, parte das normas de utilização da biblioteca, como material didático, e como destaque em evento (feira de livros)	Apresentam o termo letramento digital como necessário para a inserção no mercado de trabalho	Descreve competência no sentido de habilidades a serem adquiridas e atribuições administrativas Desempenhadas	Utiliza o termo capacitação informacional e computacional para se referir à treinamento	Apresenta o termo informação no contexto tecnológico.
PPP/03	Apresenta a biblioteca como espaço físico e fonte de informação	Destaca a importância das habilidades de leitura para interpretação de texto e descreve tipos de leitura	Descreve o livro como material bibliográfico para as disciplinas e como fonte de pesquisa	Define o letramento como práticas sociais de aprendizagem	Caracteriza competência como habilidade, enfatizando a necessidade que os alunos possuem de adquiri-la	Utiliza o termo meio técnico científico informacional, remetendo à realidade tecnológica.	Apresenta amplo conceito de informação, destacando seu tratamento, organização e avaliação
PPP/04	Apresenta a biblioteca como espaço físico inclusive apresentam do proposta de repensar o espaço da biblioteca	Ressalta a importância da leitura e as atividades de leitura desenvolvidas na Instituição	Destaca o livro como material bibliográfico	Enfatiza a importância do letramento no contexto da alfabetização	Descreve competência como habilidades desenvolvidas nos alunos pela Instituição. Cita competências sociais e emocionais	Inexistente	Apresentando o contexto da sociedade da informação, destaca a gestão da informação realizada pela instituição
PPP/05	Apresenta a biblioteca como espaço físico e ressalta sua movimentação no Sistema de Bibliotecas	Inexistente	Destaca o evento semana do livro	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Utiliza o termo para representar o acesso à revista publicada pela instituição

PPP/06	Apresenta a biblioteca como espaço físico.	Destaca a leitura como instrumento de aprendizagem	Enfatiza o evento semana do livro e apresenta o livro como fonte de informação/ material bibliográfico	Inexistente	Indica competência no âmbito das habilidades	Inexistente	Utiliza o termo relacionada à tecnologia
PPP/07	Biblioteca escolar como espaço físico.	Enfatiza a importância da leitura e menciona a formação do leitor	Livro como material bibliográfico	Apresenta o conceito e a importância do letramento	Menciona a competência cognitiva	Inexistente	Inexistente
PPP/08	Apresenta a biblioteca como espaço físico. Mas menciona parceria para projetos educativos.	Destaca a importância da leitura no processo de aprendizagem das diversas disciplinas. Propõe a criação de sala de leitura	Enfatiza o livro didático e o livro de ata	Inexistente	Descreve competência no sentido de habilidades a serem adquiridas e atribuições administrativas Desempenhadas	Inexistente	Enfatiza os projetos de informação da coordenação pedagógica e os serviços prestados pela secretaria

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

### 5.3 Análise dialógica com o referencial teórico

Diante da apresentação dos resultados obtidos neste estudo, é fundamental ressaltar a relação dos autores apresentados na fundamentação teórica desenvolvida. Neste sentido, é possível realizar as reflexões, seguindo a ordem do próprio referencial, que se inicia ao apresentar brevemente a Ciência da Informação e seus paradigmas (ALMEIDA et al,2007).

Como se viu no resultado da pesquisa, os três principais paradigmas discutidos na Ciência da Informação, se apresentam de alguma forma nos projetos político-pedagógicos analisados.

O paradigma físico pode ser visualizado na preocupação com uso de recursos tecnológicos apresentadas pelos documentos, o paradigma cognitivo se apresenta nas configurações didáticas e pedagógicas de aprendizagem que os PPPs destacam, e o paradigma social pode ser observado nas contextualizações sociais apresentadas pelos documentos, quando mencionam que a instituição objetiva atender as necessidades da atual sociedade.

Sobre a relação entre Ciência da Informação e Educação, foi possível observar que a palavra Informação, ocupando o terceiro lugar no Ranking elaborado, demonstra que a interdisciplinaridade destacada por Foskelt (1980), Saracevic (1995) e Le Coadic (1996) é uma realidade nas práticas educacionais.

Contudo, a biblioteconomia escolar, apresentada por Campello (2012), que poderia ser considerada a área de maior integração entre Ciência da Informação, ainda se encontra fragilizada, conforme demonstram os resultados da pesquisa. Visto que as bibliotecas escolares não receberam grande destaque nos documentos.

Ao apresentar a história da educação e do pensamento educacional no Brasil, objetivou-se compreender o percurso do desenvolvimento brasileiro para facilitar o entendimento dos documentos analisados. Assim, conforme mostram os autores utilizados, especialmente Aranha (1996), Veiga (2007), Saviani (2008), aquilo que os PPPs dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras apresentam na atualidade é fruto das mudanças históricas ocorridas, assim como das transições que aconteceram no pensamento educacional. Deste modo, a perspectiva de educação por competências apresentadas em alguns PPPs demonstra a adaptação dos sistemas educacionais aos contextos históricos, especialmente ligados às questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

A respeito da biblioteca escolar, foi possível observar que as funções apresentadas por Laan e Ferreira (1991) e Campello (2003a) não foram confirmadas nos PPPs analisados, uma vez que estes não demonstraram visualizar a função social, cultural e especialmente a função educativa da biblioteca escolar.

Em se tratando do letramento para a competência informacional, baseando-se especialmente nos conceitos de Dudziak (2001), Campello (2002, 2003b, 2009b), Beluzzo, (2004) e Gasque (2010), percebe-se que as instituições dos PPPs analisados ainda não possuem tal perspectiva, nem concebem a biblioteca escolar como promotora deste processo.

Além do letramento informacional, conforme destacado na seção 2.3.3, outros letramentos podem ser desenvolvidos no contexto educacional, conforme destaca Rojo (2010). Porém, apesar da atualidade e importância do termo, sua presença mesmo em relação à outras áreas, foi escassa nos PPPs, aparecendo em penúltimo lugar, demonstrando que a concepção ainda está em processo de desenvolvimento não apenas quando se relaciona à Ciência da Informação, mas também com outras áreas.

Diante de tal realidade, a reflexão realizada na seção 2.3.4 que ressalta a importância do bibliotecário como protagonista no trabalho colaborativo demonstra que as concepções apresentadas por Campello (2011), Silva (2003) e Andrade (2005) que demonstram a necessidade do trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores se tornam indispensáveis. Apenas um PPP destacou o profissional bibliotecário, deixando uma lacuna a respeito da influência que seu trabalho colaborativo pode promover nas instituições analisadas.

Como pode ser observado, o contexto educacional brasileiro é fundamentalmente influenciado pelas políticas públicas criadas ao longo da história nacional. Deste modo, conforme apresentam Secchi (2010) e Rua (2012), a elaboração de políticas públicas eficientes é fundamental para o desenvolvimento de um país em todos os âmbitos. Neste sentido, as políticas públicas que originaram a obrigatoriedade da elaboração de um projeto político-pedagógico demonstram a iniciativa de organização do processo educacional brasileiro. Contudo, conforme explica Sechi (2010), além da implementação, o ciclo das políticas públicas incluem o processo de avaliação. E como foi observado nas instituições analisadas, grande parte possui o PPP desatualizado e outras instituições não puderam ser pesquisadas por não possuir o PPP, demonstrando assim uma certa ineficiência na fiscalização da legislação vigente.

Já no contexto informacional, viu-se conforme Schwarzelmuller; Gesteira e Bulcão (2004) que as políticas públicas de informação brasileiras estão em desenvolvimento e aperfeiçoamento. Dentre outras leis e projetos já desenvolvidos no Brasil, a lei 12.244/2010 (BRASIL, 2010) merece destaque no âmbito da biblioteconomia escolar, contudo, os documentos analisados não a mencionam, nem demonstram perspectivas de um cumprimento efetivo da mesma.

Desse modo, o referencial teórico apresentou uma reflexão sobre a necessária evolução da avaliação de políticas públicas no Brasil e o uso de indicadores sociais, pois conforme se viu nos resultados da pesquisa, percebe-se uma dificuldade na fiscalização e avaliação da legislação educacional vigente. Diante disso, corrobora-se a ideia de Minayo (2009), quando a autora ressalta que os indicadores determinam tendências e assim podem designar políticas públicas mais efetivas.

Como se viu no referencial teórico, no contexto brasileiro o desenvolvimento político, social, econômico e social só ocorre pela força da lei, portanto, a existência



de leis que possam normatizar e fiscalizar as questões informacionais, torna-se indispensável.

No âmbito das políticas públicas de informação, que no setor educacional está intimamente ligado às questões da biblioteca escolar, viu-se no referencial teórico que existem indicadores publicados pela ALA (2000) que registram perspectivas de avaliação para a formação da competência informacional. Esses indicadores podem servir como instrumento para a atualização e construção de novos Projetos político-pedagógicos, visto que demarcam os padrões de desenvolvimento dos usuários no processo de se tornarem competentes na busca, no uso e na disseminação da informação.

Além disso, conforme se viu na revisão de literatura, os indicadores de qualidade, como os desenvolvidos por Vergueiro (2011), se utilizados pelos bibliotecários escolares, podem oferecer uma maior valorização de seu trabalho pela comunidade escolar e conseqüentemente podem promover uma maior motivação dos usuários pelo uso dos recursos, produtos e serviços da biblioteca escolar, visto que a satisfação destes usuários, conforme apresenta Whitehall (1992) poderá ser atendida.

Esses indicadores de qualidade também podem aparecer nos projetos político-pedagógicos, se o bibliotecário escolar atuar de forma colaborativa em sua construção e deve receber destaque nos documentos específicos da biblioteca, tais como política de desenvolvimento de coleções e política de indexação. Como os PPPs analisados ofereceram poucas informações sobre suas bibliotecas escolares, acredita-se que o uso de tais indicadores tende a contribuir para a efetivação da função educativa da biblioteca escolar nas instituições pesquisadas.

Diante dessa possibilidade, compreende-se que a legitimação da biblioteca escolar no Brasil, conforme viu-se na seção 2.5, passa inevitavelmente pela sua inserção nos documentos escolares, de modo especial no projeto político-pedagógico. Para tanto, como explicam Martins (2005), Veiga (2005) e Vasconcelos (2008), a construção do PPP deve ser democrática e participativa, e por esse motivo, a colaboração do profissional bibliotecário é fundamental para que as questões ligadas à biblioteca escolar se tornem visíveis para a comunidade escolar.

Sendo assim, os colégios de aplicação das universidades brasileiras, criados para servir de modelo e formação, como explicam Loureiro (2010), Kinpara (1997), Evangelista (1999) e campos (2008), ainda precisam avançar na valorização de suas

bibliotecas escolares, dando a estas uma ênfase maior em seus projetos político-pedagógicos, para que também no âmbito informacional, possam servir de modelo para as demais escolas públicas brasileiras.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não existe nada mais subversivo do que um subdesenvolvido erudito.*  
GERALDO VANDRÉ

Ao final do percurso metodológico escolhido para a realização desta pesquisa, acredita-se que o objetivo geral de analisar a perspectiva da biblioteca escolar e de seu papel no desenvolvimento da competência informacional apresentada nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras foi alcançado, pois foi possível descobrir que tal perspectiva ainda é praticamente inexistente nos documentos analisados.

Quando almejou-se compreender o olhar dos Colégios de Aplicação sobre a importância da biblioteca no desenvolvimento do letramento para a competência informacional, pressupôs-se, conforme apresentado na seção 1.3, que por estarem inseridas no contexto universitário e por servirem de laboratório para os licenciandos, seriam promotoras de uma maior valorização da biblioteca escolar.

Contudo, o pressuposto não foi confirmado, pois o resultado demonstrou o contrário, visto que os colégios analisados não demonstraram valorizar efetivamente a função educativa da biblioteca em seus Projetos Político-Pedagógicos e revelam desconhecer os conceitos de competência informacional. Desta forma, acredita-se que na prática, as bibliotecas também não contribuem no ambiente escolar com todo seu potencial.

O primeiro objetivo específico de investigar o contexto educacional brasileiro que instituiu o projeto político pedagógico como documento indispensável para a atuação da escola na atualidade, se deu por meio da reflexão apresentada na breve história da educação brasileira, na qual é possível perceber que a dificuldade de continuidade dos programas educacionais tem prejudicado o desenvolvimento da educação no Brasil.

O segundo objetivo específico que foi o de identificar o grau de importância que os projetos político-pedagógicos analisados apresentavam a respeito da atuação da biblioteca escolar no desenvolvimento da competência informacional foi o mais impactante, pois quase metade dos CAPS sequer possuem projeto político pedagógico, e os que possuem estão desatualizados, o que demonstra que apesar da legislação vigente, o cumprimento da obrigatoriedade do PPP não é devidamente

cumprido. Além disso, mesmo em tempos de leis de transparência e acesso à informação, a maior parte dos colégios dificultou e até mesmo impediu o acesso aos documentos, desobedecendo até mesmo as ordens da Cordenadoria Geral da União (CGU).

Já o terceiro objetivo específico da pesquisa que era descobrir quais seriam as principais atividades de letramento para a competência informacional apresentadas nos projetos político-pedagógicos dos colégios de aplicação das universidades federais brasileiras não foi alcançado pois nenhum PPP apresentou concepções de letramento informacional ou de competência informacional.

Acredita-se que o quarto e último objetivo específico de promover a reflexão teórica sobre a atuação do bibliotecário escolar tanto na elaboração, quanto na execução do projeto político pedagógico foi atingido, especialmente nas considerações apresentadas nas seções 2.3.4 e 2.5, nas quais procurou-se demonstrar a importância da colaboração do bibliotecário na dinâmica das atividades do ambiente escolar.

Além desses objetivos, a pesquisa possibilitou um leque de novos conhecimentos que complementaram a temática e foi possível perceber outras questões que a circundam, tais como a realidade educacional brasileira e a questão dos multiletramentos que podem ser desenvolvidos na escola.

Para começar, a própria documentação que regulamenta a educação brasileira também não enfatiza o papel educativo da biblioteca escolar, dificultando assim, que os dirigentes das escolas reconheçam a importância de inserir as bibliotecas nos projetos político-pedagógicos e que os estes apresentem o bibliotecário como colaborador ou educador.

Conseqüentemente, a incipiente participação dos bibliotecários escolares nas escolas brasileiras ainda causa certa desconfiança por parte de seus gestores e a promoção do trabalho colaborativo está se tornando cada vez mais necessário.

Outras deficiências também foram identificadas, como a complexa tradução do *Information Literacy* para o português, que vêm gerando inconsistências conceituais para o termo, o que possivelmente prejudica o seu desenvolvimento de maneira prática nas bibliotecas escolares.

Deste modo, como há na própria área uma inconsistência conceitual, observa-se que os termos competência e letramento não aparecem nos Projetos

Político-Pedagógicos associado ao termo informacional, demonstrando um possível desconhecimento por parte dos gestores educacionais sobre a temática.

Foi possível observar ainda que os colégios de aplicação, apesar de serem criados para servirem de referência e formação de professores, ainda são pouco explorados como espaço de pesquisa, especialmente na área de Ciência da Informação, pois existem poucos materiais sobre os CAPs.

Uma área que não pode ser esquecida pelos bibliotecários escolares é a das políticas públicas. Não se envolver e não se mobilizar prejudica a criação de leis que estimulem a valorização da biblioteca escolar e de seus profissionais. Por esse motivo, torna-se indispensável que os bibliotecários escolares estabeleçam representantes, conheçam o funcionamento do estabelecimento das políticas públicas municipais, estaduais e federais, para acompanhar o cumprimento das leis e para propor novas leis que beneficiem a biblioteca escolar.

Para tanto, outra questão que se apresenta é o olhar sobre a qualidade. Não basta pensar na biblioteca escolar como um espaço que acumule livros, computadores, mesas e cadeiras. Os indicadores qualitativos precisam ser construídos e utilizados para acompanhar o desenvolvimento dos serviços da biblioteca escolar. É necessário comprovar a eficiência dos serviços prestados. É necessário comprovar o valor do trabalho do bibliotecário. É necessário comprovar que realmente a biblioteca faz diferença. Para comprovar tudo isso, os indicadores qualitativos precisam ser desenvolvidos de acordo com a realidade de cada escola. A qualidade na atualidade é fator fundamental para toda prestação de serviços, e para a biblioteca escolar não é diferente.

Novos estudos devem ser realizados para complementar as reflexões apresentadas nesta pesquisa, acrescentando por exemplo, instituições particulares, que possuam bibliotecas escolares realmente integradas aos projetos pedagógicos.

Observou-se a necessidade de iniciar pesquisas que observem a relação da CI sob o olhar da área da Educação, isto é, analisar como os educadores e pesquisadores da área da educação visualizam algumas questões informacionais, tais como o papel das unidades de informação no contexto educacional e desenvolvimento da competência informacional, dentre outros. Para tanto sugere-se, por exemplo, a realização de análises dos periódicos da área da educação, buscando recuperar nestes, alguns conceitos da área de CI.

Além disso, podem ser analisadas na literatura as atividades de letramento informacional que devem ser inseridas nos PPPs, assim como as competências informacionais almejadas que também devem aparecer nos documentos.

Para tanto, os PPPs deveriam refletir realmente o cotidiano escolar. Mas como se viu, isto não acontece na prática. A desatualização dos documentos e até mesmo sua inexistência demonstram que a necessária legitimação da função pedagógica da biblioteca no contexto educacional, não está apenas em sua inserção neste documento, mas tal legitimação somente ocorrerá quando a biblioteca escolar estiver conectada às práticas realmente estabelecidas nos currículos escolares.

Sendo assim, acredita-se que o caminho da legitimação da biblioteca escolar brasileira não se encontra simplesmente em sua apresentação no projeto político pedagógico, mas principalmente em sua atuação colaborativa nas atividades estabelecidas pelo currículo de cada escola. O caminho, portanto, poderia ser o inverso, ou seja, não se deve impor a presença da biblioteca na escola por meio de um documento, mas tornar a presença da biblioteca tão ativa, que seja impossível que a mesma não apareça nos devidos documentos escolares.

Deste modo, conclui-se que as dificuldades observadas não são consideradas pela autora como impedimento para o desenvolvimento da biblioteca escolar brasileira e de seu papel educativo no letramento e na competência informacional.

Acredita-se que são desafios, e que podem ser vistos como caminhos de pesquisa e reflexão dos profissionais bibliotecários escolares, no sentido de avançar para as diversas possibilidades de atuação que a que a biblioteca escolar possibilita.

Há muito por fazer, e isso não deve desanimar, mas deve ser a motivação de todos que torcem pelo sucesso da biblioteca escolar no Brasil, de todos aqueles que sabem o quanto ela pode fazer pela transformação na educação brasileira, quando conseguir promover um país de leitores.

## REFERÊNCIAS

ABECIN/FORGRAD. **Projeto Pedagógico e Avaliação da Graduação**: referências para renovação e ressignificação do ensino em Biblioteconomia/ Ciência da Informação. São Paulo: ABECIN, 2001.

AGUIAR, N. C. Organização da informação em bibliotecas escolares: contribuições para a competência informacional infantil. **Biblioteca Escolar em Revista**. Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 31-41, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/106562>>.

\_\_\_\_\_. **Comportamento e competência informacional infantil**: o olhar da Ciência da Informação sobre a geração digital. Recife, 2013. 98f. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. Universidade Federal de Pernambuco, CAC, PPGCI, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15658>>.

\_\_\_\_\_. Contação de histórias e competência informacional infantil. In.: ENCONTRO DE CONTADORES DE HISTÓRIA DE SERGIPE, 7., 2017, Aracaju: Biblioteca Pública Infantil, 2017.

AGUIAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ALA - AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **Information literacy competency standards for higher education**. Chicago: ACRL/ALA, 2000. Disponível em: >.

ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. Brasília, DF, **Revista do Serviço Público**, v. 51, n. 4, out./dez., 2000.

ALMEIDA, C. C. de; BASTOS, F. M.; BITTENCOURT, F. Uma leitura dos fundamentos histórico-sociais da Ciência da Informação. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v. 6, n. 1, p. 68-89, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=8413>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

ALMEIDA, D. P. R. de et al. Paradigmas contemporâneos da Ciência da Informação: a recuperação da informação como ponto focal. **Revista Eletrônica Informação e Cognição**, v. 6, n. 1, p. 16-27, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000005406&dd1=ea453>>. Acesso em: 20 out. 2012.

ALMEIDA JÚNIOR, O.F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v.2, n.1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <<http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ALMEIDA, N. A. de. **Letramento racial: um desafio para todos nós**. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/letramento-racial-um-desafio-para-todos-nos-por-neide-de-almeida/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

ALMEIDA, W. I. R.; COSTA, W. A.; PINHEIRO, M. I. S. S. Bibliotecários mirins e a mediação da leitura na biblioteca escolar. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 17, n. 2, 2012. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/12004>>. Acesso em: 12 Ago. 2017.

ALVES, M. **A origem dos indicadores na gestão pública**. Disponível em: <[http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador\\_repositorio\\_documento/get\\_file?p\\_l\\_id=178544&folderId=328799&name=DLFE-3796.pdf%20](http://www.seplag.pe.gov.br/c/publicador_repositorio_documento/get_file?p_l_id=178544&folderId=328799&name=DLFE-3796.pdf%20)>.

ALVES, M. C. **A integração entre bibliotecário-professor no Brasil**: o estado da arte. 1992. 105 f. Dissertação. (Mestrado em Biblioteconomia) – Departamento de Pós-graduação em Biblioteconomia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1992.

ALVES, T. **Avaliação na administração pública**: uma proposta de análise para as escolas públicas de educação básica. Dissertação (Programa de pós-graduação em Administração de Organizações. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade), Ribeirão Preto – USP, 2007.

ALONSO, C. M. R. **Biblioteca escolar**: um espaço necessário para a leitura na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <[Http://www.teses.usp.br/teses/disponivesi/48/48134/tde\\_17122009-080005/pt-br.php](Http://www.teses.usp.br/teses/disponivesi/48/48134/tde_17122009-080005/pt-br.php)>. Acesso em: 08 jan. 2016.

ANDRADE, Araci Isaltina de; BLATTMANN, Ursula. **Atividades de incentivo a leitura em bibliotecas escolares**: relato de um projeto. In: Disponível em: <<http://www.seict.facepe.pe.gov.br/jornada/leitura.htm>>.

ANDRADE, Maria Eugênia Albino: A biblioteca faz a diferença. In: \_\_\_\_\_ **A biblioteca escolar**: tema para uma prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANTUNES, C. **Introdução à educação**. São Paulo: Paulus, 2014.

ANTUNES, Walda de Andrade. **Biblioteca Escolar: curso de atualização para professores; manual** / Walda de Andrade Antunes. São Paulo: Global, 2002.

AMATO, M.; GARCIA, N. A. R. A biblioteca na escola. In: NERY, A. et al. **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 9-23.

AQUINO, M. A. A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 36, n. 3, p. 9-16, set./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-1965200700030002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1965200700030002)>. Acesso em: 21 ago. 2011.

AMBINDER, D. M. et al. Biblioteca escolar e cidadania: uma revisão de literatura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 21., 2005, Curitiba. Anais ... Curitiba: Associação Bibliotecária do Paraná/FEBAB, 2005.



ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2.ed.São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, A. L. de. **Letramento escolar**. [ca. 2011]. Disponível em:  
<<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/praticas-de-letramento-escolar>>.  
Acesso em: 28 fev. 2018.

ARAÚJO, Carlos Alberto Ávila. O sujeito informacional no cruzamento da ciência da informação com as ciências humanas e sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 14., Florianópolis. 2013. Anais... Florianópolis: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciência da Informação, 2013.

ARAÚJO, Eliany Alvarenga de. Informação, sociedade e cidadania: gestão da informação no contexto de organizações não-governamentais (ONGs) brasileiras. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 155-167, maio./ago. 1999.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AULETE, C. Multidicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1944. Disponível em:  
<<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv80744.pdf>>.

AZEVEDO, F. et al. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>.  
Acesso em: 20 jan. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A. V. B. Trabalho e qualificação: questões conceituais e desafios postos pelo cenário de reestruturação produtiva. In BORGES-ANDRADE, J. e col. **Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Currículo em Movimento**. Belo Horizonte, 2010. p. 01-07. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6790-alinguagemescrita&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 jan. 2016.

BARI, Valéria Aparecida. A inclusão social e a competência informacional: uma situação universitária. **Interdisciplinar**, Sergipe, n. 5, v. 10, p. 343-360, jan/jun. 2010. Disponível em: <[http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ\\_INTER\\_11/INTER11\\_28.pdf](http://200.17.141.110/periodicos/interdisciplinar/revistas/ARQ_INTER_11/INTER11_28.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2013.

BARROS, Z. G. P. Redefinição conceitual dos colégios de aplicação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1988.

BECKER, C. R. F.; GROSCH, M. S. Formação do leitor através das bibliotecas: o letramento e a ciência da informação como pressupostos. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Nova Série, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 35-45, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/59>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BEDIN, J.; CHAGAS, M. T.; SENA, P.M.B. Competência informacional em biblioteca escolar: ações para o desenvolvimento. **Revista ACB**, v. 20, n. 3, p. 363-372, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1105>>. Acesso em:

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_; OLARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v. 7, n. 22, p. 53-66, set/dez, 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1573>>. Acesso em: 05 de mai. 2017.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Minha voz, tua voz: falando e cantando na sala de aula. **Música na Educação Básica**, Londrina, v. 3, n. 3, p. 56-67, 2011. Disponível em <[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed3/pdfs/artigo4\\_3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/artigo4_3.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L. C. **Metodologia para avaliação de políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. Formação contínua de professores do ensino fundamental sob a ótica do desenvolvimento da information literacy, competência indispensável ao acesso à informação e geração do conhecimento. **Transinformação**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 17-32, Apr. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-37862004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-37862004000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BELMIRO, C. A. Letramento visual. In. **GLOSSÁRIO Ceale**. [ca. 2008]. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-visual>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Revista Lua Nova**, São Paulo, n. 38, p. 223-237, dez. 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>>. Acesso em: 6 mar. 2016.

BENTES, J. A. O; MAIA, T.C.V. Para além da escrita e da leitura: as possibilidades de aprendizagem com o multiletramento. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 605-623, jul./dez. 2014.

BICALHO, L. I. M.; OLIVEIRA, M. A teoria e a prática da interdisciplinaridade em ciência da informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, n. 3, p. 47-74, 2011. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/11055>>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

\_\_\_\_\_; BORGES, M. E. N. Transdisciplinaridade na ciência da informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: <<http://enancib.ibict.br/index.php/enancib/venancib/paper/viewFile/2133/1268>>. Acesso em: 08 de jul. 2016.

BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; FERREIRA, Diuliane Aparecida; ROCHA, Andresa Marcos Machado. Letramento midiático: um olhar além da sala de aula. **Revista Linguagem, Ensino e Educação – Lendu**, Criciúma, SC, v. 4, n. 1, 2015. Disponível em <[periodicos.unesc.net/lendu/article/download/2613/2452](http://periodicos.unesc.net/lendu/article/download/2613/2452)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BLACK, A. Information history. **Annual Review of Information Science and Technology**, Arizona, v. 40, n. 1, p. 441-473. 2006.

BLATTMANN, U.; FRAGOSO, G. M. O zapear da informação. In.: \_\_\_\_\_ (Org.). **O zapear a informação em bibliotecas e na Internet**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-26.

\_\_\_\_\_ et al. A aprendizagem, a biblioteca e a Internet. In.: FRAGOSO, G.M. (Org.). **O zapear a informação em bibliotecas e na Internet**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, cap. 2, p. 27-39.

BOLOGNA, Relatório Bologna. 2005. **Relatório final do workshop “Competência em informação” (Information literacy)**, 22 de julho de 2005, Curitiba – Paraná – Brasil. Disponível em: <[http://www.febab.org.br/CBBB\\_WORKSHOP\\_RELATORIO\\_FINAL\\_doc](http://www.febab.org.br/CBBB_WORKSHOP_RELATORIO_FINAL_doc)>. Acesso em: 12 mai. 2008.

BONDIOLI, Anna (Org.). **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.  
BONNEFOY, C.; ARMIJO, M. **Indicadores de desempenho en el sector público**. Santiago do Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES, 2005.

BORKO, H. Information Science: What is it? **American Documentation**, v.19, n.1, p. 3-5, Jan. 1968. (Tradução Livre). Disponível em:  
<<http://www.josesales.com.br/arquivos/BORKO%20Harold%20-%20Ci%C3%Aancia%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 12 jan. 2016.

BOYATZIS, R. E. The competence manager: a model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28. ed., 1993. Disponível em:  
<<http://www.febac.edu.br/site/images/biblioteca/livros/O%20Que%20e%20Educacao%20-%20Carlos%20Rodrigues%20Brandao.pdf>>. Acesso em 03 fev. 2017.

BRASIL. **Annaes do parlamento brasileiro**: assemblea constituinte. Sessão de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm)

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 3549/2000**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e determina outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em:  
<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19835>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 3044/2008**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas escolares e determina outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2008. Disponível em:  
<[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=545695&filename=Tramitacao-PL+3044/2008](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=545695&filename=Tramitacao-PL+3044/2008)>. Acesso em: 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Câmara dos deputados. **Projeto de Lei 28 de 24 de abril de 2012**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a obrigatoriedade de criação e manutenção de bibliotecas escolares em todas as instituições públicas de ensino. Brasília: Congresso Nacional, 2012. Disponível em:  
<<http://legis.senado.leg.br/mateweb/arquivos/mate-pdf/106924.pdf>>. Acesso em 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1824). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 25 de março de 1824. Brasília, DF: Senado Federal, 1824. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constitui%C3%A7ao24.htm)>. Acesso em: 08 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: <  
[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Decreto n. 981 de 8 de novembro**. Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 jan.2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2000b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 03 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional,1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional,1971. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 9.674, de 26 de junho de 1998**. Dispõe sobre o exercício da profissão de Bibliotecário e determina outras providências. Brasília: Congresso Nacional,1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9674.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9674.htm)>. Acesso em 09 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n.10172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional,2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em 09 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 10.753 de 30 de outubro de 2003**. Institui a Política Nacional do Livro. Brasília: Congresso Nacional,2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.753.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.753.htm)>. Acesso em: 09 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12244.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Repensando as escolas de aplicação**. Brasília: MEC, 1993. (Cadernos da Educação Básica, Institucional, 5).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria n.959 de 23 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos colégios de aplicação vinculados às universidades federais. Brasília, set. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Realizações do Ministério da Educação: período 80/90; Governo José Sarney**. Brasília: MEC, 1990. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002550.pdf>>. Acesso em 20 jan. 2018.

BUCKLAND, M. K. **Information and information systems**. New York: Praeger, 1991a.

\_\_\_\_\_. Information as thing. **Journal of the American Society for Information Science**, v. 42, p. 351-360, 1991b

BUFREM, L. S. **A relação entre Educação e Ciência da Informação na comunicação científica indexada na Base Brasileira de Periódicos em Ciência da Informação (Brapci)**. 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/307638882\\_A\\_relacao\\_entre\\_Educacao\\_e\\_Ciencia\\_da\\_Informacao\\_na\\_comunicacao\\_cientifica\\_indexada\\_na\\_Base\\_Brasileira\\_de\\_Periodicos\\_em\\_Ciencia\\_da\\_Informacao\\_Brapci](https://www.researchgate.net/publication/307638882_A_relacao_entre_Educacao_e_Ciencia_da_Informacao_na_comunicacao_cientifica_indexada_na_Base_Brasileira_de_Periodicos_em_Ciencia_da_Informacao_Brapci)>. Acesso em: 12 ago. 2017.

\_\_\_\_\_; BREDAS, S. M.; SORRIBAS, T. V. Revista educação temática digital: aproximação entre educação e ciência da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 12, n. 23, p. 195-215, dez. 2007. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12n23p195>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

\_\_\_\_\_; FREITAS, J. L. Aproximações entre Educação e Ciência da Informação (1972-2014): análise diacrônica da produção científica de um interdomínio. In.: **Desafíos y oportunidades de las Ciencias de la Información y la Documentación en la era digital: actas del VII Encuentro Ibérico EDICIC 2015** (Madrid, 16 y 17 de noviembre de 2015). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Disponível em: <<http://eprints.ucm.es/34518/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BUZATO, M. E. K. **Letramento e Inclusão na era da linguagem digital**. Campinas: IEL/UNICAMP, 2006.

\_\_\_\_\_. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L. et al. **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Terra, 2001. p 229-267.

CABRAL, K. S. G.; OLIVEIRA JÚNIOR, P. de. Alfabetização e/ou letramento jurídico: exercício de cidadania e uma concepção de formação acadêmico-profissional. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2922, 2 jul. 2011. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/19458/alfabetizacao-e-ou-letramento-juridico>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/147/14701505.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Reflexões acerca do papel do bibliotecário de biblioteca escolar. **Rev. ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 163-168, jan./dez., 2005. Disponível em: <<http://revista.acbsc.org.br/index.php/racb/article/viewArticle/431/549>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

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

\_\_\_\_\_. **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. A competência informacional na educação para o Século XXI. In: Bernadete Campello. (Org.). **A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 9-11.

\_\_\_\_\_. A escolarização da competência informacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação: Nova Série**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 63-77, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.febab.org.br/rbbd/index.php/rbbd/article/view/18/6>>. Acesso em: 25 out. 2016.

\_\_\_\_\_. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2003, Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003a.

\_\_\_\_\_. (Coord). **Biblioteca escolar como espaço de produção do conhecimento: parâmetros para bibliotecas escolares**. Belo Horizonte: UFMG/ECI/GEBE; Autêntica. 2010. Disponível em: Acesso em: 10 mai. 2017.

\_\_\_\_\_. **Letramento informacional:** função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Letramento informacional no Brasil:** práticas educativas de bibliotecários em escolas de Ensino Básico. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009b.

\_\_\_\_\_. O movimento da competência informacional: uma perspectiva para o letramento informacional. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n. 3, p. 8-37, set./dez. 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v32n3/19021.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Práticas de letramento informacional em bibliotecas escolares brasileiras: colaboração do bibliotecário com os professores. In.: CASTRO FILHO, C. M.C; ROMÃO, L.M.S. (Orgs). **Dizeres sobre biblioteca escolar:** palavras em movimento. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2011.

\_\_\_\_\_ et al. A coleção da biblioteca escolar na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais. **Informação & Informação**, v. 6, n. 2, p. 71-88, jul./dez. 2001.

\_\_\_\_\_; ABREU, V. L. C. F. G. A. Competência informacional e formação do bibliotecário. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 10, n. 2, p. 178-193, 2005. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/3623>>. Acesso em: 15 Jan. 2018.

CAMPOS, Mariza Konradt de. **O Colégio de Aplicação da UFSC e a política de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais:** entre o formal e o pedagógico. Florianópolis, 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0724-D.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2015.

CAP/UFJF. Colégio de aplicação da universidade federal de juiz de fora. **Projeto político-pedagógico**. 2013. Disponível em: Disponível em: <[www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2016/02/PPP-2013-2.doc](http://www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2016/02/PPP-2013-2.doc)>. Acesso em 12 abr. 2017.

CAP/UFPE. Colégio de aplicação da universidade federal de Pernambuco. **Projeto político-pedagógico institucional do CAP**. Olinda: Livro Rápido, 2015.

CAP/UFRJ. Colégio de aplicação da universidade federal do Rio de Janeiro. **Projeto político-pedagógico**. [s.d]. Disponível em: <<http://cap.ufrj.br/images/PDF/PPP.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2017.

CAP/UFRR. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima. **Apresentação**. Disponível em: <<http://ufrr.br/cap/index.php/apresentacao>>. Acesso em 12 mai. 2017.

CAP/UFS. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe. **Projeto pedagógico**. São Cristóvão, SE: CAP/UFS, 1995.



CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte, UFMG, 2003. Disponível em: <[http://www.capurro.de/enancib\\_p.htm](http://www.capurro.de/enancib_p.htm)>. Acesso em: 08 de jul. 2012.

\_\_\_\_\_. What is information Science for? A philosophical reflection. IN: VAKKARI, P; CRONIN, B .**Conceptions of Library and Information Science**. London: Taylor Graham, 1992. p. 82-96. Disponível em: <<http://www.capurro/tempere91.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, 2006, Out-Dez; v.15, n.4, p. 679-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CARREIRA, D. (Coord.). **O uso dos Indicadores da Qualidade na Educação na construção e revisão participativas de Planos de Educação / Ação Educativa**. São Paulo: Ação Educativa, 2013, 32 p. Disponível em: <[http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Uso\\_Indiq\\_Planos.pdf](http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Uso_Indiq_Planos.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

CARVALHO, L. R. **Introdução ao estudo da história da educação brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e sua periodização**. São Paulo, 1972.

CASARIN, Helen de Castro S. et al. Colaboração entre bibliotecários e professores no contexto escolar. **Ensino Em Re-Vista**, v. 20, n. 2, p. 367-380, jul./dez. 2013.

CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, G.; CARVALHO, E. A.; ALMEIDA, M. C. (Org.). **Ensaios de complexidade**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CASTRO FILHO, C. M. Os caminhos da Biblioteca Escolar. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa. (Org.). **Sentidos da biblioteca escolar**. São Carlos: Compacta, 2008, p. 73-91.

CASTRO FILHO, C. M.; PACAGNELLA, J. N. Biblioteca escolar pública, bibliotecário e...In.: CASTRO FILHO, C.M.; ROMÃO, L.M.S. [Org.]. **Dizeres sobre biblioteca escolar: palavras em movimento**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2011, p. 97-108.

CAVAGNARI, L.B. Projeto político-pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In.: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G (Orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 95-112.

CEPAE/UFMG. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás **Histórico**. 2017. Disponível em:

<[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_CEPAE\\_2017.pdf](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/Caracteriza%C3%A7%C3%A3o_do_CEPAE_2017.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

CEPAE/UFG. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político-pedagógico**. 2013. Disponível em: <[https://cepae.ufg.br/up/80/o/projeto\\_pol%C3%ADtico\\_pedag%C3%B3gico\\_-\\_2013.pdf](https://cepae.ufg.br/up/80/o/projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_-_2013.pdf)>. Acesso em 11 jul.2016.

CENTRO PEDAGÓGICO UFMG. **Histórico**. Disponível em: <<http://www.cp.ufmg.br/index.php/historico>>. Acesso em 11 jun. 2017.

CFB – CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução 119 de 15 de julho de 2011**. Dispõe sobre os parâmetros para as bibliotecas escolares. Brasília: CFB, 2011. Disponível em: < <http://www.cfb.org.br/projetos.php?codigo=22>>. Acesso em 10 jan. 2016.

\_\_\_\_\_; CRB – CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Projeto mobilizador**: biblioteca escolar: construção de uma rede de Informação para o ensino público. Brasília: CFB/CRB, 2008.

CHAGAS, M.T. **Novos rumos da biblioteca escolar**. Florianópolis: CIN/CED/UFSC, 2009.

CHAGAS, V. **Educação brasileira**: o ensino de 1º e 2º graus – antes, agora e depois? 2.ed. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. Disponível em: < [http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia\\_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chai.pdf](http://home.ufam.edu.br/andersonlfc/Economia_Etica/Convite%20%20Filosofia%20-%20Marilena%20Chai.pdf)>. Acesso em: 01 jun.2017.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUÍZ DE FORA. **Projeto político-pedagógico**. 2013. Disponível em: <[www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2016/02/PPP-2013-2.doc](http://www.ufjf.br/joaoxxiii/files/2016/02/PPP-2013-2.doc)>. Acesso em 12 abr. 2017.

COLETTA, T.G.; ROZENFELD, H. Indicadores de desempenho para bibliotecas universitárias: definições e aplicações sob o ponto de vista da literatura. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.12, n. 3, p.129-141, set./dez.2007. Disponível em: <<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/152>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONDICAP – CONSELHO DE DIRIGENTES DAS ESCOLAS BÁSICAS DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Os colégios de aplicação das IFEs no Âmbito da SESU/MEC**. 2011. 11p. Disponível em: <[www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc](http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Documento-Condicap.doc)> Acesso em : 03 jan. 2016.

CORRÊA, E. C. D. Usuário, não! Interagente: proposta de um novo termo para um novo tempo. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v. 19, n.41, p. 23-40, set./dez., 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2014v19n41p23/28292>>.

\_\_\_\_\_; SOUZA, M. R. Parceria entre bibliotecário e educador: uma importante estratégia para o futuro da biblioteca escolar. In.: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3, 2005, Belo Horizonte [Anais...]. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca escolar da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais/Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2005. p. 297-319. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/320.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2016.

CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, S.P. **Biblioteca escolar**. Brasília: Briquet de Lemos, 2011.

COSSON, Rildo. Letramento literário. [ca. 2009]. In: **GLOSSÁRIO Ceale** [online]. Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>>.

COSTA, Giselda dos Santos. Multiletramento visual na web. In: SIMPÓSIO DE HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: MULTIMODALIDADE E ENSINO, 2., 2008, Recife. Anais eletrônicos... Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Giselda-Costa.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

COUTINHO, C. Q.S.; TEIXEIRA, J. Letramento financeiro: um diagnóstico de saberes docentes. **REVEMAT**: revista eletrônica de educação matemática, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 1-22, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/1981-1322.2015v10n2p1/31142>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

COUTINHO, J. E. F. D. **Mlearning**: ambiente de aprendizagem com interface adaptativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. 2013. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10276/1/ulfpie046301\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10276/1/ulfpie046301_tm.pdf)>. Acesso em: 27 fev. 2018.

CRIFE, E., MASNFIELD, R. S. **Profissionais disputados**: as 31 competências de quem agrega valor nas empresas. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CRUZ, Regina Caldas de Almeida. **Letramento e leitura**: um olhar sob a dimensão social na visão do educador. 2010. 50 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia. Campus I, Salvador, 2010. Disponível em <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-REGINA-CALDAS-DE-ALMEIDA-CRUZ.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

CUNHA, L. A. Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação. In.: COORDENAÇÃO DO APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Seminário sobre a produção científica nos programas de pós-graduação em educação. Brasília, Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

\_\_\_\_\_; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, M. B. da; CAVALCANTI, C. R. O. **Dicionário de biblioteconomia e arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

DAMASCENO, B. D. A sociedade contemporânea e seus meios de competência: uma crítica ao coaching à luz da teoria psicanalítica. **Trivium-Estudos Interdisciplinares**, v. 3, n. 2, p. 1-7, 2011. Disponível em: <<http://www.psicanalise.ufc.br/hot-site/pdf/Mesas/06.pdf>>.

DAS, L. H. Bibliotecas escolares no século XXI: à procura de um caminho. Newsletter RBE, Lisboa, n. 3, out. 2008. Disponível em: <[http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib\\_sec\\_21.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/news/newsletter3/bib_sec_21.pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2016.

DELORS, J.(Org.) Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)>. Acesso em: 05 jun.2017.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2002.

\_\_\_\_\_. Educação e qualidade. Campinas: Papirus, 1994.

DUDZIAK, E. A. **A Information Literacy e o papel educacional das bibliotecas**. Dissertação de Mestrado (Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2001. 187 f. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27143/tde-30112004-151029/pt-br.php>>.

\_\_\_\_\_. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 32, n. 1, p. 23-35, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

DURAND, T. Forms of incompetence. In: FOURTH INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

DUTRA, J. S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

ESCOLA DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO. **Manual de normalização**. Disponível em: <<http://normalizacao.eci.ufmg.br/?Cita%E7%F5es:Diretas>>.

ESCOLA FUNDAMENTAL DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UFMG. **A organização da prática pedagógica da escola fundamental do Centro Pedagógico**. Belo Horizonte: UFMG/CP, 2004. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B\\_hksbpO66JqRDBwQnhKMWZyTHc/view](https://drive.google.com/file/d/0B_hksbpO66JqRDBwQnhKMWZyTHc/view)>. Acesso em 12 nov. 2017.

EVANGELISTA, Olinda. Colégios de aplicação na encruzilhada. In: COSTA, Fabiola Cirimbelli Burigo; BIANCHETTI, Lucídio; EVANGELISTA, Olinda. **Escola viva: a construção do Projeto Político-pedagógico do Colégio de Aplicação da UFSC**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003. p. 49-66.

EVANGELISTA, Olinda. **A supressão dos colégios de aplicação**. Florianópolis. Mimeo. 1999.

EVANS, E. et al. Review of criteria used to measure library effectiveness. **Bulletin of the Medical Library Association**, v. 60, n. 1, p.102-10, jan. 1972.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. A totalidade como categoria fundante na construção de um projeto político-pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Recife. Painel. Recife: UFP, 2006. Disponível em: <[http://www.13endipe.com/paineis/paineis\\_autor/T1421-2.doc](http://www.13endipe.com/paineis/paineis_autor/T1421-2.doc)>. Acesso em: 04 jan. 2007.

FARIAS, M.G.G. Mediação e competência em informação: proposições para a construção de um perfil de bibliotecário protagonista. InCID: **R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 106-125, set. 2015/fev. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/101368>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.

FERNANDES. Antonio Sergio Araujo. Políticas públicas: definição evolução e o caso brasileiro na política social. In.: DANTAS, Humberto e JUNIOR, José Paulo M. (orgs). **Introdução à política brasileira**, São Paulo. Paulus. 2007. Disponível em:<[http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce\\_114f59a64cd\\_-7fcc.pdf](http://serv01.informacao.andi.org.br/b6d71ce_114f59a64cd_-7fcc.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2012.

FERRAREZI, Ludmila, CASTRO FILHO, Claudio Marcondes de. Atuação profissional na biblioteca escolar: outras perspectivas. In.: CASTRO FILHO, C.M.; ROMÃO, L.M.S. [Org.]. **Dizeres sobre biblioteca escolar: palavras em movimento**. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta, 2011, p. 109-120

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FERREIRA, C. N. C. Biblioteca pública é biblioteca escolar? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, Brasília, v. 11, n. 1/2, p. 9-16. jan-jun. 1978. Disponível em : <<http://www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=18175>>. Acesso em: 15 mai. 2014.

FERREIRA, H.; CASSIOLATO, M.; GONZALEZ, R. Uma experiência de desenvolvimento metodológico para avaliação de programas: o modelo lógico do programa segundo tempo. Texto para discussão. Rio de Janeiro: IPEA, 2009.

Disponível em:

<[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1369.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1369.pdf)>.

FIALHO, J. F. A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro. 2009. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. PPGCI. 207 f., 2009. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7VYQNZ/tese\\_finalmente.pdf?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-7VYQNZ/tese_finalmente.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 17 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **A formação do pesquisador juvenil**: um estudo sob o enfoque da competência informacional. 2004. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação) Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. PPGCI. 131 f., 2004. Disponível em:

<[http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-67FJ59/mestrado\\_jana\\_na\\_ferreira\\_fialho.pdf;jsessionid=BBE1654E52FA9C07A6E52C418F162ADB?sequence=1](http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECID-67FJ59/mestrado_jana_na_ferreira_fialho.pdf;jsessionid=BBE1654E52FA9C07A6E52C418F162ADB?sequence=1)>. Acesso em 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, M. E. A. Comportamento informacional de crianças e adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Ciência da Informação**, Brasília, v.36, n.1, p. 20-34, jan./abr. 2007.

FLEURY, A.; FLEURY, M.T.L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2001.

FLORES, L.F. B. N. O altar e a coroa iluminada: a educação de colonos e colonizados. In.: MAGALDI, A.M.; ALVES, C.; GONDRA, J.G. (Org). **Educação no Brasil**: história, cultura e política. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003, p. 73-98.

FOSKETT, D. J. **A ciência da informação como disciplina emergente**: implicações educacionais: ciência da informação ou informática. Rio de Janeiro: Calunga, 1980. p. 53-69.

FRAGOSO, G. M. Biblioteca na escola. **Revista ACB**: biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis: ACB, v.7, n.1, ago., 2002a. p. 124-131. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/380/460>>. Acesso em 20 jan.2018.

FRAGOSO, G.M. Biblioteca escolar: profissão e cidadania. Revista ACB: biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis: **Revista ACB**, v. 7, n. 1, 2002b. p. 251-260. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/381/463>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRACALANZA, D.C. Colégio da UNICAMP: auxílio ou obstáculo à democratização do ensino? In.: **Educação e Sociedade**, São Paulo, n. 21, mai./ago. 1985.

FRANCELIN, M. Configuração epistemológica da ciência da informação no Brasil em uma perspectiva pós-moderna: análise de periódicos da área. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 49-66, maio/ago. 2004a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a05v33n2.pdf>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

FREIRE, I. M. Informação e educação: parceria para inclusão social. **Inclusão Social**, v. 2, n. 2, p. 142-145, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/4994>>. Acesso em: 12 Ago. 2017.

FREIRE JÚNIOR, J. **Entendendo os principais indicadores sociais e econômicos**. Fortaleza: IPECE, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro\\_freire\\_educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/livro_freire_educacao_pratica_liberdade.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados; Cortês Editora, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf)>. Acesso em: 13 mai.2016.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, jun. 2000. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158>>. Acesso em: 20 dez. 2011.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, 1990, p. 69-86.

FUNDAÇÃO TELEFONICA. **Educação no Século XXI**: multiletramentos. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013, v. 3.

FURTADO, D. A. Políticas públicas e biblioteca escolar: a realidade ludovicense. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 24., 2011, Anais... Maceió, 2011. Disponível em: <<http://febab.org.br/congressos/index.php/cbbd/xxiv/paper/view/263/682>>. Acesso em: 13 nov. 2016.

GAMA, F. M. C. P. **A biblioteca e o bibliotecário na escola**: parceiros para práticas pedagógicas. Estudo de caso da biblioteca do IFBA e do Colégio 2 de Julho. [manuscrito]/ Fabíola Maria Cardoso Pedreira Gama. Salvador, 2010. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Ciência e Informação. Disponível em:<<http://www.rabci.org/rabci/node/450>>.

GARCEZ, E. F. O bibliotecário nas escolas: uma necessidade. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v.12, n.1, p. 27-41, jan./jun., 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/8045>>. Acesso em: 11 jan.2016.

\_\_\_\_\_; CARPES, G. Gestão da informação na biblioteca escolar. **Revista ACB**, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 63-73, nov. 2006. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/466/587>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

GARCIA, R. C. **Avaliação de ações governamentais**: pontos para um começo de conversa. Brasília, IPEA/CENDEC, out., 1997.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GASPAR, M. I. Competências em questão: contributo para a formação de professores: Discursos. **Perspectivas em educação**. Lisboa: Universidade Aberta, 2004. p. 55-71. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/158/1/Discursos%E2%80%93Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores55-71.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez., 2010. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1268>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. Competência em Informação: conceitos, características e desafios. **Atoz**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 5-9, jan./jun. 2013.

GATTAI, M.C.P. A fragilidade da classificação das competências. **Psic. Rev.** São Paulo, volume 22, n.1, 9-42, 2013. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/16656/12510>>.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 21.01.2018.

GAZZANIGA, M.; HEATHERTON, T. **Ciência psicológica**: mente, cérebro e comportamento. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GERMANO, J.W. **Estado militar e educação no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GHIRALDELLI JR., P. **História da educação brasileira**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, A. L. **Qualidade total nas organizações**: indicadores de qualidade, gestão de qualidade. São Paulo: Atlas, 1992.



GOMES, A. R. **Avaliação de políticas públicas por meio de indicadores de desempenho do PPA 2004-2007**: reflexão da eficiência, eficácia e efetividade do Programa Brasil escolarizado no ano de 2004. Brasília – DF: ULB, 2008, Universidade do Legislativo Brasileiro. (Especialização) em Ciência Política. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/161032>>.

GOMES, M. Y. F. F. Ciência da Informação: desafios atuais para a consolidação de um campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO -ENANCIB, 9, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ancib.org.br/media/dissertacao/2004.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

GONÇALVES, H. A. O conceito de letramento matemático: algumas aproximações. **Revista Virtú - ICH**, Juiz de Fora, MG, n. 10, 1º Semestre 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a14.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GONÇALVES, T. N. R. Promoção de habilidades cognitivas e educação: um modelo de análise de programas de desenvolvimento cognitivo. **Rev. Bras. Educ.** 2010, v.15, n. 45, p. 564-579. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000300013>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

GONZAGA, M. M. **Biblioteca escolar e projeto político-pedagógico**: um estudo de caso. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/Unesp, Campus de Presidente Prudente/SP, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/150624>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

GREEN, P. C. **Desenvolvendo competências organizacionais consistentes**: como vincular sistemas de recursos humanos a estratégias organizacionais. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

GRILLO, H. **O pensamento de Paulo Freire**: reflexão e reflexos. Coimbra: Clube de autores, 2012. Disponível em: <[https://books.google.com.br/books?id=xg5QBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=xg5QBQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: 09 jun. 2017.

HAACK, D. **Statistical literacy**: a guide to interpretation. Duxbury: North Scituate, 1979.

Haidar, M. L.; TANURI, L. A evolução da educação básica no Brasil: política e organização. In.: **Educação básica**: políticas, legislação e gestão, São Paulo: Thomson, 2004. p. 36–67.

HATSCHBACH, M.H.L. **Information Literacy**: aspectos conceituais e iniciativas em ambiente digital para o estudante de nível superior. Dissertação (Mestrado em

Ciência da Informação) – Escola de Comunicação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. 108 f. Disponível em: <<http://ridi.ibict.br/handle/123456789/722>>.

HATSCHBACH, Maria Helena de Lima; OLINTO, Gilda. Competência em informação: caminhos percorridos e novas trilhas. **RBBB**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 20-34, ago. 2008. ISSN 1980-6949. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/64>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

HILGARD, E. R. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

HILLESHEIM, A. I. A.; FACHIN, G. R. B. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4, p. 64-79, 1999. Disponível em: <<https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/340>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

HOMMERDING, Nádia Maria dos Santos. Letramento infantil na biblioteca escolar: desenvolvendo habilidades básicas para futuros leitores competentes. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 33-52, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/111294/112061>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IANNI, O. **O colapso do populismo no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

IFLA – FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE ASSOCIAÇÕES DE BIBLIOTECÁRIOS E INSTITUIÇÕES. **Diretrizes da IFLA/UNESCO para a biblioteca escolar**. São Paulo: UNESCO, 2005. Disponível em: <[http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt\\_br.pdf](http://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-guidelines/school-library-guidelines-pt_br.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2014.

\_\_\_\_\_; UNESCO – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**: a Biblioteca Escolar no Ensino e aprendizagem para todos. Paris: IFLA/UNESCO, 1999.

INGWERSEN, P. Conceptions of Information Science. In.: VAKKARI, P. CRONIN, B. (Ed.). **Conceptions of Library and Information Science**: historical, empirical and theoretical perspectives. London: Taylor Graham, 1992. p. 299-312. (Tradução livre de Michely M. Vogel). Disponível em: <<http://www.uff.br/ppgci/editais/ingwersingconceitos.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2011.

ISO - INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR STANDADIZATION. **ISO 11620**: Information and documentation – library performance indicators. Genève, 1998. 56p

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Letramento científico**. 2010. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento\\_cientifico.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_cientifico.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

JANNUZZI, P. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público Brasília**, v. 56, n. 2, p.137-160, abr/Jun, 2005.

\_\_\_\_\_. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2001.

\_\_\_\_\_. **Indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas**. 2012. Disponível em:

<<https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2012.pdf>>. Acesso em 13 jul.2017.

KIESER, H.; FACHIN, G. R. B. Biblioteca Escolar: espaço de interação entre bibliotecário-professor-aluno-informação: um relato. In: PROCEEDINGS XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1., 2000, Anais... Rio Grande do Sul: Centro de eventos da PUCRS, 2000. Disponível em: <[http://www.geocities.ws/biblioestudantes/texto\\_28.pdf](http://www.geocities.ws/biblioestudantes/texto_28.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2014.

KINPARA, M. M. **Colégio de Aplicação e a prática de ensino**: questões atuais. 1997. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1997.

KUHLTHAU, C. C. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LAAN, R. H. V.; FERREIRA, G. I. S. Proposta de um programa de treinamento para usuário de biblioteca escolar. CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 1991, Salvador. Anais... Salvador: Associação Profissional dos Bibliotecários da Bahia, 1991. p. 354-361. Disponível em: <<http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/download/18/6>>. Acesso em: 20 mai. 2014.

LAGE, A. C. P. Letramento religioso e cultura escrita: as Clarissas em Portugal e no Brasil (século XVIII). Trabalho apresentado no XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, REALIZADO EM NATAL, entre 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em: <[http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370443709\\_ARQUIVO\\_LetramentoReligiosoFeminino.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370443709_ARQUIVO_LetramentoReligiosoFeminino.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

LANCASTER, F.W. **Avaliação de serviços de bibliotecas**. Brasília: Briquet de Lemos, 1980.

LANZI, Lucirene Andréia Catini, VIDOTTI, Silvana A.B. Gregório; FERNEDA, Edberto. **A biblioteca escolar e a geração nativos digitais**: construindo novas relações. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. Brasília: Brinquet de lemos, 1996.

LECARDELLI, J.; PRADO, N. S. Competência informacional no brasil: um estudo bibliográfico no período de 2001 a 2005. **RBBB**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 2, n. 2, jul. 2007. ISSN 1980-6949. Disponível em: <<https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/16>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

LEITE, L. R. T. Biblioteca escolar como extensão do processo de ensino-aprendizagem: percepções da comunidade docente do colégio de aplicação da ufsc. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 21, n. 1, p. 115-136, dez./mar., 2016.

LEMME, P. **Memórias** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**. São Paulo: Cortez, 1985.

\_\_\_\_\_. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <[://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_17/libaneo.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf)>. Acesso em 11 de abr. 2017.

LIMA, G. A. B. Interfaces entre a ciência da informação e a ciência cognitiva. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, mai., 2003. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1021>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. 6.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, 1930.

LOUREIRO. **Congresso ANPED SUL**. 2010. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao\\_e\\_Infancia/Trabalho/02\\_38\\_18\\_os\\_colegios\\_de\\_aplicacao\\_e\\_a\\_implantacao\\_do\\_ensino\\_fundamental\\_de\\_nove\\_anos.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/02_38_18_os_colegios_de_aplicacao_e_a_implantacao_do_ensino_fundamental_de_nove_anos.pdf)>.

MACEDO, Neuza Dias de. (Org.). **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: Senac, 2005.

MAJONE, G.; WILDAVSKY, A. Implementation as evolution. In: PRESSMAN, J. L. & WILDAVSKY, A. **Implementation**. 3. ed. Berkeley: University of Califórnia. 1984.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (1932). In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. Especial, agosto de 2006, p. 188-204. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2018.

MARTINS, R.B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento integrador. In.: VEIGA, I.P.A.; RESENDE, L.M.G (Orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**.8.ed. Campinas, Papirus, 2005. p. 33-48.

MARIN FILHO, C. J. **Concepção de políticas públicas**: definição, viabilização e execução. 2005. Disponível em:  
<<http://www.urisan.tcche.br/~cursoplanodiretor/material/marin/cap1.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

MAROTO, L. H. **Biblioteca escolar, eis a questão! do espaço do castigo ao centro do fazer educativo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MILANESI, Luiz. **Ordenar para desordenar**: centros de cultura e bibliotecas públicas.São Paulo: Brasiliense, 1986.

MINAYO, M.C.Z. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n.1, p. 83-91, 2009.

MIRANDA, S. V. Identificando competências informacionais. **Ciência da Informação. Brasília**, v. 33, n. 2, p. 112-122, mai./ago. 2004. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a12v33n2.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2011.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: EC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

MONTIEL-OVERALL, P. A theoretical understanding of teacher and librarian collaboration (TLC). **School Libraries Worldwide**, v. 11, n. 2, p. 24-48, 2005.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n. 70, abr./jun.,1996, 57-69. Disponível em:  
< <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2081/2050>> . Acesso em: 28 jan. 2017.

MORAES, Rubens Borba de. **Livros e bibliotecas no Brasil colonial**. São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em:  
<<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. A Articulação dos saberes. In.: MORIN, Edgar, ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis (Orgs). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 29-38.

\_\_\_\_\_. (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2004.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. From the concept of system to the paradigm of complexity. **Journal of Social and Evolutionary Systems**, v. 15, n. 4, p. 371-385, 1992.

\_\_\_\_\_. Os desafios da complexidade. MORIN, E. (Org.). **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 559-67.

MORO, E. L. S.; SABADINNI, F.; ESTABEL, L.B. A integração dos atores: alunos, educadores e bibliotecários na realização de pesquisa escolar através da utilização das tecnologias de informação e comunicação. In.: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3, 2004, Belo Horizonte. [Anais...]. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca escolar da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais/Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2005. p. 196-211. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/304.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MOTA, F. R. L. Bibliotecários e professores no contexto escolar: uma interação possível e necessária. In.: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR ESPAÇO DE AÇÃO PEDAGÓGICA, 3, 2004, Belo Horizonte. [Anais...]. Belo Horizonte: Grupo de Estudos em Biblioteca escolar da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais/Associação de Bibliotecários de Minas Gerais, 2005. p. 320-328. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/321.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MORO, E.L.S.; ESTABEL, L.B. Bibliotecas escolares: uma trajetória de luta, de paixão e de construção da cidadania. In.: MORO, E.L.S. et al. **Biblioteca escolar: presente!** Porto Alegre: CRB10; Evangraf, 2011. p. 13-70. Disponível em: <[www.bibliotecaescolarpresente.org.br/biblioteca.pdf](http://www.bibliotecaescolarpresente.org.br/biblioteca.pdf)>.

MOURA, V. H. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica (relatório final). In: CAMPELLO, Bernadete Santos et al. Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica. I Seminário biblioteca Escolar: Espaço de ação pedagógica, 1998, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, GEBE - Grupo de Estudos em Biblioteca Escolar. p. 190-194. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/127.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017

MUCHINSKY, P. M. **Psicologia organizacional**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, D. M. **Metodologia do trabalho científico: teoria e prática**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

NASCIMENTO, R. O. Processos cognitivos como elementos fundamentais para uma educação crítica. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. pp. 265-282, mar. 2009. Disponível em:

<<http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/51>>. Acesso em: 10 Ago. 2017.

NEVES, B.C. Políticas de informação, as tecnologias de informação e comunicação no âmbito da sociedade da informação. **Revista Transinformação**, Campinas, v. 22, n.1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/transinfo/article/view/484/464>>, Acesso em: 26 jul. 2016.

NEVES, D. A. Ciência da informação e cognição humana: uma abordagem do processamento da informação. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 39-44, Abr., 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652006000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652006000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 Ago. 2015.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU, B et al. **Educação e Transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-29. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2017.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: história de letramento e expectativas em torno das práticas de escrita do curso de letras. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, PR, v. 18, n. 39, p. 46-65, 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/14889/pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

OLIVEIRA, M. M. O. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, M. do S. (Org). Letramento crítico. In: \_\_\_\_\_. **Estudos de letramento**. [ca. 2011]. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/home>>. Acesso em: 12 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. S. Letramento e etnografia. Trabalho apresentado no V SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, realizado em Caxias do Sul, RS, no período de 11 a 14 de agosto de 2009. Disponível em: <[https://www.ucs.br/ucs/tpiSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/Download%20das%20palestras/Painel\\_14.08\\_Maria\\_do\\_Socorro.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tpiSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/Download%20das%20palestras/Painel_14.08_Maria_do_Socorro.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

OLIVEIRA, P. R. **A biblioteca escolar na legislação da educação brasileira: trajetórias, ausências e presenças**. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013. 160 f.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PAIVA, J.M. A educação jesuítica no Brasil colônia. In.: LOPES, E.M.; FARIA FILHO, L.M; VEIGA, C.G.(Orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PENTEADO FILHO, R. C. et. al. Aplicação da bibliometria na construção de indicadores sobre a produção científica da EMBRAPA. In: WORKSHOP BRASILEIRO DE INTELIGÊNCIA COMPETITIVA E GESTÃO DO CONHECIMENTO, 3., 2002, SÃO PAULO. Anais ... SÃO PAULO, 2002. Disponível em : <[http://www22.sede.embrapa.br/unidades/uc/sge/aplicacao\\_bibliometria.pdf](http://www22.sede.embrapa.br/unidades/uc/sge/aplicacao_bibliometria.pdf)>. Acesso em: 10 nov.2015.

PEREIRA, A. K. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

PEREIRA, G.; DUTRA, A. M. A biblioteca e o bibliotecário nas escolas da Prefeitura de Vitória (ES) na perspectiva do aluno. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis [Anais...]. Florianópolis: FEBAB, 2013.

PEREIRA, M. M. **Letramento(s)**: uma introdução ao multiletramento. Revista Caminhos em linguística aplicada, v.11, n.2, 2014, p. 147-156.

PERROTTI, Edmir. Escola, biblioteca e promoção da Leitura. In: \_\_\_\_\_. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.p. 65-82.

\_\_\_\_\_. A organização dos espaços de leitura na Educação Infantil. In: BAPTISTA, M.C. et al (Org.). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2014. p. 127-142.

\_\_\_\_\_. Escola, biblioteca e promoção da Leitura. In: \_\_\_\_\_. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.p. 65-82.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 10. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986. Disponível em: <<http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/O+nascimento+da+intelig%C3%A7%C3%A3o+na+crian%C3%A7a.pdf>>. Acesso em: 11 mai. 2017.

PICOLI, E. S. A.; CARVALHO, E. J. G. Projeto político-pedagógico: uma construção “coletiva”? In.: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO,3; JORNADA DE GESTÃO ESCOLAR, 1; SEMANA DE PEDAGOGIA, 15, 2008, Maringá, Anais..., Maringá: UEM, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-4.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica**: estudo sobre a busca de informação em educação. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação e Documentação) – Escola de Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo: 2004.

\_\_\_\_\_. Ordem informacional dialógica: mediação como apropriação da informação. ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA



INFORMAÇÃO - ENANCIB, 8, 2007, Salvador. Anais... Salvador: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação – ANCIB; Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal da Bahia, 2007. Disponível em: < <http://www.enancib.ppgci.ufba.br/artigos/GT3--159.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

PINHEIRO, L. V. R. Configurações disciplinares e Interdisciplinares da Ciência da Informação no Ensino e Pesquisa. In: BORGES, M.M., CASADO, E.S. A ciência da informação criadora de conhecimento. Coimbra: **Imprensa da Universidade de Coimbra**, 2009, v.1. p. 99-112. Disponível em: < <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/31864/1/9-%20a%20ci%C3%Aancia%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20criadora%20de%20conhecimento%20vol%201.pdf?ln=pt-pt>>. Acesso em: 03 jan.2017.

PINHEIRO, W. C.; ALVES, L. M. S. A. A história da leitura contada a partir da ótica dos pensadores da educação brasileira. In.: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9, 2012, João Pessoa. Anais...Universidade Federal da Paraíba. 2012.Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.31.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.31.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2017.

PINHO, A. C.; MACHADO, A. L. **Apontamentos para uma brevíssima história de biblioteca escolar**. Disponível em: <<http://www.slinestorsantos.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/11/2590/17/arquivos/File/Biblioteca/bibliotecaorigem.htm>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

PIERRY, F. **Seleção por competências**: o processo de identificação de competências individuais para recrutamento, seleção e desenvolvimento de pessoa. São Paulo: Vetor. 2006.

POMBO, O. Museu e biblioteca: a alma da escola. **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, Lisboa, n. 4, p. 3-21, mai. 1997. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/museubib/index.htm](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/cadernos/museubib/index.htm)>. Acesso em: 07 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Contribuição para um vocabulário sobre interdisciplinaridade. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. 2 ed. Lisboa: Texto, 1994.

\_\_\_\_\_.; GUIMARÃES, H.; LEVY, T. **Interdisciplinaridade**: reflexão e experiência. 2. ed. Lisboa: Texto, 1994.

RAMOS, M. T. O.; PAGOTTI, A. W. Avaliando o pensamento operatório em futuros professores. In: DONATONI, A. R. (Org). **Avaliação escolar e formação de professores**. Campinas: Alínea, 2008. p. 7-26.

RENAU, L. V.; MARTINS, R. P. O retrato da ciência da informação: uma análise de seus fundamentos sociais. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 12, n. 23, p. 133-150, 2007. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/4437>>. Acesso em: 12 Ago. 2017.

RIBAS, JR, F.B. **Educação e protagonismo juvenil**. 2004. Disponível em: <[http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao\\_Protagonismo.rtf.pdf](http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Juventude/Educao_Protagonismo.rtf.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2017.

RIBEIRO, E. **Os quatro estágios de consciência da competência**. 2016. Disponível em: <<http://blog.integracao.com.br/blog--os-quatro-estagios-de-consciencia-da-competencia>>.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**: Campina: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, M. S. P. Desenvolvimento de coleção na biblioteca escolar: uma contribuição à formação crítica sociocultural do educando. **Transinformação**, v.6, n.1/2/3, jan./dez., 1994.

ROCHA, J.A.P.; DUARTE, A.B.S.; PAULA, C.P.A. Modelos de práticas informacionais. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 36-61, jan/abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.19132/1808-5245231.36-61>>.

ROCHE, J. A dialética qualificação-competência: estado da questão. In: TOMASI, A. (Org.). **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas: Papyrus, 1999.

RODRIGUES, A.C. E-learning. In.: **A escola e a sociedade da informação: que pedagogias para o século XXI**. Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/acr/materiais/ead/elearn1.htm>>>.

RODRIGUES, M. C. G. D. **Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração**: um estudo numa escola secundária com 3º Ciclo. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares) – Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2010.

RODRIGUEZ; RODRIGUEZ, M. V. **Gestão do conhecimento**: reinventando a empresa para uma sociedade baseada em valores intangíveis. Rio de Janeiro: IBPI Press, 2001.

ROJAS, J. et al. Interdisciplinaridade na educação: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP**, Aquidawana, v. 1, p. 170-181. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/deaint/article/view/584/461>. Acesso em: 29 mar. 2016.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In.: RANGEL, E.O. ; ROJO, R. (Coord.). **Língua portuguesa** : ensino fundamental. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

ROZADOS, B. F.H. Uso de indicadores na gestão de recursos de informação. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 60-76, jul./dez. 2005.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012. 128p.

\_\_\_\_\_; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias**. Brasília, DF: IGEPP, 2013..

RUSSO, Mariza; SOUZA, Danyara de Jesus de. Biblioteca escolar brasileira na sociedade da informação: uma parceria proativa entre bibliotecário e pedagogo em prol da aprendizagem, da competência em informação e da quebra de paradigmas. In.: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA, DOCUMENTAÇÃO E CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 25, 2013, Florianópolis [Anais...]. Florianópolis: FEBAB, 2013.

SANFELICE, J. L. O Manifesto dos educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 99, p. 542-557, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/24524/1/S0101-73302007000200013.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SANTANA, G. H. C. A Ciência da Informação e sua consolidação em face da interdisciplinaridade. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 17, n. 35, p. 1-26, set./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/download/1518-2924.2012v17n35p1/23581>>. Acesso em: 13 jan. 2016.

SANTANA FILHO, S.F.O papel da biblioteca escolar na formação do leitor. In.: CONGRESSO DA LEITURA DO BRASIL, 15., 2005, Campinas. Anais...Campinas: UNICAMP, 2005. Disponível em: <[http://alb.com.br/arquivo-morto/edições\\_antteriores/anais15/alfabética/FilhoSeverinoFariasdeSantana.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edições_antteriores/anais15/alfabética/FilhoSeverinoFariasdeSantana.htm)>. Acesso em: 10 jan. 2018.

SANTOS, A. P.; FIALHO, J. F. **O papel do bibliotecário como mediador do letramento informacional na Biblioteca pública, escolar e universitária: algumas reflexões**. (s.d.). Disponível em: <<http://aprendersempre.org.br/arqs/TEXTO%20BIBLIOTECARIO%20COMO%20ME DIADOR%20DO%20LETRAMENTO%20INFORMACIONAL%20NA%20BP.pdf>>. Acesso em: 08 jan. 2016.

SANTOS, H.; REZENDE, F. Formação, mediação e prática pedagógica do tutor-orientador em ambientes virtuais construtivistas de aprendizagem. **Tecnologia Educacional**, v. 31, n. 157/158, p. 19-29, abr./set. 2002.

SANTOS, L. A.; CARDOSO, R. L. S. Avaliação de desempenho da ação governamental no Brasil: problemas e perspectivas. CONCURSO DE ENSAYOS DEL CLAD: control y evaluación del desempeño gubernamental, 15, Caracas, 2001.

Disponível em: < <http://siare.clad.org/fulltext/0041201.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SANTOS, L. V. M. Biblioteca e escola: diálogos possíveis. **Presença pedagógica**, v.18, n.103, jan./fev. 2012.

SANTOS, M. S. Multimeios na biblioteca escolar. In: GARCIA, Edson Gabriel (Coord.). **Biblioteca escolar**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989. p. 97-108.

SANTOS, R. N. M.; KOBASHI, N. Y. Aspectos metodológicos da produção de indicadores em ciência e tecnologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 4., 2005, Salvador. Anais... . Salvador: Ufba, 2005.

SARACEVIC, T. Ciência da Informação: origem, evolução e relações. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-62, jan./jun. 1996.

Disponível em:

<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/235/22>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinarity nature of Information Science. **Ciência da Informação. Brasília**, v. 24, n. 1, p. 36-41, 1995. (Tradução de Durval de Lara Filho).

Disponível em:

<<http://www.uff.br/ppgci/editais/saracevicnatureza.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Information Science. **JASIS; Journal of The American Society for Information Science**, New York, v. 50, n. 12, p. 1051-1063, 1999. Disponível em:

<<http://comminfo.rutgers.edu/~tefko/JASIS1999.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_ et al. **O legado da educação do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. A pedagogia histórico-crítica e a educação escolar. In: BERNARDO, M. (Org.). **Pensando a educação**. São Paulo: EDUNESP, 1989.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa. **Lei n.88 de 8 de setembro de 1892**. Reforma a instrução pública do Estado. Diário Oficial, SP, 1892. Disponível em:

<<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>.

Acesso em: 20 jan. 2018.

SEVERINO, A.J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHNEIDER, V. Redes de políticas públicas e a condução de sociedades complexas. Civitas, **Revista de Ciências Sociais**, v. 5. n. 1, p. 29-57, jan.-jun. 2005. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/33>>. Acesso em 10 nov. 2015.

SCHWARZELMÜLLER, A. R.; GESTEIRA, I. A. L.; BULCÃO, M. Políticas públicas de informação no Brasil: Norte, Nordeste e Centro-Oeste. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM INFORMAÇÃO - CINFORM, 5, 2004, Anais... Salvador, 2004. Disponível em: <<http://dici.ibict.br/archive/>>. Acesso em: 26 jul. 2011.

SEBRAE – SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS DE MINAS GERAIS. **Políticas públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: SEBRAE/MG, 2008, 48 p. Disponível em:

<[http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/\\$File/NT00040D52.pdf](http://www.biblioteca.sebrae.com.br/bds/BDS.nsf/E0008A0F54CD3D43832575A80057019E/$File/NT00040D52.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo, Cengage Learning, 2010.

SENA, G.O. **O colégio de aplicação no contexto das universidades brasileiras**. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC, Florianópolis, 1987.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educ. rev.** 2008, n.31, p. 169-189. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>>. Acesso em: 12 ago.2017.

SILVA, E. T. da. Democratização da leitura: uma forma de despertar leitores. In: \_\_\_\_\_ . **Conferências sobre leitura**: trilogia pedagógica. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 15-37.

SILVA, F. M. de M.; MELO, I. E. C. de. Letramento e alfabetização geográfica: a geografia na formação da consciência espacial cidadã crítica. Trabalho apresentado no III CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, realizado em Natal, em 2016. Disponível em:

<[https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_S A3\\_ID10611\\_19082016093107.pdf](https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_S A3_ID10611_19082016093107.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2017.

SILVA, G. A. C. da. **Direito ao desenvolvimento**. São Paulo: Método, 2004.

SILVA, J. L. C. Das concepções disciplinares na Ciência da Informação e/ou de suas configurações epistemológicas: o desiderato percebido da interdisciplinaridade. Investigación Bibliotecológica. **Archivonomía, Bibliotecología e Información**, [S.l.], v. 27, n. 59, p. 67-92, mar. 2013. Disponível em:

<<http://revib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/36601/51543>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da lei 12.244/10. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.16, n.2, p. 489-517, jul./dez., 2011.

\_\_\_\_\_. **Uma análise sobre a identidade da biblioteconomia: perspectivas históricas e objeto de estudo.** Olinda: Edições Baluarte, 2010.

\_\_\_\_\_; SILVA, A. I. S. R. A mediação da informação como prática pedagógica no contexto da biblioteca escolar: algumas considerações. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 1, n. 2, 2012. 10.11606/issn.2238-5894.berev.2012.10656. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/brapci/v/a/21361>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, J. S. da. **Relações de força e políticas educacionais no Brasil: a caixa de Pandora brasileira.** Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez., 2003.

\_\_\_\_\_. Biblioteca escolar e educação. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: Espaço de ação pedagógica, 3, 2004, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: Grupo de Pesquisa em Biblioteca Escolar, Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/323.pdf>>. Acesso em 06 jan. 2016.

SILVA, T. E. da. Política de informação na pós-modernidade: reflexões sobre o caso do Brasil. **Revista Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 1, n. 1, 1991. Disponível em: <<http://www.informacaoesociedade.ufpb.br/119101.pdf>>. Acesso em: 26 12 fev. 2013.

SILVA, W. C. da. **Leitura na escola e na biblioteca.** Campinas: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. **Miséria da biblioteca escolar.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.  
SILVEIRA, I. M. F. Ensinar a pensar: uma atividade da biblioteca escolar. **R. Bibliotecol. & Comum**, Porto Alegre, v. 7, p. 9-30, jan./dez. 1996.

SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino.** São Paulo: Edusp, 1972.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOCINFO – SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO NO BRASIL. **Livro verde**, set., 2000. Disponível em: <[http://www.socinfo.org.br/livro verde/download.htm](http://www.socinfo.org.br/livro%20verde/download.htm)>. Acesso em: 25 mai. 2015.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2016.

SOUZA, E. D. Dimensões teórico-metodológicas da Ciência da Informação: dos desafios à consolidação epistemológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA

EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO (ENANCIB), 9, 2008, São Paulo. Anais... São Paulo, out. 2008. Disponível em:  
<<http://www.ancib.org.br/media/dissertacao/1576.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

SOUZA, J. D. **A biblioteca e o bibliotecário escolar no processo de incentivo à leitura**: uma pesquisa bibliográfica. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2009. 40 f. Disponível em:  
<<http://www.cin.publicacoes.ufsc.br/tccs/cin0010.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

SOUZA, R. F. Organização do conhecimento. In: **Para entender a ciência da informação**. TOUTAIN, L. M. B. B. (Org.). Salvador: EDUFBA, 2007. p. 103-124. Disponível em:  
<<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ufba/145/1/Para%20entender%20a%20ciencia%20da%20informacao.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

STUMPF, I. R. Funções da biblioteca escolar. **Cadernos do CED**, Florianópolis, v. 4, n. 10, p. 67-80, jul./dez. 1987.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é um privilégio**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1957.

TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS. 2017. Google Imagens. Disponível em:  
<[https://www.cesvale.edu.br/wp-content/uploads/2017/01/8\\_Inteligencias.png](https://www.cesvale.edu.br/wp-content/uploads/2017/01/8_Inteligencias.png)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

THIESEN, J.S. Prefácio. In: BLATTMANN, U.; VIANNA, W.B. (Orgs.). **Inovação em escolas com bibliotecas**. Florianópolis: Dois Por Quatro, 2016. p. 13-17.

TORRES, Marcelo Douglas de Figueiredo. **Estado, democracia e administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

UNIRIO. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Escola de Biblioteconomia. **Disciplina Biblioteconomia escolar**. 2013. Disponível em:  
<<https://portaldoaluno.unirio.br:8443/ementario/disciplina.action;jsessionid=724D30F63F550B2DDA7A3E0018D7F7B9?d=44372>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. Colégio de Aplicação. **Projeto Pedagógico**. São Cristóvão: UFS, 1995.

VÁLIO, E. B. M. Biblioteca escolar: uma visão histórica. **Transinformação**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 15 – 24, jan./ abr. 1990.

VAN BELLEN, Hans Michael. Indicadores de sustentabilidade: um levantamento dos principais sistemas de avaliação. **Cadernos EBAPEBR (FGV)**, v. 2, n. 1, p. 1-14, mar./2004.

WERSIG, G.; NEVELING, U. **Os fenômenos de interesse para a Ciência da Informação**. 1975. Disponível em:

<http://www.alvarestech.com/lillian/GestaoDaInformacao/Rogério/WersigNeveling.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VALENTIM, H. **Para uma Compreensão do Mobile Learning**: reflexão sobre a utilidade das tecnologias móveis na aprendizagem informal e para a construção de ambientes pessoais de aprendizagem. 2009. Tese (Mestrado em Gestão de Sistemas de e-Learning) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2009. Disponível em: <[http://www.hugovalentim.com/system/files/Hugo\\_Valentim\\_M-Learning.pdf](http://www.hugovalentim.com/system/files/Hugo_Valentim_M-Learning.pdf)>.

VASCONCELOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 8. ed. Campinas, Papirus, 2005. p. 9-32.

\_\_\_\_\_. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I.P.A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 4. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 11-36.

VERGARA, Sylvia C. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VERGUEIRO, W. C. S.; CARVALHO, T. Definição de indicadores de qualidade: a visão dos administradores e clientes de bibliotecas universitárias. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 6, n. 1, p. 27-40, 2001. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/3282>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

VIANA, L. **Bibliotecas escolares**: políticas públicas para a criação de possibilidades. São Paulo: USP, 2014. 167 f. il. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-18122014-094444/pt-br.php>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VIEIRA, D. R. M. **O bibliotecário como mediador da leitura**: entre o livro e os usuários de três bibliotecas escolares públicas estaduais de Porto Alegre. 2012. 59 f. Monografia (Bacharelado em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69733/000872493.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VILLAS BOAS, B. M. F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G (Orgs). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 179-198.



VITORINO, E. V. Competência informacional do profissional da informação bibliotecário: construção social da realidade. **Encontros Bibli**: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, Florianópolis, v. 12, n. 24, p. 59-71, dez. 2007. ISSN 1518-2924. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2007v12n24p59>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

\_\_\_\_\_; PIANTOLA, D. Competência informacional, bases históricas e conceituais: construindo significados. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 130-141, set./dez., 2009. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/ciinf/index.php/ciinf/article/view/1745/1343>>. Acesso em: 11 out. 2011.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

WERTHEIN, J. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v2\\_9n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n2/a09v2_9n2.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2015.

WHITEHALL, T. Quality in library and information service: a review. **Library Management**, v. 13, n. 5, p. 23-35, 1992.

YANAGUITA, A. I. As políticas educacionais no Brasil nos anos 1990. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2, 2011, São Paulo. Anais...São Paulo: ANPAE; PUC-SP; FEUSP, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0004.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

XAVIER, M. E. A sociedade agroexportadora e a constituição do ensino da elite (1549-1920). In: XAVIER, M.E.; RIBEIRO, M.L.S.; NORONHA, O.M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.p. 25-123.

\_\_\_\_\_. **Poder econômico e educação da elite**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

ZANLORENSE, M. J.; LIMA, M. F. Uma análise histórica sobre a elaboração e divulgação dos PCN no Brasil. In: ANAIS DO VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência**. São Paulo: SENAC, 2003.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

## APÊNDICE A – Análise de conteúdo

**Quadro 212 – Pesquisa PPP/01**

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.1	BE1	“b) Piso inferior: 04 salas de aula, 09 salas de professores, 01 sala de direção, 01 sala de secretaria executiva, 01 mini-auditório, 01 <b>biblioteca</b> , 01 mini-cozinha...” (p. 5)
		“O setor de apoio à ação pedagógica compõe-se de equipes técnicas que são responsáveis pela organização, funcionamento e avaliação de tarefas inerentes às áreas de atuação: <b>Biblioteca Escolar</b> (artigo 38), <b>Psicologia</b> (artigo 33 e 34)...” (p. 6)
		Organograma - Setor de apoio pedagógico – <b>Psicologia</b> , <b>Biblioteca</b> , Técnicos de assuntos educacionais e desportivos. (p. 23)
	BE2	“O objetivo é desenvolver integralmente os educandos, oferecendo-lhes oportunidades de aprendizagem que os tornem capazes de fazer uma <b>leitura</b> do momento histórico, científico e cultural em que vivem, adotando a perspectiva de construção de uma sociedade mais justa”.
		A <b>leitura</b> crítica da realidade escolar, as identificações de suas contradições e as proposições superadoras têm como um dos objetivos acabar com a distância entre a instituição que se tem para aquela que se almeja
	BE3	<b>Inexistente</b>
	LCI1	<b>Inexistente</b>
	LCI2	<b>Inexistente</b>
LCI3	<b>Inexistente</b>	
LCI4	<b>Inexistente</b>	

Fonte: Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

**Quadro 223 – Pesquisa PPP/02**

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.2	BE1	Sumário – 3.3.1 – <b>Biblioteca</b> Cecília Meireles (p. 1)
		Ítem – 3.3.1 – <b>Biblioteca</b> Cecília Meireles (p. 20)
		“...algumas normas regem o funcionamento de nossa <b>Biblioteca</b> ” (p. 20).
		os usuários em débito com a <b>Biblioteca</b> não poderão retirar livros por empréstimos (p. 20).
		em caso de perda, o usuário deverá indenizar a <b>Biblioteca</b> com outro exemplar do mesmo livro. (p. 20)
		o usuário deverá indenizar a <b>Biblioteca</b> com outro livro da mesma área ou assunto, de valor equivalente e atualizado. (p. 20)
		Nossa <b>Biblioteca</b> dispõe de uma videoteca (p. 20)
		Os alunos possuíam um cartão eletrônico. Esse cartão poderá ser utilizado em todas às <b>Bibliotecas</b> da UFJF, no Restaurante Universitário e como Carteira de Estudante. (p. 20)
		Os livros da <b>Biblioteca</b> são cadastrados eletronicamente (p. 20)
		ao integrarmos o sistema de <b>bibliotecas</b> da UFJF, os atrasos na entrega dos livros geram multas (p. 20)
		Infocentros - anexo à <b>Biblioteca</b> , para que nossos alunos também usufruam da tecnologia hoje disponibilizada à toda comunidade da UFJF (p. 20)

		O Colégio recebe e distribui os Livros didáticos enviados pelo MEC anualmente. Eles são emprestados aos alunos devendo ser devolvidos na <b>Biblioteca</b> , ao término do ano letivo. (p. 21)
		III - coordenar a <b>biblioteca</b> e demais recursos de ensino-aprendizagem; (p. 29)
	<b>BE2</b>	oferta do Laboratório de Práticas de <b>Leitura</b> e Escrita. (p. 13)
		Com a oferta destes Laboratórios em todos os semestres letivos, tem-se a expectativa de otimizar a competência dos alunos na <b>leitura</b> e na escrita. (p. 13)
		Estrutura curricular da EJA – Carga horária dos períodos fundamentais – Laboratório de Práticas de <b>Leitura</b> e Escrita ( p. 14)
		Estrutura curricular da EJA – Carga horária dos períodos médios – Laboratório de Práticas de <b>Leitura</b> e Escrita (p. 15)
		Períodos do Ensino Fundamental e Médio –Fundamental 2 - Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos fundamentais) (p. 15)
		Períodos do Ensino Fundamental e Médio –Fundamental 3 - Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos fundamentais) (p. 16)
		Períodos do Ensino Fundamental e Médio –Fundamental 4 - Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos fundamentais) (p. 16)
		Períodos do Ensino Fundamental e Médio –Fundamental 5 - Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos fundamentais) (p. 16)
		Período Médio – 2 Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos do nível médio) (p. 16)
		Período Médio – 3 Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos do nível médio) (p. 17)
		Período Médio – 4 Laboratório de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita (oferecido em todos os períodos do nível médio) (p. 17)
		... considerando que a questão da <b>leitura</b> , escrita e oralidade configuram-se como aspectos críticos no processo de escolarização do aluno... (p. 18)
		“respondendo às exigências de <b>leitura</b> , de oralidade e de escrita que a contemporaneidade impõe a nossa realidade cotidiana” (p. 18)
		a oferta de “Laboratórios de Práticas em <b>Leitura</b> e Escrita” com o intuito de se garantir, no decorrer do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, momentos nos quais esses aspectos serão permanentemente estimulados e desenvolvidos com especificidade (p. 18)
		Na mesma lógica de oferecimento dos Laboratórios de Práticas em <b>Leitura</b> e escrita, propõe-se a oferta de Laboratórios de Práticas em Língua Estrangeira nos Períodos subsequentes (p. 19)
		A <b>leitura</b> é franqueada ao público em geral ( p. 20)
	<b>BE3</b>	(Sumário) - 3.3.4 Programa do <b>Livro</b> Didático do MEC / FNDE
		...usuário deverá indenizar a Biblioteca com outro <b>livro</b> da mesma área ou assunto, de valor equivalente e atualizado (p. 20)
		Os <b>livros</b> da Biblioteca são cadastrados eletronicamente (p. 20)
		...os atrasos na entrega dos <b>livros</b> geram multas. (p. 20)
		Evite as multas entregando os <b>livros</b> dentro dos prazos estabelecidos (p. 20)
		Programa do <b>Livro</b> Didático do MEC / FNDE (p. 21)
		O Colégio recebe e distribui os <b>Livros</b> didáticos enviados pelo MEC anualmente (p. 21)

		Lembramos que a devolução dos <b>livros</b> é importante, pois garante novos empréstimos para o ano seguinte. (p. 21)
		Feira do <b>Livro</b> ( p. 25)
		Os discentes também estarão sujeitos às seguintes medidas disciplinares: I - advertência verbal, pela Coordenação de Ensino, registrada em <b>livro</b> próprio e assinada pelos responsáveis (p. 32)
		(Revista pedagógica) - Resenha de <b>livros</b> , CDs, filmes e outros produtos culturais... (p. 38)
		(Revista pedagógica) - ... resenha jornalística de <b>livros</b> e outros produtos culturais relevantes para a prática docente, lançados recentemente. (p. 38)
	<b>LCI1</b>	... utilizam a telemática para o <b>letramento</b> digital com vistas à inserção no mundo do trabalho e a inclusão digital ( p. 21).
	<b>LCI2</b>	Mais do que ensinar conteúdos a escola deve desenvolver capacidades, <b>competências</b> , habilidades para pensar, agir, possibilitando ao aluno se posicionar como sujeito de sua própria experiência. (p. 6)
	<b>LCI2</b>	Os alunos, como sujeitos ativos deste processo, interagem permanentemente enquanto adquirem <b>competências</b> e habilidade inerentes a ação de aprender. Desaparece, portanto, a fragmentação do conhecimento e do processo de ensinar e aprender. (p. 6)
	<b>LCI2</b>	Com a oferta destes Laboratórios em todos os semestres letivos, tem-se a expectativa de otimizar a <b>competência</b> dos alunos na leitura e na escrita. (p. 13)
	<b>LCI2</b>	Compete ao Diretor Geral: I - administrar e dirigir o Colégio, respeitadas as <b>competências</b> dos Departamentos e as decisões da Congregação; (p. 29)
	<b>LCI2</b>	XII - reportar ao Diretor Geral todos os assuntos que ultrapassam a sua <b>competência</b> . (p. 30)
	<b>LCI2</b>	Compete ao Chefe de Secretaria: I - realizar as atividades que, por sua natureza, estejam no âmbito de sua <b>competência</b> e fazer a distribuição dos serviços, de acordo com as atribuições do pessoal técnico-administrativo. (p. 30)
	<b>LCI2</b>	... com o Diretor, os diplomas, certificados, currículos, históricos escolares e outros documentos, de acordo com as suas <b>competências</b> . (p. 30)
	<b>LCI2</b>	XI - responsabilizar-se, no âmbito de sua <b>competência</b> , pelas atividades referentes à vida funcional dos servidores lotados no Colégio de Aplicação João XXIII. (p. 30)
	<b>LCI2</b>	XV - auxiliar, no limite de suas <b>competências</b> , nas demandas da Diretoria e/ou dos demais profissionais de educação;
	<b>LCI3</b>	... para viabilizar a capacitação <b>informacional</b> e computacional à comunidade acadêmica e em geral (p. 20)
	<b>LCI4</b>	acesso e o uso dos recursos informacionais digitais e/ou virtuais disponibilizados nos sistemas de <b>informação</b> da rede mundial de computadores – Internet... ( p. 20)
	<b>LCI4</b>	(Curso de pós-graduação Lato sensu - sistematizar um conjunto de condições de produção do trabalho, incluindo a apropriação das tecnologias da <b>informação</b> e da comunicação (TIC)... (p. 23)
	<b>LCI4</b>	a experimentação e a pesquisa científica, as tecnologias da comunicação e <b>informação</b> ... ( p. 25)

Fonte: Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

Quadro 24 – Pesquisa PPP/03

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.3	BE1	[...] dos oito Núcleos de Ensino que congregam professores das diferentes disciplinas escolares; dos funcionários técnicos-administrativos; da <b>biblioteca</b> e dos discentes. (p. 20)
		Comissão de Ensino (CoEn) – [...] é constituída por representantes da direção dos núcleos, da Comissão de Orientação Discente, dos funcionários, da <b>biblioteca</b> e do Conselho Comunitário. (p. 21)
		O Conselho Comunitário é um órgão consultivo da Direção, formado por representantes dos pais de alunos de todas as turmas e, ainda, por representantes dos alunos, professores, funcionários, da <b>biblioteca</b> e da própria Direção. (p. 22)
		Localizar informações em uma <b>biblioteca</b> , em dicionários, em revistas, em periódicos, em bancos de dados informatizados ou através de informantes via entrevistas e coletas de dados pela observação. ( p. 100)
		Outras fontes são <b>bibliotecas</b> (p. 197)
	BE2	[...]Projeto Mala de <b>Leitura</b> ... ( p. 24)
		[...] como nos referimos, no próprio fazer dos profissionais da COD já que amplia as possibilidades de <b>leitura</b> da dinâmica da sala de aula ( p. 45)
		Os componentes da sub-comissão de currículo elaboraram a seguinte estratégia de trabalho: a) levantamento de bibliografia para <b>leitura</b> e discussão (citada ao fim deste documento); (p. 45)
		A bibliografia anexa indica <b>leituras</b> necessárias a esta construção...(p. 54)
		É preciso pesquisar, fazer <b>leituras</b> , reflexões e discussões sobre quais são os processos que deverão ser privilegiados na formação humana dos alunos... (p. 57)
		A criança está se apropriando de duas formas de representação, cada uma com suas idiossincrasias e modos específicos de organização, representação e <b>leitura</b> . ( p. 59)
		...Construídas no primeiro ciclo, essas possibilidades de <b>leitura</b> é possível considerar, para os dois ciclos subsequentes...(p. 59)
		Uma vez que o educando já conquistou uma certa autonomia na <b>leitura</b> dessas linguagens...(p. 59)
		A habilidade da <b>leitura</b> e da escrita (nas diferentes formas de manifestação social)...(p. 75)
		Sumário - Habilidades de pesquisa, <b>leitura</b> e escrita ( p. 93)
		As <b>leituras</b> , reflexões e discussões coletivas pautaram o eixo desse texto... (p. 94)
		Habilidades de pesquisa, <b>leitura</b> e escrita ( p. 98)
		Habilidades de <b>leitura</b> , escrita, observação, análise, interpretação, generalização...(p. 108)
		Em determinadas situações interagem com a <b>leitura</b> e a escrita e exercitam a palavra escrita. (p. 121)
		A escolarização da <b>leitura</b> e da escrita (letramento escolar) (p. 121)
		Apropriação da tecnologia da <b>leitura</b> e da escrita p. 121)
		Tecnologia da <b>leitura</b> e escrita (p. 122)
		Conteúdo: - <b>Leitura</b> de um texto seguindo a direção adequada (p. 122)
		De acordo com as necessidades de <b>leitura</b> e escrita...(p. 122)
		<b>Leitura</b> e interpretação de textos (p. 125)
		No primeiro ano de escolarização, a <b>leitura</b> oral pelo professor é privilegiada (p. 125)

		Já que o não domínio da habilidade de decodificação por alguns e a <b>leitura</b> demasiadamente lenta, silabada, escandinada, a identificação isolada de letras, palavras ou frases... ( p. 125)
		Própria do momento inicial do processo De apropriação de habilidades de <b>leitura</b> e de escrita dificultam e/ou comprometem a interlocução do aluno com o texto.(p. 125)
		O aprendiz é convidado a acompanhar a <b>leitura</b> do professor (p. 125)
		A <b>leitura</b> silenciosa se fará presente tanto por sua proximidade com a prática social quanto por seu significado na ampliação das habilidades inerentes ao próprio ato de ler (p. 125)
		A <b>leitura</b> oral, embora não seja frequente fora do contexto escolar, faz-se necessária por um lado por possibilitar o resgate de práticas tradicionais do ouvir e contar pequenos contos e narrativas (p. 125)
		Cria condições para a apreensão do conteúdo do texto por alunos que, nesse período da formação, ainda estão se apropriando da <b>leitura</b> (p. 125)
		Evidenciar o ritmo, a musicalidade, a sonoridade como elementos constitutivos da <b>leitura</b> ( p. 125)
		<b>Leitura</b> e escrita de numerais ( p. 130)
		Provoca uma <b>leitura</b> avessa do mundo. ( p. 141)
		Domínio da <b>leitura</b> ( p. 168)
		Reconhecer em qualquer atividade da <b>leitura</b> a presença do outro bem como a sua intenção ( p. 168)
		Prática de <b>leitura</b> de textos informativos e ficcionais, curtos e longos. (p. 168)
		Proceder a <b>leitura</b> contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema, o mesmo tema em linguagens diferentes, o mesmo tema tratado em épocas diferentes, o mesmo tema sob perspectivas diferentes) ( p. 169)
		No que se refere a mecânica da <b>leitura</b> : ler com fluência, entonação e ritmo...(p. 169)
		Conteúdo – domínio da <b>leitura</b> (p. 170)
		Reconhecer em qualquer atividade da <b>leitura</b> a presença do outro bem como a sua intenção (p. 170)
		Prática de <b>leitura</b> de textos informativos e ficcionais, curtos e longos.(p. 170)
		Proceder a <b>leitura</b> contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema, o mesmo tema em linguagens diferentes, o mesmo tema tratado em épocas diferentes, o mesmo tema sob perspectivas diferentes) (p. 170)
		No que se refere a mecânica da <b>leitura</b> : ler com fluência, entonação e ritmo...(p. 170)
		Conteúdo – domínio da <b>leitura</b> – (p. 172)
		Reconhecer em qualquer atividade da <b>leitura</b> a presença do outro bem como a sua intenção (p. 172)
		Prática de <b>leitura</b> de textos informativos e ficcionais, curtos e longos.(p. 172)
		Proceder a <b>leitura</b> contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema, o mesmo tema em linguagens diferentes, o mesmo tema tratado em épocas diferentes, o mesmo tema sob perspectivas diferentes) ( p. 173)
		No que se refere a mecânica da <b>leitura</b> : ler com fluência, entonação e ritmo...(p. 173)
		Conteúdo – domínio da <b>leitura</b> – (p. 175)
		Reconhecer em qualquer atividade da <b>leitura</b> a presença do outro bem como a sua intenção (p. 175)
		Prática de <b>leitura</b> de textos informativos e ficcionais, curtos e

		longos.(p. 175)
		Proceder a <b>leitura</b> contrastiva (vários textos sobre o mesmo tema, o mesmo tema em linguagens diferentes, o mesmo tema tratado em épocas diferentes, o mesmo tema sob perspectivas diferentes) (p. 175)
		No que se refere a mecânica da <b>leitura</b> : ler com fluência, entonação e ritmo...(p. 175)
		Ler e valorizar a <b>leitura</b> como fonte de informação e prazer (p. 177)
		Domínios da <b>leitura</b> e da escrita (p. 178)
		Fazer entrevistas sobre assuntos variados ( <b>leitura</b> , cinema, lazer, etc ) (p. 179)
		Domínios da <b>leitura</b> e da escrita (p. 179)
		<b>Leitura</b> e resenhas de livros de autores representativos da literatura em LE (p. 179)
		Domínios da leitura e da escrita (p. 180)
		<b>Leitura</b> e resenhas de livros de autores representativos da literatura em LE (p. 180)
		<b>Leitura</b> de textos relativos ao tema da aula (p. 182)
		Estimulando a <b>leitura</b> de textos matemáticos (p. 193)
	BE3	<b>Livros</b> publicados na década de 80 vão ser discutidos mais profundamente e apropriados em prática, na década de 90...(p. 70)
		Desenho-livre como reprodução de alguma discussão, como manifestação de sentimento, como criação, como outra linguagem narrativa de <b>livros</b> , filmes, peças de teatros...(p. 74)
		produções escritas em diferentes linguagens, maquetes, formas mais adequadas à concretização de atividades práticas e teóricas em disquetes, em formatos de <b>livros</b> , revistas, jornais, murais, desenhos, cartazes. (p. 81)
		Utilizem adequadamente <b>livros</b> didáticos e paradidáticos... (p. 98)
		Além de <b>livros</b> de natureza científica com conceitos mais elaborados como portadores de informações e fontes de pesquisa. (p. 98)
		Permitem o trânsito de informações tais como: jornal impresso, rádio e tv, livros, computadores. (p. 101)
		Assim, além do <b>livro</b> didático, literário, paradidático (p. 101)
		Ou mesmo <b>livros</b> que concentram informações mais selecionadas como enciclopédias, periódicos científicos, atlas... (p. 101)
		Ainda se espera uma grande utilização do <b>livro</b> e de outros veículos de informação impressa...(p. 102)
		Sem transferir para o material a responsabilidade do ensino (não é um bom <b>livro</b> , uma boa reportagem, um filme que ensinam, mas as interações propiciadas entre os materiais e as reflexões dos alunos ( p. 108)
		Perguntar sobre as preferencias do outro sobre animais, esportes, cinema, <b>livros</b> , jogos, etc. (p. 178)
		Leitura e resenhas de <b>livros</b> de autores representativos da literatura em LE (p. 179)
		Interagir com pessoas via internet, pedindo informações sobre cinema, espetáculos, <b>livros</b> , autores, etc. (p. 179)
		Leitura e resenhas de <b>livros</b> de autores representativos da literatura em LE ( p. 180)
		Uma dessas sugestões, já utilizada em alguns <b>livros</b> didáticos ( p. 189)
		Recursos didáticos como jogos, <b>livros</b> , vídeos, calculadoras...(p. 190)

		Ao contrário do que ocorre em vários <b>livros</b> -texto atuais, deve-se privilegiar a diversidade em oposição à repetição e quantidade. (p. 194)
LCI1		Da mesma maneira, por vivermos na sociedade do conhecimento ou da informação é preciso esclarecer como a escola traduz a noção de <b>letramento</b> quais procedimentos deverão ser desenvolvidos pelos anos, portanto, objeto de ensino e aprendizagem. ( p. 95)
		Considera-se que o trabalho com a língua materna deve pautar-se no <b>letramento</b> – práticas sociais exercidas socialmente. ( p. 121)
		A escolarização da leitura e da escrita ( <b>letramento</b> escolar) (p. 121)
		A apropriação da tecnologia da leitura e da escrita é entendida não como algo isolado do <b>letramento</b> ( p. 121)
		Mas como uma atividade indissociável do letramento ( p. 121)
	LCI2	
		O tempo de ciclo é um tempo de aquisição de <b>competências</b> , tempo de formação, que não pode ser gestado apenas ampliando e flexibilizando os tempos. ( p. 57)
		Para proporcionar a professores e alunos ambientes saudáveis de desenvolvimento de <b>competências</b> e de suas vivências nas diferentes dimensões formadoras... ( p. 61)
		[...] onde muitos alunos tem que ter aprendido conhecimentos e <b>competências</b> básicas que lhe serão necessárias (p. 62)
		Eu só posso cobrar de alguém algo que ele já tenha <b>competência</b> para realizar (p. 78).
		criando situações de aprendizagem para que eles possam ir desenvolvendo as <b>competências</b> que ainda não desenvolveram. (p. 78).
		Para tanto será necessário construir referenciais de <b>competências</b> que se deseja em cada ciclo com os alunos a partir da contribuição de cada área do conhecimento ( p. 79)
		Estipuladas as <b>competências</b> , ainda para saber qual será a melhor forma de acompanhar a sua construção... (p. 79)
		será preciso definir, coletivamente entre os educadores do ciclo, através de que processos educativos as tais <b>competências</b> poderão/deverão ser construídas. (p. 79)
		Sumário – <b>competências</b> e habilidades da área de humanas (p. 93)
		Sumário – <b>competências</b> e habilidades (p. 93)
		<b>Competências</b> e habilidades da área de humanas ( p. 96)
		<b>Competências</b> e habilidades ( p. 115)
		<b>Competências</b> , metodologia, conteúdo e avaliação ( p. 149)
		Além disso, permite que a aquisição de <b>competências</b> pelos alunos ocorra de maneira mais gradual (p. 189)
		Deve levar em conta as <b>competências</b> pedagógicas (p. 195)
		E as <b>competências</b> sociais a serem adquiridas pelos alunos (p. 195)
		No primeiro caso ( <b>competências</b> pedagógicas) (p. 195)
		Pois essas são insuficientes ou mesmo inadequadas para avaliar a maioria das <b>competências</b> que estamos propondo avaliar. (p. 196)
		Já no segundo caso ( <b>competências</b> sociais) (p. 196)
	A avaliação tem como função auxiliar e orientar os alunos quanto ao desenvolvimento das atitudes das <b>competências</b> e das	



	<p>habilidades que são exigidas socialmente: responsabilidade, solidariedade, valorização do trabalho coletivo... (p. 196)</p> <p>A avaliação deve levar em conta as <b>competências</b> pedagógicas e sociais (p. 196)</p> <p>Refletir com clareza em que momento da aprendizagem se encontra o aluno: <b>competência</b> adquirida..(p. 196)</p> <p><b>Competência</b> em fase de aquisição (p. 196)</p> <p><b>Competência</b> a ser reforçada (p. 196)</p> <p>Dessa maneira optou-se por estabelecer a proposta usando-se as <b>competências</b> e habilidades associadas a conceitos e ideias.. (p. 197)</p> <p>Destacamos que as habilidades/<b>competências</b> abaixo discriminadas podem ser resumidas... (p. 198)</p> <p>Quadro – habilidades/<b>competências</b> (p. 198)</p> <p>Quadro – habilidades/<b>competências</b> (p. 201)</p> <p>Quadro – habilidades/<b>competências</b> (p. 206)</p>
<b>LCI3</b>	<p>Para que as pessoas saibam operar os desdobramentos do meio técnico científico <b>informacional</b>. ( p. 1 09)</p>
<b>LCI4</b>	<p>O histórico escolar do aluno do Centro Pedagógico conterà a <b>informação</b> destacada de que a Escola adota o critério da Avaliação Global da vida do aluno. ( p. 10)</p> <p>...encher o cartaz de artigos sem ter lido, colar muita <b>informação</b> que não elabora...(p. 75)</p> <p>[...] a formação pressupõe o sujeito integral, que se forma, interagindo através de relações sociais e inserido no mundo da <b>informação</b>. (p. 78)</p> <p>Sumário – a importância do tratamento da <b>informação</b> (. 93)</p> <p>Da mesma maneira, por vivermos na sociedade do conhecimento ou da <b>informação</b> é preciso esclarecer como a escola traduz a noção de letramento quais procedimentos deverão ser desenvolvidos pelos anos, portanto, objeto de ensino e aprendizagem. ( p. 95)</p> <p>Vivemos em uma sociedade na qual a <b>informação</b> está se transformando em mercadoria cada vez mais desafiadora. (p. 97)</p> <p>A <b>informação</b> e o conhecimento se renovam vertiginosamente provocando manipulação, retórica, tergiversação... (p. 97)</p> <p>Problemas de sobre <b>informação</b> que dificultam a conexão entre as próprias informações e os estímulos gerados por elas (p. 97)</p> <p>A prática escolar está desafiada pela necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao tratamento da <b>informação</b> sem desconhecer seus códigos: a palavra, o texto e a imagem (p. 97)</p> <p>Não é importante reunir muita <b>informação</b> e isso muda radicalmente a estrutura dos programas, dos currículos com aquela já conhecida lista de informações que os estruturavam. (p. 97)</p> <p>É importante com relação à <b>informação</b>, que se defina como se aprenderá na escola a integrá-la, contextualiza-la e interpretá-la, ou seja, dar-lhe sentido e significado, transformá-la em conhecimento (CARBONELL, 2002) (p. 97)</p> <p>É importante também considerar que, se a <b>informação</b> é muito mais rápida, mutante e flexível que a própria organização escolar, será preciso investir em trabalhos que incorporem as novas tecnologias. ( p. 97)</p> <p>Como a <b>informação</b> está codificada, demanda da escola o desenvolvimento de procedimentos que possibilitarão o seu adequado manejo ( p. 97)</p> <p>Realizem uma pesquisa bibliográfica a partir de um tema, com</p>

		critérios que preservem o adequado tratamento da <b>informação</b> (p. 98)
		A importância do tratamento da <b>informação</b> (p. 100)
		O tratamento da <b>informação</b> aqui citado está referenciado em santomé (1994). (p. 100)
		O processo de aquisição de <b>informação</b> implica que os alunos devem saber definir um tema de estudo.. ( p. 100)
		Organizar a <b>informação</b> (tomar notas, sintetizar, classificar, ordenar, tabular, analisar) ( p. 100)
		Avaliar a <b>informação</b> , julgar a relatividade de sua veracidade, a relevância da informação e da fonte informadora (p. 100).
		Detectar as lacunas e prejuízos da <b>informação</b> manipulativa ( p. 100)
		Na sociedade da <b>informação</b> temos os recursos tecnológicos (p. 101)
		Nos permitem lidar com as tecnologias da comunicação e da <b>informação</b> (p. 101)
		Nos impele a utilizar os recursos da comunicação e <b>informação</b> na escola (p. 101)
		A pesquisa, a localização e seleção de <b>informação</b> na internet, vem acrescentar possibilidades ao trabalho com recursos já mais utilizados como a tv, rádio, gravações em áudio e vídeo.(p. 101)
		Ainda se espera uma grande utilização do livro e de outros veículos de <b>informação</b> impressa...(p. 102)
		Mas com a devida importância de conhecer o veículo no qual a <b>informação</b> circula (p. 102)
		Tanto como quando se está selecionando a <b>informação</b> para responder questões levantadas do desenvolvimento de um projeto (p. 102)
		O que pode ser feito para intermediar as relações existentes entre o que está posto ( <b>informação</b> ) e o que se possa ou se deva fazer/ou ser com estas informações. (p. 103)
		Outros procedimentos tão comuns à Geografia e todas as outras disciplinas: ler, escrever, trabalhar com a <b>informação</b> , criticar, generalizar, aplicar o que está sendo estudado (p. 108)
		Tratamento de <b>informação</b> (p. 134)
		O tratamento da <b>informação</b> é um tema recente no currículo escolar (p. 134)
		O estudo do tratamento da <b>informação</b> no 1º ciclo possibilita o levantamento, a organização e a interpretação de dados (p. 134)
		Esse processo implica em formação e <b>informação</b> (p. 141)
		O que pode ser feito para intermediar as relações existentes entre o que está posto ( <b>informação</b> ) e o que se possa ou se deva fazer... (p. 164)

Fonte: Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

Quadro 235 – Pesquisa PPP/04

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.4	BE1	Frequenta <b>biblioteca</b> (p. 137)
		A pesquisa indica que mesmo não frequentando a <b>biblioteca</b> com assiduidade...(p. 137)
		serviço de secretaria e escolaridade, disciplina, <b>biblioteca</b> e orientação pedagógica (p. 140)
		Setor <b>biblioteca</b> (p. 140)
		Descrição das atribuições dos servidores técnico-administrativos por Setor, em 2015:

		<b>BIBLIOTECA.</b> (p. 143)
		Cumprir as diretrizes técnicas estabelecidas pela <b>Biblioteca Central da UFPE</b> ; (p. 143)
		(Estagiários) - Técnico-Administrativo, plano de aplicação de verbas públicas, <b>biblioteca</b> , atuação da equipe pedagógica e administrativa, merenda escolar, processo de escolha e distribuição de livros didáticos, Projeto Político- Pedagógico, dentre outros (p. 148).
		Na avaliação do Censo Escolar 2014,31 das escolas de ensino fundamental da rede pública, somente 45% possuem <b>biblioteca</b> ou sala de leitura; (p. 196)
		Censo Escolar - Ensino Fundamental - Rede Pública – 2014 – <b>Biblioteca</b> (p. 197)
		Quadro 11 – Rede física do CAp UFPE por disposição espacial – <b>Biblioteca</b> (p. 200)
		Total de laboratórios – <b>Biblioteca</b> (p. 202)
		Em síntese, o CAp UFPE possui além das salas de aula convencionais, outros espaços importantes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, bem como para o convívio e a integração dos grupos humanos, tais como <b>biblioteca</b> juvenil (p. 204).
		Embora haja rampas na entrada da escola e na entrada da quadra, não há, por exemplo, rampas que deem acesso ao pavimento do 1º andar, onde se encontram a maior parte das salas de aula e a <b>biblioteca</b> , por exemplo ( p. 205)
		Criar comissão de espaço físico do CAp para trabalhar no sentido de efetivar plano de ação que observe as demandas - Repensar o espaço da <b>Biblioteca</b> do CAp (p. 213)
	<b>BE2</b>	(Sumário) - Encontro da <b>Leitura</b> e da Literatura (p. 18)
		... encontros coletivos, abertos à comunidade escolar, para realização de leituras e debates (p. 23)
		Encontro da <b>Leitura</b> e da Literatura (p. 77)
		Trazem reflexões sobre o trabalho pedagógico com a <b>leitura</b> e a literatura numa perspectiva crítica (p. 77)
		sua elaboração e aplicação, bem como uma <b>leitura</b> dos resultados comprometida com o diagnóstico da situação do aluno e não com a simples aprovação ou reprovação desse. (p. 84)
		Em relação à preferência cultural, os professores revelam inclinação por atividades como seminários de atualização na sua área; <b>leitura</b> de revistas especializadas em educação e demais materiais de estudo e formação. (p. 137).
		A pesquisa indica que mesmo não frequentando a biblioteca com assiduidade, a <b>leitura</b> é um ato cultural bastante presente na rotina dos docentes do CAp. (p. 137).
		Passando a ser introduzida num universo de <b>leitura</b> , escrita e de sistemas numéricos de modo mais sistemático e operativo. (p. 173)
		Na avaliação do Censo Escolar 2014,31 das escolas de ensino fundamental da rede pública, somente 45% possuem biblioteca ou sala de <b>leitura</b> . (p. 196)
	<b>BE3</b>	Componentes Curriculares da Parte Diversificada (2013-2015) - Clube do <b>Livro</b> Literário (p. 66)
		Autoria de resumos, artigos, resenhas, ensaios, relatórios de pesquisa, monografias, dissertações, teses, dentre outros trabalhos acadêmicos ou artísticos, publicados

		em anais de congresso, em <b>livros</b> , periódicos e revistas de circulação nacional e internacional na sua área. (p. 129)
		(Tabela) Proporção de professores conforme preferência cultural e frequência à atividade - Tipo de atividade - Compra <b>livros</b> (não didáticos) ( p. 136).
		O professor demonstra ter acesso a jornal, revista, <b>livros</b> técnicos ou literários, seja por meio de empréstimo, seja por compra, seja por consulta na internet. (138)
		(estagiários ) processo de escolha e distribuição de <b>livros</b> Didáticos ( p. 148)
		(Tabela) Ambiente de Estudo para o Aluno em Casa – ASPECTOS VERIFICADOS - Acesso a <b>livros</b> . ( p. 167)
		Itens referentes a boa iluminação, espaço adequado, acesso à internet e <b>livros</b> para estudos são bem valorizados e possuem o maior número de indicações na pesquisa. ( p. 168)
		Objetivo 2: Fomentar e divulgar as produções acadêmicas do CAp UFPE. Metas: Publicação bianual de <b>livro</b> com a produção acadêmica do CAp ( p. 207).
	LCI1	O objetivo principal é avaliar os níveis de alfabetização e <b>letramento</b> em Língua Portuguesa (p. 99)
		a avaliação dos processos, fomentará a discussão sobre a qualificação do ensino-aprendizagem da alfabetização e <b>letramento</b> , da organização e do registro da vida escolar.( p. 183)
		Afinal, como ignorar que o contraste entre os alunos iletrados e os de formação avançada – só para ficarmos em um caso isolado e imediato – representaria um problema de elevada proporção, numa instituição sem professores de <b>letramento</b> inicial? (p. 185)
	LCI2	Abaixo destaque de algumas das <b>competências</b> dos colégios de aplicação (cf. CONDICAP, 2011) (p. 37)
		Tais <b>competências</b> encontram-se referendadas ainda pela Portaria No. 959, de 27 de setembro de 2013 ( p. 38)
		Este é o cidadão desejado para sociedade que vislumbramos: constituído por uma formação humanizada, ética, estética, criativa, espiritual, crítica e autônoma, voltado para o desenvolvimento de valores e <b>competências</b> necessárias à integração do seu projeto de vida ao projeto coletivo de seus pares. ( p. 54)
		capacidade de observação e metacognição, e ainda <b>competências</b> didáticas direcionadas à proposição de tarefas que possam propiciar a materialização da aprendizagem desses alunos ( p. 90)
		No caminho de uma política universitária de formação e valorização do magistério, esse perfil docente pode gerar indicadores para ampliar o debate político-pedagógico referente não apenas às <b>competências</b> de ensino, mas também à carreira e ao reconhecimento profissional. (p. 125)
		SOE - Contribuir para o desenvolvimento de <b>competências</b> relacionadas à construção da cidadania, junto ao Corpo Discente (p. 144)
		é um projeto que parece dar conta de dois entraves, simultaneamente: se, a princípio, eliminaria a provável discrepância de conteúdos e <b>competências</b> de aprendizagem esperada para alunos oriundos de diversas instituições de ensino básico da região. (p. 184)
		Desenvolvimento de <b>Competências</b> Sociais - 6º Ano ( p. 236)
		desenvolvimento de <b>competências</b> sociais constitui-se como processo de aprendizagem contínuo e sistemático, considerando-se que o ser humano se configura como indivíduo a partir das relações socioafetivas estabelecidas, ao modo como, mediado

		pela linguagem, dá sentido às experiências vividas, bem como às representações simbólicas vinculadas a funções e papéis sociais. (p. 236)
		o bem-estar na vida em coletividade através do desenvolvimento de <b>competências</b> emocionais constitui-se desafio emergente no contexto escolar ( p. 237)
		desenvolvimento de <b>competências</b> emocionais na escola, tais como: autoconsciência, consciência social, autocontrole, saber lidar com relacionamentos, tomar decisões responsáveis, favorecem a estrutura escolar contra problemas comportamentais, além de promover êxito na vida dos professores e estudantes. ( p. 238)
	<b>LCI3</b>	<b>Inexistente</b>
	<b>LCI4</b>	aliado ao desenvolvimento de novos conhecimentos técnico-científicos em escala global, ao dinamismo e às novas fronteiras da sociedade de <b>informação</b> e às mudanças na forma de produção de bens, serviços e conhecimentos, intensificou os desafios da escola no mundo contemporâneo. ( p. 56)
		A avaliação de larga escala consiste num exame de todas as modalidades e os níveis de ensino. Seu propósito reside no desenvolvimento de sistemas de <b>informação</b> e avaliação da educação ( p. 98)
		Mestranda em Ciência da <b>Informação</b> e Especialista em Biblioteconomia; (p. 140)
		SECRETARIA - Manter ligações com os demais órgãos da Reitoria para melhor execução dos trabalhos administrativos, estatísticos e de <b>informação</b> ; ( p. 143).
		Implementar a Gestão da <b>informação</b> no CAP-UFPE a fim de atender às demandas de agilidade e transparência no processo comunicativo institucional. ( p. 211)
		Meta: Constituir Setor de Gestão da <b>informação</b> no CAP em até 12 meses. ( p. 212)
		Elaborar projeto de implementação e funcionamento do Setor de <b>informação</b> no CAP. ( p. 212)

**Fonte:** Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

**Quadro 26 – Pesquisa PPP/05**

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.5	<b>BE1</b>	Eventos - Semana da <b>Biblioteca</b> ( p. 3)
		<b>Biblioteca</b> do CAP (setorial CFCH) ( p. 4)
		A segunda maior movimentação de acervo dentro do Sistema de <b>Bibliotecas</b> da UFRJ. ( p. 4)
	<b>BE2</b>	<b>Inexistente</b>
	<b>BE3</b>	Eventos – Semana do <b>Livro</b> ( p. 3)
	<b>LCI1</b>	<b>Inexistente</b>
	<b>LCI2</b>	<b>Inexistente</b>
	<b>LCI3</b>	<b>Inexistente</b>
<b>LCI4</b>	Revista Perspectiva Capiana – gratuita, permite aos professores das redes públicas de ensino e aos alunos da graduação da UFRJ o acesso à <b>informação</b> ali veiculada ( p. 5)	

**Fonte:** Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

Quadro 247 – Pesquisa PPP/06

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.6	BE1	Escola já dispõe de prédio próprio com 12 (doze) salas de aula, sala de vídeo, laboratórios, <b>biblioteca</b> , sala de informática, gabinete, e demais dependências administrativas
	BE2	“Estas necessidades dizem respeito quer aos instrumentos essenciais de aprendizagem ( <b>leitura</b> , escrita, expressão oral, cálculo matemático, resolução de problemas), quer aos conteúdos educativos fundamentais conhecimento, aptidões, valores, atitudes), de que o ser humano precisa para sobreviver, desenvolver as suas faculdades, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender”. <b>(DELORS P 20 1998). (p. 11)</b>
		A <b>leitura</b> de textos teóricos, científicos e a investigação, serão feitos através de instrumentos, como: questionários, observações para coleta de dados que exigem diálogo e uma postura crítica do educador e do educando, onde é importante a participação, a problematização e discussão coletiva, para que haja a apropriação, construção e reconstrução do saber, de forma a permitir o avanço da compreensão pioneira, do senso comum para uma visão orgânica da realidade complexa. ( p. 27)
	BE3	Proporcionar o desenvolvimento do ensino não formal através da iniciação científica, culminando com a feira de ciência, feira do <b>livro</b> , semana do meio ambiente e demais comemorações cívicas, visando a formação cultural, a interdisciplinaridade e a integração escola-aprendizagem. ( p. 10)
		A Escola de Aplicação (EAUFRR) deverá proporcionar o desenvolvimento do ensino de iniciação científica, através de Feira de Ciência, Feira de <b>Livro</b> , Semana do Meio Ambiente entre outros ( p. 13)
		RECURSOS PARA FEIRA DE CIÊNCIAS - MATERIAL- Microscópio, vídeo cassete, televisão, <b>livros</b> , retroprojeter, revistas, jornais etc. ( p. 27)
		SEMANA DO MEIO AMBIENTE - MATERIAL - Microscópio, vídeo cassete, televisão, jornais, revistas, <b>livros</b> etc. ( p. 34)
	LCI1	<b>Inexistente</b>
	LCI2	organização destes trabalhos baseia-se em diferentes <b>competências</b> e responsabilidades entre os profissionais quer sejam membros dirigentes, educadores, quer sejam auxiliares e demais profissionais envolvidos. ( p. 5)
		O desafio que se apresenta é o de identificar, dentro de cada desses vastos campos, de um lado, quais conhecimentos, <b>competências</b> , hábitos, e valores são socialmente relevantes; de outro, em que medida contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, ou seja, na construção e coordenação do pensamento lógico - matemático, da criatividade, da intuição, da capacidade de análise e de crítica, que constituem esquemas lógicos de referência para interpretar fatos e fenômenos. (p. 44)
		Os resultados expressos pelos instrumentos de avaliação sejam eles provas, trabalhos, postura em sala, constituem indícios de <b>competências</b> e como tal devem ser considerados. ( p. 45)
	LCI3	<b>Inexistente</b>
LCI4	Incentivar a utilização pedagógica das tecnologias de <b>informação</b> e comunicação, como meios para enriquecer os cursos e completar a relação presencial professor/aluno, visando a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem; ( p. 9)	
	A Escola de Aplicação deverá incentivar a utilização pedagógica	

		das tecnologias de <b>informação</b> e comunicação para enriquecer os cursos e completar a relação presencial professor / aluno. ( p. 12)
		Atualmente a sociedade exige um volume de <b>informação</b> mais que qualquer época passada e os indivíduos pouco refletem sobre os processos evoluídos na sua criação. Diante dos fatos acima mencionados, justifica-se a execução de atividades escolares, como a Feira de Ciências, que levará o indivíduo a refletir sobre questões éticas e científicas implícitas nas relações entre ciências, sociedade e tecnologia. ( p. 22)
		Não se trata mais daquela avaliação padronizada que espera o mesmo resultado de todos. Isso significa dizer que, por exemplo, se um dos objetivos é que o aluno conheça alguns dos seus limites e possibilidades, a avaliação dos aspectos físicos está relacionada a isso, de forma que o aluno possa compreender sua função imediata. o contexto a que ele se refere e, de posse dessa <b>informação</b> , traçar metas e melhorar o seu desempenho. ( p. 37)
		O recurso às tecnologias da <b>informação</b> ( p. 44)

Fonte: Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

Quadro 28 – Pesquisa PPP/07

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
4.1.7	BE1	ESTRUTURA FÍSICA - No bloco A funciona o setor administrativo do Colégio de Aplicação e os Anos Iniciais; no bloco B funciona a <b>Biblioteca</b> , a Brinquedoteca, salas de Recuperação de Estudos, salas de projetos ( p. 18)
		Bloco B (Galpão): 1 <b>Biblioteca</b> (p. 19)
		Essa unidade escolar situa-se no Campus Universitário. Em função da sua localização, torna-se fácil o acesso do educando à <b>Biblioteca</b> Central, Eventos Culturais e a todas as atividades e serviços que a Universidade oferece ( p. 19)
		Estrutura administrativa: constituição: <b>Biblioteca</b> (p. 20)
	BE2	O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da escola. Deve ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, a partir de um posicionamento quanto à sua intencionalidade e de uma <b>leitura</b> da realidade (p. 5)
		Segundo Magda Soares (1998) alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da <b>leitura</b> e da escrita”. ( p. 10)
		Formação de Leitores. A <b>leitura</b> e a formação de leitores deve se constituir em um elemento estruturante do currículo escolar e um compromisso de todas as áreas do conhecimento. (p. 11)
	BE3	Durante todo o processo de discussão e implementação do Projeto Político-Pedagógico, a Equipe de Governo nº 5 - Resgate Histórico, realizou pesquisas documentais, entrevistas e coleta de materiais fotográficos com o objetivo de lançar um <b>livro</b> sobre a história do Colégio de Aplicação. ( p. 4)
		Segundo Veiga (1995, p. 27), a revisão do currículo exige a análise de alguns aspectos básicos, tais como: a ideologia que permeia o conhecimento escolar (dominante/popular); o contexto social, “uma vez que o currículo é historicamente situado e culturalmente determinado” tipo de organização curricular (hierárquica, fragmentado ou interdisciplinar); o controle social (normas, valores dominantes passados aos alunos no ambiente

		escolar por intermédio dos <b>livros</b> didáticos, as relações pedagógicas, a rotina escolar).(p. 9)
	<b>LCI1</b>	Os Pilares do Currículo: Alfabetização e <b>Letramento</b> (p. 10)
		Antes de qualquer coisa faz-se necessário considerar que Alfabetização e <b>Letramento</b> não são duas coisas distintas, mas, ao contrário, são ações “inseparáveis”, que se constituem numa relação dialética (p. 10)
		Mais do que expor a oposição entre os conceitos de “alfabetização” e “ <b>letramento</b> ”, Soares valoriza o impacto qualitativo que este conjunto de práticas sociais representa para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita.. ( p. 10)
		Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se <b>Letramento</b> que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (In Ribeiro, 2003, p. 91). ( p. 10)
		Já o termo <b>Letramento</b> , relaciona-se ao exercício efetivo e competente daquela tecnologia da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.(p. 10)
	<b>LCI2</b>	proposta metodológica tem como base o conhecimento conceitual e um enfoque interdisciplinar e contextualizado, com vistas à formação de <b>competências</b> cognitivas e de cidadania. (p. 10)
	<b>LCI3</b>	<b>Inexistente</b>
	<b>LCI4</b>	<b>Inexistente</b>

Fonte: Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.

Quadro 259 – Pesquisa PPP/08

Instituição	Unidade de Registro	Unidade de Contexto
	<b>BE1</b>	Através da sala de leitura/CODAP e <b>Biblioteca</b> /UFS serão desenvolvidas ações de apoio educativo em conjunto com as diversas áreas de ensino. ( p. 235)
		São direitos do aluno:[...] V – Utilizar os espaços comuns aos discentes desta UFS, tais como: <b>Biblioteca</b> , Laboratório, Restaurante, Ginásio de Esporte, etc. ( p. 216)
		Principais metas: Desenvolver projetos na <b>Biblioteca</b> Comunitária para atender a comunidade de 1º e 2º graus. ( p. 280)
	<b>BE2</b>	(Estrutura física) Sala de <b>leitura</b> (p. 23)
		Proposta de conteúdos – A) PRÉ-ESCOLAR – Língua portuguesa – <b>Leitura</b> de outras linguagens: ilustrações, gestos, pinturas, desenhos, expressões faciais, movimentos corporais. (p. 36)
		Proposta de conteúdos – B) 1ª A 4ª SÉRIE – 1. Prática de <b>leitura</b> de texto ( p. 37)
		Proposta de conteúdos – B) 1ª A 4ª SÉRIE – 3. <b>Leitura</b> de textos curtos e longos... ( p. 37)
		... <b>leitura</b> de textos (leitura –prazer; leitura – estudo de texto; leitura-pretexo; leitura-busca de informações. ( p. 37)
		INGLÊS – 2º GRAU - ...Neles serão incluídos os textos de <b>leitura</b> , visando a interpretação e o conhecimento do vocabulário. ( p. 67)
		TEATRO – <b>Leitura</b> de texto ( p. 75)
		TEATRO – <b>Leitura</b> de algumas peças (p. 80)
		Obs.: <b>Leitura</b> de peças, observando, concluindo, comparando,



	<p>etc, pois assim, será dada uma visão crítica. ( p. 80)</p> <p>ARTES PLÁSTICAS – O desenvolver da percepção auxiliará na <b>leitura</b>. (p. 82)</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA - ...deve servir não só como prazer desportivo, mas também como lazer, trazendo benefícios físicos, emocionais, sociais e intelectuais, auxiliando na aprendizagem da <b>leitura</b> e da escrita, além de contribuir para a formação da identidade deste aluno. (p. 83)</p> <p>Entendendo a alfabetização como uma forma de ampliar a <b>leitura</b> do mundo e acreditando que a essência mesmo do ler o mundo, esteja, também na própria consciência que se tem do corpo através do movimento....(p. 85)</p> <p>OBJETIVOS: [...] – Estimular a <b>leitura</b>, interpretação e a pesquisa no decorrer do desenvolvimento das atividades da disciplina. (p. 87)</p> <p>BIOLOGIA – 1ª Série – OBJETIVO GERAL – Desenvolver no aluno o hábito de procurar na <b>leitura</b>, na pesquisa e na vivência com o método científico respostas às suas dúvidas, sempre que necessite de explicação para o fenômeno a que assiste. (p. 199)</p> <p>Através da sala de <b>leitura</b>/CODAP e Biblioteca /UFS serão desenvolvidas ações de apoio educativo em conjunto com as diversas áreas de ensino. ( p. 235)</p> <p>Principais metas: [...] – Implementar a sala de <b>leitura</b>. ( p. 280)</p>
<b>BE3</b>	<p>RECURSOS DIDÁTICOS - ...o Colégio de Aplicação desenvolve propostas de ensino em disciplinas diversas em que a inexistência do <b>livro</b> didático apropriado permite ao aluno e professor, desenvolverem o seu potencial criativo... (p. 228)</p> <p>Ao secretário compete: [...] IX – Escriturar os <b>livros</b> e fichas e demais documentos que se refiram às notas e médias dos alunos do estabelecimento, efetuando, na época legal, os cálculos de apuração dos resultados. ( p. 254)</p> <p>Ao secretário compete: [...] XII – Assinar, juntamente com o Diretor, todos os documentos escolares e os <b>livros</b> de atas. (p. 254)</p> <p>São deveres do aluno: [...] V – Devolver no final do ano letivo, os <b>livros</b> didáticos emprestados pelo Colégio para seu estudo individual na série em que está cursando. ( p. 262)</p>
<b>LC11</b>	<b>Inexistente</b>
<b>LC12</b>	<p><b>Competência</b> dos poderes públicos ( p. 56)</p> <p>MATEMÁTICA – <b>Competência</b> nas habilidades básicas de ler, investigar e interpretar os conceitos relativos aos números e as formas geométricas. (p. 89)</p> <p>MATEMÁTICA – <b>Competência</b> para desenvolver a capacidade de analisar, relacionar, generalizar e abstrair. (p. 89)</p> <p>MATEMÁTICA – <b>Competência</b> para comunicação do pensamento através de sentenças matemáticas e de gráficos. (p. 89)</p> <p>São atribuições do Diretor: II Representar, nos assuntos de sua <b>competências</b> legal, o Estabelecimento perante as autoridades estaduais e municipais; (p. 246)</p> <p>A pauta da reunião do Conselho Geral do Colégio de Aplicação será de responsabilidade de seu Presidente, podendo os componentes do mesmo, solicitar a inclusão de assuntos no âmbito da sua <b>competência</b>. ( p. 249)</p> <p>Ao secretário compete: [...] XVIII – Exercer outras atividades de sua <b>competência</b>, quando designado pelo Diretor. (p. 255)</p> <p>As penalidades de advertência do corpo docente são de <b>competência</b> do diretor da escola, devendo estas serem, em</p>

		primeira instância verbal e, em segunda instância, por escrito, sendo neste caso anexada à ficha individual do professor. ( p. 259)
		As penalidades de suspensão e demissão são de <b>competência</b> de órgãos superiores, observadas as normas e legislação em vigor. (p. 260)
	<b>LCI3</b>	<b>Inexistente</b>
	<b>LCI4</b>	SISTEMA DE COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO – Atribuições: [...] Elaborar e/ou coordenar a execução de Projetos de <b>Informação</b> Profissional necessária visando subsidiar os alunos no processo de escolha profissional. ( p. 233)
		Compete ao Setor Técnico- Pedagógico: [...] XVII – Elaborar e/ou coordenar a execução de projetos de <b>informação</b> profissional necessários à sondagem de interesses e aptidões para orientação vocacional e profissional. ( p. 252)
		Ao secretário compete: [...] III – Organizar o arquivo, de modo a assegurar a preservação dos documentos escolares e poder atender prontamente a qualquer pedido de <b>informação</b> ou esclarecimento a qualquer interessado, ou ao Diretor. ( p. 254)

**Fonte:** Desenvolvido pela autora com dados do PPP analisado, 2017.